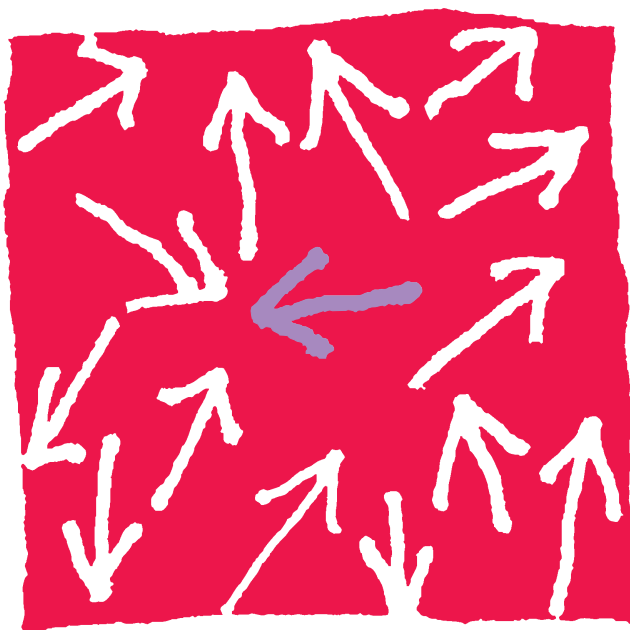


Lengua y migración / Language and Migration
Número 13. Volumen 1 / 2021 (junio)



Editor general / Editor-in-Chief	Florentino Paredes García Universidad de Alcalá (España / Spain)
Editora de reseñas / Review Editor	Silvana Guerrero González Universidad de Chile (Chile / Chile)
Secretaría editorial / Editorial Assistant	Gema Cuesta Chorro Universidad de Alcalá (España / Spain) Sara Engra Minaya Universidad de Alcalá (España / Spain)
Con la colaboración de	Clara Ureña Tormo (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* MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ
Universidad de Alcalá (España / Spain)
LUIS GUERRA SALAS
Universidad Europea de Madrid (España / Spain)
SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Antonio Nebrija (España / Spain)
CELIA RICO PÉREZ
Universidad Europea de Madrid (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
Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú / Peru)
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)
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:

“Yo me siento andalusí”: El marco espaciotemporal en la construcción de identidad de inmigrantes marroquíes en Granada, España
Carol Ready 7

Aproximación al uso de mexicanismos e inglés en el léxico de la alimentación de la primera generación de migrantes mexicanos en los Estados Unidos
Gloria Chairez Jiménez 33

Bilingualism and language attitude in Melilla (Spain)
Lotfi Sayahi, Miguel Ángel Montero Alonso 55

Repercusiones del fenómeno migratorio en la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural durante la adolescencia temprana en España
Juan Carlos Alonso Juárez 77

La mediación interlingüístico-cultural: la experiencia en el Centro de Formación Padre Piquer
María Fernández de Casadevante Mayordomo 103

El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes
María Jiménez-Andrés y Blanca Arias-Badia 133

Reseña:

Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales
Michela Gentile 157

Autores 165

Table of contents

Articles:

- I feel andalusí: Spatiotemporal frameworks in identity construction of Moroccan immigrants in Granada, Spain*
Carol Ready 7

- Approach to the use of Mexicanisms and English in the food lexicon of the first generation of Mexican migrants in the United States*
Gloria Chairez Jiménez 33

- Bilingüismo y actitud lingüística en Melilla (España)*
Lotfi Sayahi, Miguel Ángel Montero Alonso 55

- Impact of the migratory phenomenon on sensitivity to linguistic and cultural diversity during early adolescence in Spain*
Juan Carlos Alonso Juárez 77

- Interlinguistic cultural mediation: the experience of the Padre Piquer Education Centre*
María Fernández de Casadevante Mayordomo 103

- The use of images in the foreign language classroom for refugees: an analysis of materials and teachers' perspectives*
María Jiménez-Andrés y Blanca Arias-Badia 133

Review:

- Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*
Michela Gentile 157

- Contributors 165



“Yo me siento andalusí”: El marco espaciotemporal en la construcción de identidad de inmigrantes marroquíes en Granada, España

Carol Ready

A pesar del alto número de inmigrantes marroquíes en España, pocos estudios han investigado el vínculo entre el uso de la lengua de esta comunidad y la formación de identidad (García-Sánchez 2014). Con el fin de realizar un acercamiento a la cuestión de la formación de la identidad y para entender mejor cómo la población migrante de origen marroquí negocia sus identidades se han analizado datos de dos entrevistas semiestructuradas, realizadas a dos hermanos marroquíes residentes en Granada, España. Para la elaboración del análisis se ha utilizado el marco teórico del *chronotope* de Bakhtin (1981), posteriormente desarrollado por Blommaert y De Fina (2017). Se pretende demostrar que los dos hermanos negocian sus identidades mediante configuraciones espaciotemporales, vinculando sus prácticas discursivas con las conexiones socio-históricas entre al-Andalus y el mundo arabófono. Los resultados indican que, efectivamente, se puede usar varias configuraciones espaciotemporales en la negociación de identidad de los informantes. Es más, estas configuraciones sirven para negociar o apoyar sus prácticas multilingües en una sociedad principalmente monolingüe.

Palabras clave: análisis de discurso, identidad, migración marroquí, cronotopo, Granada.

I feel andalusí: Spatiotemporal frameworks in identity construction of Moroccan immigrants in Granada, Spain. Despite the large number of Moroccan immigrants in Spain, few studies have examined the role of identity in language use of this community (García-Sánchez 2014). To address this gap, the current case study analyzes identity construction in two semi-structured interviews with two Moroccan

brothers living in Granada, Spain to understand how they negotiate their identities based on spatiotemporal configurations. I employ Bakhtin's construct of chronotope, which was later developed by Blommaert and De Fina (2017), to understand how the brothers' social identities are negotiated using socio-historical connections between the Arab world and al-Andalus. The results show that identities are socially constructed using various spatiotemporal configurations. Furthermore, these configurations serve to negotiate and support multilingual practices in a predominantly monolingual society.

Keywords: discourse analysis, identity, Moroccan immigration, chronotope, Granada.

1. Introducción¹

Los inmigrantes marroquíes constituyen el 1,7% de la población total de España y forman la comunidad más grande de inmigrantes en el país² (INE 2019). A pesar del alto número de inmigrantes marroquíes en España, pocos estudios han investigado el vínculo entre el uso de la lengua de esta comunidad y la formación de la identidad. En la sociolingüística, el uso de la lengua y la elección de una lengua u otra puede indicar una identidad o un cambio de identidad étnica (Heller 1987). Para los inmigrantes, la identidad y el sentido de uno mismo son un desafío ya que los factores sociohistóricos, socioculturales, sociolingüísticos y lingüísticos que eran familiares para los hablantes en su país de origen ahora se reemplazan por otros. En España, los inmigrantes marroquíes están bajo sospecha debido a sus supuestas diferencias de lengua, cultura y religión. Como tal, los marroquíes son percibidos como una población inasimilable que no puede adaptarse a su nueva situación sociocultural (Bravo López 2004).

Este discurso entre otros, y el proceso de orientalismo que construye España como el protector contra las invasiones islámicas sirve para construir al marroquí como un “Otro” (Martín Rojo 2000; van Dijk 2005; Flesler 2008). A los marroquíes, sobre todo a los varones, se les achaca una falta de interés por la integración. Los hombres marroquíes son percibidos como una amenaza y asociados con fanatismo religioso, violencia, sexismo, suciedad, criminalidad, desconfianza, inferioridad y diferencia (Rogozen-Soltar 2012; 2017). El uso de la lengua, entonces, se utiliza como una estrategia de los inmigrantes marroquíes para posicionarse en la interacción social y el discurso, es decir, para construir, legitimar, definir y redefinir sus identidades etnolingüísticas, ya que, en

contextos de multilingüismo, la identidad lingüística se reevalúa y renegocia constantemente (Pavlenko y Blackledge 2004). Como señala Gal (1987), a través del análisis de las prácticas lingüísticas y los juicios de los hablantes, cuando un grupo lingüístico se enfrenta a una cultura dominante que les impone imágenes externas, podemos vislumbrar las auto-percepciones implícitas y tácitas de una alteridad étnica. Al examinar las prácticas lingüísticas de jóvenes marroquíes, se puede entender cómo se negocian las identidades multilingües y multiculturales en una sociedad que les señala por la ausencia de esfuerzo o voluntad de asimilación (García-Sánchez 2014).

Muy pocos estudios han investigado la cuestión de la lengua de los inmigrantes marroquíes y su identidad. Sin embargo, algunos estudios previos se han enfocado en el uso de las lenguas de esta comunidad. Estudios previos han detallado el uso del árabe y español en las escuelas (Benítez Fernández 2017, 2018; García-Sánchez 2014; Martín Rojo y Mijares 2007) o la adquisición del español por parte de los arabófonos (Rivera Reyes 2009). Otros estudios han examinado el uso del español y el árabe en Ceuta y Melilla (Antón 2011; Pérez Muñoz 2005; Rivera Reyes 2009; Vicente 2003, 2004, 2005), el español en el norte de Marruecos (Sayahi 2004, 2005a, 2005b, 2014; Vicente 2011) y el contacto del español, el árabe y el amazigh (Tilmatine y Morgenthaler 2011).

Como afirma Fishman (1999), la lengua forma una parte central de la cultura y la identidad social y etnolingüística de los individuos. En el caso de los marroquíes en España, muchos de ellos tienen capacidades lingüísticas en varias lenguas, tanto en árabe marroquí, como en árabe estándar (fushā), español, amazigh, inglés o francés. La lengua llega a ser un recurso fundamental en la construcción y negociación de la identidad. El objetivo principal de este estudio es ofrecer una perspectiva sociolingüística sobre el rol de la lengua en la negociación de la identidad social a través de configuraciones espaciotemporales.

En el presente estudio, se plantea la hipótesis que la negociación de cronotopos por parte de los inmigrantes, puede resolver las dificultades que se encuentran a la hora de crear la identidad en su nueva sociedad. El objetivo de este estudio es demostrar que los inmigrantes marroquíes pueden negociar sus identidades a partir de configuraciones espaciotemporales de tal manera que vinculan sus prácticas discursivas con las conexiones socio-históricas entre al-Andalus, España y Marruecos; los datos que se han analizado para corroborar o refutar esta hipótesis han sido obtenidos del discurso de dos hermanos, Abdel y Omar³, en el que construyen y reconstruyen su identidad a base de marcos espaciotemporales de la imagen de al-Andalus, Marruecos y España. Estos cronotopos que, como ya se ha mencionado, surgen del propio discurso de los informantes, no hacen referencia a un contexto socio-histórico externo

a ellos, sino que los dos hermanos lo expresan tal como entienden ese contexto (al-Andalus como un continuo espaciotemporal, Marruecos como un pasado y España como un presente/futuro), pero, evidentemente, no tal y como históricamente se entienden esos contextos de manera sociológica o histórica. De esta manera, se parte de una perspectiva etnometodológica que toma en cuenta el conocimiento de los propios hablantes en su construcción de configuraciones espacio-temporales (véase Arminen 2012).

En las secciones que siguen voy a hablar de la situación lingüística de los marroquíes en Granada y de cómo se relaciona con la noción de identidad para poder entender su conexión con el desarrollo del concepto de cronotopo. La tercera sección trata de la metodología y la recopilación de los datos, mientras que la sección cuatro expone el análisis y los resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones en la quinta sección.

2. El cronotopo y la identidad en un contexto multilingüe

2.1. Los marroquíes multilingües en la ciudad de Granada

La población actual de Granada cuenta con alrededor de 232 008 personas con 14 959 extranjeros según la Junta de Andalucía (2019). El principal país de procedencia de los extranjeros residentes en Granada en 2019 es Marruecos, ya que constituyen un 27% de la población migrante total. La mayoría de los inmigrantes marroquíes en Granada trabajan en la construcción, comercio, agricultura y turismo, además de los estudiantes que asisten a la universidad (Dietz y El-Shohoumi 2005). Debido a sus roles variados en la sociedad granadina, los marroquíes emplean varios idiomas en sus vidas diarias. Estas lenguas incluyen el árabe estándar en el caso de la población alfabetizada, el árabe marroquí, el amazigh, el francés y el español entre otros. Esta situación multilingüe también se produce en Marruecos.

Situaciones multilingües como la de Marruecos⁴ han sido marcadas como diglósicas (véase Ferguson 1959), es decir, una situación estable donde se usa una lengua en ciertos contextos y su variedad o variedades en otros. Sin embargo, el concepto de diglosia no sirve para describir la fluidez de uso de las lenguas en Marruecos (Sayahi 2014) ni en Granada. Como afirma May (2014), la noción de separar las lenguas según su contexto o función, simplifica una situación compleja de multilingüismo. A pesar de ello, el concepto de diglosia y la idea de la separación funcional

de los idiomas sigue siendo una poderosa construcción ideológica que puede moldear el uso de las lenguas y las actitudes lingüísticas del individuo (Sayahi 2014). En Granada, los inmigrantes marroquíes perciben la relación entre el árabe estándar y el árabe marroquí como diglósica llamando al árabe marroquí “dialecto” y al árabe estándar simplemente “árabe”. Los marroquíes en Granada negocian sus propias actitudes hacia sus prácticas lingüísticas⁵ además de enfrentar la ideología de que deben aprender y usar el español a través de las construcciones de identidad. Al examinar la construcción de identidades en más detalle, se puede entender cómo los inmigrantes multilingües negocian su posición ante estas actitudes e ideologías. Este estudio examina las ideologías solo en la medida en que se destacan en el discurso y la construcción de la identidad. Es decir, mediante el uso de cronotopos particulares para la construcción de la identidad se puede tener una idea de la posición ideológica que tienen hacia sus prácticas lingüísticas (véase Blommaert 2015). En la siguiente sección se explica el rol de la lengua en cuanto a las identidades sociales.

2.2. La identidad

La identidad étnica se define como la “autoidentificación [que se apoya en] el sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada [...] respaldada en mayor o menor medida por elementos culturales propios del grupo” (Romer 2010: 220). La lengua es un elemento clave de este concepto. La identidad, en general, es cambiante y los sujetos tienen cierta libertad a cambiarla, aunque esta se ve afectada por las experiencias propias. El individuo puede mostrar diferentes identidades dependiendo del contexto y al negociarlas, se construyen según configuraciones sociales (Bucholtz y Hall 2005; De Fina, Schiffrin y Bamberg 2006; De Fina 2011). Por lo tanto, las identidades son sociales y se definen como la manera que uno entiende su relación con el mundo (The Douglas Fir Group 2016: 31). De hecho, Norton (2013: 45) va más allá de entender la identidad como la forma de relacionarse con el mundo y la define como “the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. Con esta definición, las identidades se organizan con respecto a configuraciones espaciotemporales y socio-históricas (Blommaert y De Fina 2017: 1).

2.3. El cronotopo como constructo de la sociolingüística

Bakhtin (1981) analiza las configuraciones espaciotemporales con el concepto de “chronotope” o cronotopo, sobre el que se profundiza en

la siguiente sección. Agha (2007: 321) y otros lingüistas como Blommaert y De Fina (2017) proponen una extensión a la noción de cronotopo que señala como la representación semiótica de tiempo y lugar en el discurso, que puede tener implicaciones en las prácticas lingüísticas. Dentro de la sociolingüística, la noción de cronotopo provee una perspectiva multifacética de la comunicación que toma en cuenta el entorno sociocultural (De Fina y Perrino 2020). Bakhtin (1981) desarrolló el concepto de “chronotope” o cronotopo para entender la semiótica histórica de la literatura. Según Bakhtin (1981: 250-253), las narrativas se caracterizan por aspectos espaciales y temporales en los cuales se crea significado y de donde emergen representaciones distintas. Estos cronotopos se basan en el mundo inmediato y, de esta manera, los cronotopos reflejan el mundo en las narrativas (y en el discurso). Blommaert y De Fina (2017) sitúan el cronotopo en un paradigma de la sociolingüística que enfatiza en las investigaciones etnográficas y que entiende el discurso como una práctica social en la que aparecen índices que estructuran las prácticas sociales y las identidades. La noción de cronotopo aplicada al análisis del discurso y a la sociolingüística establece que la representación del tiempo está ligada con el lugar y la persona (Agha 2007).

En sociolingüística, la noción de cronotopo se refiere al “spatiotemporal envelope” o el marco espaciotemporal en el que se organiza y se entiende la información social y cultural. Las identidades sociales se estructuran según estos cronotopos, es decir, según las configuraciones espaciotemporales (Blommaert y De Fina 2017). En este sentido, un cronotopo representa un mundo posible, o unas perspectivas ideológicas del mundo que se convierten en prácticas, géneros o maneras de hablar (Agha 2007; Silverstein 2000). En efecto, estas configuraciones permiten cierto comportamiento, y cierto uso de lengua, a través del uso de índices espaciotemporales (Blommaert y De Fina 2017: 3). Según Blommaert (2015: 111), estos cronotopos sirven como una contextualización donde “specific chunks of history (understood here in the Bakhtinian sense as spatiotemporal) can be invoked in discourse as meaning-attributed resources or, to refer to earlier terminology, as historically configured and ordered tropes”. En ese sentido, los cronotopos son marcos de valor que se comparten socialmente y que se atribuyen a ciertas formas de identificación, expresión, comportamiento y lengua. De hecho, los individuos mantienen cierta capacidad de emplear, negociar, y organizar varios cronotopos y en las prácticas discursivas e interpersonales se apropian de la membresía de un colectivo (Agha 2007: 325). De este modo, los cronotopos invocan órdenes de indexicalidad en un marco espaciotemporal específico y delimitan los límites de la identidad etnolingüística (Blommaert 2005, 2015). El concepto de cronoto-

po nos permite entender cómo se emplean varios recursos de la cultura local y de la cultura global de manera que se ve la interacción de lo micro y lo macro en las prácticas discursivas.

2.3.1. El cronotopo y la identidad

Estudios previos de cronotopo e identidad etnolingüística señalan que las etiquetas etnolingüísticas, y de etnia en general, invocan varios cronotopos que no necesariamente reflejan una historia concreta ni hechos históricos, sino una posición ideológica (Blommaert 2015). En ese sentido los cronotopos pueden revelar ideologías nacionalistas, religiosas o actitudes lingüísticas (Karimzad y Catedral 2017). Blommaert y De Fina (2017) indican la importancia de cronotopos que funcionan en varios niveles y que influyen en el uso de lengua. Utilizando ejemplos de las variedades en una escuela en Sicilia, Blommaert y De Fina (2017) explican cómo los hablantes cambian su manera de hablar según el contexto cronotópico inmediato. Por ejemplo, los estudiantes emplearon el italiano con la profesora, pero siciliano en otras partes de la clase. Otros estudios utilizaron el concepto de cronotopo para entender tanto el impacto lingüístico de los cronotopos, como la manera en que los cronotopos median y/o delimitan el comportamiento, la identidad y los comentarios meta pragmáticos.

Dick (2010) utiliza el concepto de cronotopo para explicar cómo la conexión entre persona, espacio, y tiempo crea imágenes reales sobre la vida en los EEUU para residentes de Uriangato, México, a pesar de que nunca habían estado en los EEUU. En este caso, la noción de un cronotopo moderno representa una conexión entre el espacio y el tiempo no basada en el contexto inmediato. Sin embargo, para estos residentes, este cronotopo (el espacio y el tiempo particular) es parte de su realidad y es una concepción que surge en su discurso. Por su parte, Eisenlohr (2004: 82) explica cómo los procesos semióticos de la diáspora de hindúes en Mauritania reflejan la negociación de espacio y tiempo en cuestiones de identidad etnolingüística auténtica. En este caso, los hindúes de Mauritania vinculan la lengua con sus antepasados, lo cual establece una conexión entre los hindúes en Mauritania y su patria, India. Además, minimizan la distancia espaciotemporal entre ellos y su patria a través de discursos sobre peregrinación. Por otro lado, Woolard (2013) aplica el concepto de cronotopo para entender la relación entre la lengua y la identidad de cinco hispanohablantes en Cataluña. Los cronotopos facilitan el desarrollo de la identidad de hispanohablantes como hablantes de catalán a través de su aprendizaje y experiencia vital en Cataluña. Cada configuración espaciotemporal posibilita el desarrollo de una identidad diferente, y en el caso de hispanohablantes en Cataluña, las

distintas configuraciones legitiman varias ideologías sobre el bilingüismo y la adquisición del catalán.

En su estudio sobre los inmigrantes iraníes en EEUU, Karimzad (2016) describe cómo se construyen representaciones de espacio y tiempo en los discursos de migración. En su análisis, Karimzad (2016) liga el cronotopo con las experiencias propias del individuo, demostrando que los cronotopos a gran escala sobre el futuro y el éxito en los EEUU, influyen en los cronotopos de pequeña escala que se asocian con imágenes del éxito en los EEUU y el fracaso en Irán para los inmigrantes con mayor nivel de formación de Irán. En estos estudios, se ve que los discursos sobre la inmigración y el discurso de los inmigrantes se caracterizan por varias configuraciones espaciotemporales, siendo evidente que el marco de espacio tiende a ser más prominente dado que los hablantes se posicionan entre su país/región actual y su país/región de origen. Sin embargo, el marco de tiempo tiene un papel importante en la construcción de imágenes de un pasado ideal o en la construcción de un futuro (Karimzad 2016: 612). Además, los cronotopos no son totalmente estables debido a que se pueden cambiar según los nuevos contextos. Por ejemplo, las poblaciones que se caracterizan por su movilidad pueden desarrollar nuevos cronotopos según el ambiente nuevo, o incluso, reestructurar los cronotopos ya existentes según las nuevas circunstancias. Por consiguiente, algunos cronotopos en ciertos contextos tienen más prominencia de la que tendrían otros bajo otras circunstancias (Blommaert y De Fina 2017).

En relación con la noción de cronotopo e identidad, Karimzad y Catedral (2017: 5) argumentan que el concepto de cronotopo evita la *esencialización* de identidad y, a la vez, expone el poder de los cronotopos al reafirmar identidades esencialistas de nacionalidad, etnia y lengua. En este sentido, algunos cronotopos conllevan varias cargas ideológicas que influyen en la construcción de la identidad y las prácticas discursivas de manera distinta o incluso contradictoria. En su estudio sobre iraníes en los Estados Unidos, Karimzad (2019) demuestra cómo los participantes construyen identidades (a veces identidades contradictorias) a través de configuraciones espaciotemporales. De esta manera, las configuraciones permiten a los iraníes formular y reformular sus varias identidades en el discurso. Karimzad (2019) justifica la variabilidad que se encuentra en las prácticas lingüísticas de la comunidad de la diáspora (como es el caso de la comunidad iraní en los EEUU) mediante las diferentes trayectorias individuales y con el acceso a cronotopos distintos y no totalmente puede ser debido a su lengua, origen étnico, generación, o género.

Como se ve en las secciones siguientes, el discurso de los marroquíes en España es un ejemplo de cómo las identidades sociales se estructuran

según estas configuraciones espaciotemporales (o cronotopos) y que el uso de cronotopos distintos media cómo se posicionan ante sus prácticas lingüísticas.

3. Metodología

Los datos de este estudio provienen de un estudio etnográfico durante el verano de 2017 y entre septiembre de 2018 y julio de 2019 en Granada, España. Además de los datos de observaciones etnográficas, se han recopilado datos lingüísticos mediante entrevistas semiestructuradas (de 30 minutos a una hora) y cuestionarios con 58 marroquíes de la primera y segunda generación entre 18-69 años de edad. En las entrevistas⁶ los participantes respondieron a preguntas sobre su vida y experiencia viviendo en España además de sus prácticas lingüísticas. En los cuestionarios los participantes respondieron a preguntas sobre dónde, cuándo y con quién utilizan las lenguas que hablan. Por razones de espacio, no se incluyeron los cuestionarios en el presente análisis. Se tratarán los datos de los cuestionarios en otro trabajo.

Se buscaron los participantes a través del método muestreo no probabilístico por bola de nieve que consiste en que los participantes recomienden participar en el estudio a otras personas. Este método permite muestrear poblaciones de difícil acceso. Todos los participantes hablaban español y árabe en su vida diaria.

En cada entrevista sobrevuelan las construcciones espaciotemporales que los participantes utilizan a la hora de negociar su identidad y prácticas lingüísticas en su nueva sociedad. Por cierto, como el presente estudio es uno de los primeros en abordar el tema de las prácticas lingüísticas de los marroquíes en España, es menester hacer un estudio de caso para entender de manera profunda el rol del cronotopo en el discurso de esta comunidad. Los estudios de caso en este contexto son necesarios para entender la relación compleja entre las construcciones de identidad y el uso de la lengua en las comunidades de inmigrantes. Sin embargo, los resultados y las conclusiones de este tipo de estudios no se pueden generalizar de la misma manera que los resultados de un estudio que incorpora más datos y más participantes. De todos los participantes, se han elegido dos, Abdel y Omar, para demostrar cómo los inmigrantes pueden utilizar configuraciones espaciotemporales para justificar sus identidades multifacéticas y sus prácticas multilingües en su nueva sociedad.

En el discurso de Abdel y Omar, las construcciones espaciotemporales sobresalen y los dos proveen definiciones explícitas de las construcciones que sobrevuelan en las otras entrevistas con otros informan-

tes. Además, estos dos hermanos tienen el mismo perfil social; los dos vinieron a España con una edad cercana para estudiar el mismo tema en la Universidad de Granada y por lo tanto pertenecen a la primera generación. Los dos viven juntos en la ciudad. Sin embargo, la construcción de identidad en los dos casos es distinta, lo cual representa las posibilidades en cuanto al uso de cronotopo en el discurso. Abdel y Omar se mudaron a Granada, España, a los 19 y 21 años de edad. En el verano de 2017, cuando se llevaron a cabo las entrevistas, los hermanos vivían juntos y llevaban 7-8 años viviendo en Granada. Los dos nacieron en Tetuán, Marruecos, y vuelven a Tetuán para visitar a su familia 5-6 veces al año. Los dos hicieron su carrera de farmacia en España y hablan árabe estándar (fuṣḥā), árabe darija, francés, inglés y español. Estudiaron en un instituto español en Tetuán, Marruecos, e iban de vacaciones a España con la familia antes de mudarse por los estudios universitarios. Los fragmentos de la entrevista que se presentan en el siguiente análisis provienen de dos entrevistas, una, que se llevó a cabo con Abdel y la otra, con Omar. Los pasajes de la entrevista provienen de una conversación sobre la vida en España y la vida en Marruecos, sus actitudes lingüísticas, cómo se identifican y cómo otros los ven.

Como se ha dicho anteriormente, este trabajo se centra en el análisis de la construcción de la identidad. Debido a ello, se centra en cómo los hablantes mismos construyen sus posiciones en el discurso. En este sentido, se parte de una aproximación etnometodológica que centra en el conocimiento de los hablantes mismos sobre los conceptos analíticos (Arminen 2012). De esta manera, las configuraciones espaciotemporales que sirven como concepto analítico surgen de los discursos de los hablantes y de su percepción de su contexto socio-histórico. Las configuraciones de España, Marruecos y Al-Andalus no necesariamente reflejan una historia concreta ni los hechos históricos, sino una posición del hablante (véase Blommaert 2015 y Karimzad y Cathedral 2017).

El siguiente análisis se enfoca en prácticas lingüísticas de los hablantes como el uso de verbos, adverbios y otros recursos lingüísticos que revelan varios cronotopos o contextos sociales e históricos en el discurso. De este modo, se entiende la construcción de identidad tal como surge en el discurso a base de los “trozos de tiempo” (Blommaert 2015), es decir, las menciones explícitas y las menciones no explícitas del tiempo y el espacio que se construyen y reconstruyen en el discurso y por los cuales, nos permiten ver las distintas construcciones de identidad a través de historias y experiencias propias de los hablantes. Los dos hermanos construyen sus identidades de manera distinta, a base de configuraciones espaciotemporales diferentes y a veces contradictorias. Se analizan estas configuraciones espaciotemporales en la siguiente sección.

4. Análisis y resultados

Se examinaron los marcos espaciotemporales mediante un análisis del discurso dentro del contexto de una entrevista sociolingüística semiestructurada. Dado que el concepto de cronotopo está en su etapa inicial de desarrollo en cuanto al análisis lingüístico, cada cronotopo se estableció según los comentarios de los participantes (véase la tabla 1). De este modo, los marcos surgen de la lengua, pero son influidos por el contexto en que ocurre la interacción, en este caso, una entrevista en Granada, España.

	El cronotopo de Marruecos	El cronotopo de al-Andalus	El cronotopo de Granada/España
Marco espaciotemporal	Ser de Marruecos. Se asocia con el pasado.	Ser de un espacio geográfico que incluye tanto Granada como Tetuán (Abarca tanto España como Marruecos). De varios espacios y varios tiempos, es decir, varios marcos de tiempo y espacio.	Ser de Granada/España. El presente, dónde se ubican ahora.
Características	Membresía/pertenencia según las raíces o familia (origen biográfico).	No existe una membresía binaria/dual.	Membresía/pertenencia a la comunidad/sociedad española, ante todo.

Tabla 1. *Cronotopos de Identidad*

El cronotopo de Marruecos incluye referencias semánticas al pasado, es decir, yuxtapone la vida en Marruecos con la vida en España. Bajo el marco de Marruecos, el punto de referencia de la identidad es biográfico: el informante se identifica con Marruecos porque es donde nació y dónde creció, es decir que las raíces o la familia del individuo es el factor principal en cuanto a la construcción de la identidad.

En cuanto al cronotopo de al-Andalus, es necesario señalar que no pertenece a un marco espaciotemporal específico, sino a varios marcos, según explica el hablante. Con la etiqueta al-Andalus se hace referencia tanto al pasado “lejano” del imperio musulmán durante la Edad Media como al pasado más cercano de la época colonial en Tetuán y hasta el presente en Granada⁷. Aunque aquí se refiere a la definición del hablante y su perspectiva de al-Andalus en este análisis, el concepto de al-Andalus aparece en reproducciones culturales y el discurso tanto en

Marruecos como en España. En efecto, según Calderwood (2018: 25) el concepto de al-Andalus:

functions as both history and poetry, both a specific time and place and also an idea that transcends time and place. Al-Andalus expands and contracts. It is a living present grounded in a lost past. It resides in the Iberian Peninsula, in North Africa, and in the space in between. It is a specific chapter in medieval Mediterranean history, and it is a universal heritage that bridges seemingly irreconcilable divisions between East and West.

El concepto de al-Andalus de los participantes en el presente análisis incluye varios marcos de tiempo, pero no es necesariamente la misma conceptualización que tienen los historiadores. Es posible que los hablantes en este estudio toman un discurso que está presente en su sociedad o comunidad, pero lo reformulan para su construcción de identidad.

Por último, el cronotopo de España se basa en el presente, donde los individuos se ubican en el espacio y el tiempo inmediato. Es decir, dónde están ahora físicamente es el factor principal en cuanto a la construcción de identidad. Los cronotopos surgen del discurso de los dos hermanos. En la siguiente sección, se analizan los recursos lingüísticos que señalan los cronotopos.

4.1 Marruecos y el pasado; España y el presente; al-Andalus y el tiempo intermedio

El fragmento (1) viene de una entrevista con Abdel donde hablaba de lo que le gustaba o lo que no le gustaba de vivir en Marruecos y/o España. En el fragmento (1), Abdel habla de lo que no le gusta de vivir en España, pero al hacerle la pregunta, Abdel responde que él cambió antes de instalarse en España. El uso del pretérito perfecto simple del verbo “cambiar” en primera persona junto con el adverbio “antes” en la línea 3 señalan un pasado vinculado con el lugar (Marruecos), que ocurre antes de la vida en España. El cronotopo que surge es el cronotopo de Marruecos que se relaciona con el pasado. Según Abdel, España en sí no tiene que cambiar, sino que él ha de cambiar. El informante entiende que vivir en España siendo marroquí requiere una modificación de su persona. Abdel se posiciona en relación con un pasado que es su vida en Marruecos y un punto de inflexión que es la emigración a España la cual se asocia con su presente. En este momento, Abdel establece la configuración espaciotemporal que vincula Marruecos con el pasado y España con el presente.

(1)

1 C: Muy bien, pues parece que te gusta mucho... de la vida...te gusta mucho vivir en...

- 2 España entonces. ¿Qué no te gusta de vivir en España? ¿Qué qué quieres cambiar o?
- 3 Abdel: ¿Cambiar? No quiero cambiar nada. @@@ **Yo me cambié a mi antes...** Mm...
- 4 que la gente se prejuzgue antes de... porque yo he tenido muchas experiencias, pero no
- 5 sé no aparezco- la gente no se piensa que soy marroquí se piensan que soy de otro país
- 6 pero no que soy marroquí, ¿no?
- 7 C: Mmhmm

En el fragmento (2), se retoma el cronotopo de Marruecos y el pasado. En este pasaje, Abdel habla de las diferencias entre Marruecos y España. Establece una diferencia de lugar con la deixis espacial de la palabra “allí” en la primera línea que se refiere a Marruecos y “aquí” en la línea 2 que se refiere a España. En las líneas 3, 4, 6, se observa la deixis temporal para crear una configuración que enlaza el espacio (en este caso el espacio de un estado o una nación) y el tiempo (ej. del pasado y el presente). Para Abdel, Marruecos (el espacio) se asocia con el pasado (el tiempo) y España con el presente. Esta visión se reafirma en la línea 4 con la palabra “retraso” y la línea 6 con la idea de que es como la “era de Franco”. En este sentido, Marruecos y España son lugares y tiempos diferentes. Se hace referencia a estos tiempos y espacios contrastes a través de menciones explícitas (ej. deixis de espacio y tiempo). Se construyen estos cronotopos a lo largo de la interacción, empezando con la idea de que él cambió “antes” de llegar a España en el fragmento (1).

(2)

- 1 Abdel: A ver- lo que decía la gente son muy diferentes **allí** la gente: prejuzga y: tienes
- 2 un camino que tienes que seguir y **aquí** la gente tiene más libertad. Yo siempre digo
- 3 una cosa que: que Marruecos es la España **de hace 30-40 años**, ahora mismo, vamos
- 4 unos 30-40 años de **retraso**, no al nivel de infraestructura así eso porque vamos muy
- 5 bien en ese camino, pero sobre todo al nivel de: de cómo piensa la gente y tal, somos
- 6 como la **era de Franco...**
- 7 C: Mmhmm

En el discurso, Abdel invoca los cronotopos distintos y contradictorios que después asumen roles distintos en la formación de su identidad. En el fragmento (3), la idea de que la identidad es algo biológico surge en la primera y segunda línea con el adverbio “siempre” y el verbo “ser” en el futuro simple.

(3)

- 1 Abdel: Jamás seré español ¿no? Siempre **seré** por muchos años que paso aquí **siempre**
2 **seré** marroquí, aunque vivo en España. Mientras que yo cuando llego al aeropuerto en
3 mi país con mi pasaporte en la mano- dices “oof estoy en mi casa”. Es una sensación
4 diferente.
5 C: Mhmh y la gente de aquí como ¿te ve como marroquí?
6 Abdel: La gente **me ve como español**.
7 C: Okay. Y en Marruecos como marroquí.
8 Abdel: Me gustaría que me ven como @@@ más bien como **españolizado** ¿no?
9 C: Ahh
10 Abdel: No, pero yo me siento muy marroquí.

Antes, Abdel estableció la conexión entre Marruecos y el pasado en el fragmento 1 y fragmento 2. En el fragmento (3) se entiende su identidad como algo perdurable ligando así la identidad con su biografía, pero a la vez se contradice, diciendo que le gustaría que la gente lo viera como “españolizado” en la línea 8. Aunque siempre “será” marroquí, alterar partes de sí mismo para estar en España (véase el fragmento 1), es decir, para permanecer donde se ubica físicamente y actualmente, tuvo que adaptarse. El hecho de que él “cambió” y que se “ve como español” o más españolizado indica que concibe su identidad como algo que sí se ve influido por su entorno y por cómo se percibe su entorno. Se identifica con Marruecos por la conexión biológica y le gustaría que la gente lo viera “españolizado” porque se relaciona España con el desarrollo. No obstante, para él, por más que vive y cambia para vivir en España, siempre será marroquí.

El cronotopo de España y el presente surge de nuevo en el discurso del hermano de Abdel cuando habla de qué es lo que le gusta de vivir en España. Omar explica que le gusta la gente española e incluso, que se siente “muy español” igual que sus amigos que “han vivido en España”. El mundo inmediato y el presente influyen en su caracterización como “español” y hacen parecer que son “españoles”, ligando así otra vez la noción de nación e identidad. Sin embargo, Omar utiliza la cláusula hipotética y el subjuntivo de “ser”, lo que indica que en realidad no son y no pueden ser “españoles” de verdad.

(4)

- 1 Omar: Me lo paso súper bien con los amigos- con españoles y también **me siento muy**
2 **español** igual que yo y todos mis amigos. Es que no te puedo contestar bien esta
3 pregunta, porque yo la mayoría de marroquíes amigos míos, **han vivido en España**,

4 entonces son **como si fuesen españoles**. Pero yo si me tuviera que quedar con uno,

5 España. [España y españoles.]

6 C: [España]

En el fragmento (5), Omar plantea una etiqueta distinta que revela un cronotopo distinto y contrasta con los de España y Marruecos. Al hablar de que cómo se percibe a sí mismo, Omar propone una identificación que desafía la ideología de una nación y una identidad. En la línea 1, Omar evoca la idea de “una mezcla” y en la segunda línea, se etiqueta esta “mezcla” con el término “andalusí.” Al definir el término, Omar afirma que una persona “andalusí”, “vive en España” y es del “norte de Marruecos” en la línea 12, citando así, el cronotopo de al-Andalus.

(5)

1 Omar: Sí como **una mezcla**. Hay una palabra, muy interesante, tal como me siento yo.

2 Yo me siento **andalusí**.

3 C: Ahh

4 Omar: Andalusí...

5 C: Andalusí, ¿conoces a *Nombre*?

6 Omar: No, nunca lo he visto, nunca he tenido clases.

7 C: ¿Verdad? Porque *Nombre* es es igual que- él es muy andalusí.

8 Omar: Exactamente.

9 C: Además, tiene como- [usa el término andalusí.]

10 Omar: [Esta es la palabra] Esta es el andalusí. [Una persona...]

11 C: [Y ¿Cómo es?]

12 Omar: Andalusí es gente que **vive en España**, pero **es del norte de Marruecos**, que le

13 encante la mezcla de la comida árabe y española, de que amas a tu país, pero también

14 amas a este país, de que no ves barreras entre Marruecos y España. Y es, de eso se

15 trata, porque incluso la comida típica de Tetuán es igual que la comida típica de

16 España. Tú vas a un restaurante en Marruecos y ves ensaladilla rusa, ensalada

17 mixta, salmorejo, gazpacho, gambas al pimpi, calamares fritos, croquetas de pescado

18 esto tortilla española, esto, es que incluso la gastronomía es igual.

19 C: Hmm

20 Omar: Lo:s modales y tal, las maneras según- tu ten en cuenta, que dentro de propio

21 Marruecos la gente que no es de Tetuán, **se refieren a nosotros como los españoles**

22 porque, en Tetuán siempre había esa atracción por España, ese amor por España, ese

23 ese- levantarse y decir, “ay qué saco hoy de España” ¿sabes? y jamás-
incluso las
24 costumbres de la casa, son-yo por ejemplo cuando ese choque de lo
que dices, yo no
25 lo tengo porque yo por ejemplo cuando voy a Marruecos y abro la
nevera de mi casa
26 es como hubiera sido la nevera de mi casa aquí en España, mismos
productos, lo- es
27 que es igual, las tiendas en la calle de lo que venden, es todo lo que
venden allí.

El cronotopo de al-Andalus se basa en el pasado lejano, el pasado cercano y el presente. El término ‘andalusí’ se refiere tanto al pasado de Omar como a su presente, de modo que puede identificar de dónde viene y dónde está. Omar toma el concepto de identidad como algo que se asume al nacer y algo que se ve condicionado por el contexto socio histórico. No son andalusíes los que nacen en el sur de Marruecos, por ejemplo, sino aquellos que nacieron en el norte. Para entender este marco, es importante entender, según Omar, que los del sur de Marruecos “se refieren” a los de Tetuán “como los españoles” (línea 21). En este sentido, las configuraciones espaciotemporales de este cronotopo reflejan varias maneras de percibir Tetuán y su relación con España, y en particular Andalucía. El trabajo preparatorio de estos marcos se produce en reproducciones culturales y la memoria colectiva de la gente. Tal como afirma Calderwood (2018), en Tetuán, la gente establece su conexión con al-Andalus a través de reproducciones culturales e historias sobre sus descendientes del imperio musulmán en la Edad Media, ya que se perciben a sí mismos como descendientes de los expulsados. Entre los años 1912 y 1956, Marruecos estaba dividido entre el protectorado francés en el centro y sur y el protectorado español en el norte, cuya capital era Tetuán. El concepto (y el cronotopo) de al-Andalus fue clave para la justificación de la colonización del norte de Marruecos, haciendo hincapié en la proximidad geográfica, cultural y racial entre marroquíes y españoles (Calderwood 2018: 22). De este modo, se percibe a Tetuán como una continuación de la Granada musulmana (Calderwood 2018: 35). Omar se apropia de esta configuración espaciotemporal en la construcción de su identidad. El cronotopo de al-Andalus le permite tener una identidad fuera de las fronteras de un estado-nación.

Tres cronotopos diferentes aparecen en el discurso de los hermanos Abdel y Omar que ambos utilizan para construir distintas identidades. Estos cronotopos conllevan diferentes niveles de fuerza ideológica y se ligan a discursos de imágenes de España y de Marruecos. Por un lado, se ve la ideología de un estado-nación y una identidad en el cronotopo de

Marruecos en el discurso de Abdel. Concibe la identidad como algo relativamente inmutable. Por otro lado, se desafía su propia idea con la ideología que asocia a España con el desarrollo y Marruecos con el atraso: a él le gustaría que la gente lo viera más “españolizado”, ya que su perspectiva de España vinculada al presente y al progreso, frente a Marruecos y el atraso, hace deseable una filiación con España. Con esta imagen, se posiciona a sí mismo como “moderno” ante un mundo “atrasado”. El mundo inmediato contribuye a su manera de caracterizar a sí mismo, aunque se identifica y se identificará siempre como marroquí. En el fragmento (6), se ve cómo estas configuraciones influyen en su elección lingüística:

(6)

- 1 C: Sí, sí. Y um ¿Cómo de importante es el español para ti?
- 2 Abdel: ¿En mi vida? Importante, es muy importante, porque: tú no puedes- no puedes
- 3 gustar la cultura española si no sabes español,
- 4 C: Mmhmm
- 5 Abdel: y ya está. Yo tele- yo solo **veo** tele española, /mentales en español/, **leo** en
- 6 español, los periódicos en español, las noticias en español, o sea que es **casi todo**. Lo
- 7 uso **a diario**. Llevo casi toda mi vida usando el español a diario con la cual, no, es muy 8 importante.
- 9 C: Bien, y ¿cómo de importante es el árabe marroquí para ti?
- 10 Abdel: El árabe marroquí es el **fundamento**, ¿no? sin él yo **no soy nadie ni**
- 11 **nada@@@** y: es todo.
- 12 C: Mmhmm
- 13 Abdel: **Es lo que soy**. Yo cuando quiero identificarme conmigo mismo en mis
- 14 conversaciones internas yo hablo en- hablo en árabe marroquí, no hablo en español-
- 15 /por mucho/ que me guste el español. Porque es mi **esencia**, eso soy yo.

Como la construcción de su identidad, su forma de usar las lenguas es “españolizada”, es decir, como vive en España y se rodea del español por la televisión, los periódicos, las noticias, etc. como dice en las líneas 5, 6, y 7, usa el español. Sin embargo, Abdel dice que siempre será marroquí y, por lo tanto, dice que el árabe marroquí es “el fundamento” y sin el árabe marroquí, no es “nadie ni nada”, que la lengua es su “esencia”. En el cuestionario, da la misma información sobre sus prácticas lingüísticas, explicando que usa el español en su vida diaria pero también que el árabe marroquí ocupa un lugar importante en su vida. Abdel concibe su identidad dentro de los límites etnolingüísticos que liga el español con España y Marruecos con el árabe. Abdel se identifica como

marroquí, pero más “españolizado” por sus prácticas lingüísticas. Así, estos cronotopos proveen un marco para entender sus prácticas lingüísticas relacionadas con su identidad.

Por su parte, Omar señala el cronotopo de al-Andalus que se puede corresponder con varios espacios y varios tiempos sin tener que elegir entre ellos. Omar no es ni español ni marroquí sino una combinación de las dos y así crea una identidad que sale fuera de los límites etnolingüísticas. El cronotopo de al-Andalus es visible, tangible y disponible para la construcción de identidad debido a que el concepto de al-Andalus ya se estableció como un enlace entre España y el norte de Marruecos. Usar el cronotopo de al-Andalus permite identificarse con varios espacios y tiempos que facilitan una práctica lingüística multilingüe:

(7)

1 C: Ahora, bueno, ahora el tema de las lenguas otra vez. Porque quiero saber qué idioma

2 prefieres hablar como cien por cien cuál es la, la lengua más que...

3 Omar: Yo creo que el español. Si me dieran elegir, el español.

4 C: ¿Por qué?

5 Omar: Pues porque me resulta más fácil también es el idioma que **hablo todos los días**

6 y también **me expreso mejor** en tal en: español. Lo tiene tam- conozco **los dichos los**

7 **proverbios** y tal puedo contar mi experiencia en español porque, yo porque digo

8 España...

9 C: Y el árabe marroquí es más...

10 Omar: El árabe marroquí es también sí pero es mi **intimidad** con mi entorno con mi

11 **familia** con mis **amigos** con esto y tal pero con **la sociedad, el español**.

En el fragmento 7, Omar menciona que elegiría el español si tuviera que elegir, pero el árabe marroquí es su “intimidad” y que se usa con familia y amigos frente al español que se utiliza en “la sociedad” (línea 10 y 11). Como su hermano, está rodeado por el español, pero también tiene recursos lingüísticos con los cuales se puede “contar su experiencia” como los dichos y proverbios en español (línea 6 y 7) y “se expresa mejor” en español⁸. El cronotopo de al-Andalus afecta a cómo se posiciona con respecto a su identidad y sus prácticas lingüísticas. Este cronotopo desafía el vínculo de identificación *etnonacional* y el marco espaciotemporal de una nación y una lengua. De este modo, el cronotopo le permite utilizar todos sus recursos lingüísticos, es decir, mantener sus prácticas multilingües en una sociedad principalmente monolingüe. Al-Andalus está presente tanto en su ciudad de residencia, es decir, en Granada con la Alhambra y otros recuerdos físicos de la época como en su ciudad de origen, Tetuán. Este le permite retomar el cronotopo para

justificar sus prácticas multilingües y refutar la ideología dominante del monolingüismo. En este sentido, la carga ideológica coadyuva a la función de los cronotopos haciendo unos cronotopos más prominentes que otros (Agha 2007: 324).

Para los dos hermanos, el hecho de que estén en Granada, España (con el cronotopo de España) donde se exige el uso del español a diario, les hace hablar más el español que el árabe o el árabe marroquí. Sin embargo, la hegemonía del monolingüismo no limita la posibilidad de negociar varias identidades -y por consiguiente varias lenguas- a la vez. Para Abdel, su identidad proviene de su origen biológico donde el árabe marroquí es fundamental, pero el español es importante en su vida diaria. Para Omar, el prestigio de al-Andalus en su país de origen y en su ciudad de residencia facilita la conexión histórica del árabe en Andalucía y, por lo tanto, la identificación como “andalusí”. Así, los hermanos negocian varias identidades y prácticas multilingües. En este sentido, los cronotopos son índices que estructuran las prácticas sociales (cf. Parkin 2016; Rampton 2006). No obstante, es menester hacer más investigaciones para verificar el rol de estos cronotopos en cuanto a las prácticas lingüísticas y otras prácticas sociales.

5. Conclusión

A través del análisis, se ve cómo la identificación etnolingüística se construye por distintos cronotopos. En el discurso de Abdel, los cronotopos de Marruecos y España entran en conflicto a pesar de que insiste en que es marroquí y siempre será marroquí. Por otro lado, en el discurso de Omar el cronotopo de al-Andalus le facilita la identificación multifacética que ocupa varios espacios y tiempos distintos a la vez. Estos cronotopos difieren en cuanto a su fuerza ideológica y, por lo tanto, también en cuanto a su facilidad de uso en el discurso.

Los cronotopos de Marruecos y de España se basan en la noción de una nación, una lengua y una identificación etnolingüística. Aunque Abdel utiliza el cronotopo de Marruecos para identificarse con Marruecos, su identificación no es completamente estable debido a que se ve condicionado por el cronotopo de España y por otra ideología que asocia a Marruecos con el atraso y a España con el desarrollo. El cronotopo de España influye en cómo se posiciona ante el uso del español y el árabe marroquí. Abdel concibe el árabe marroquí como parte de su “esencia” mientras el español es algo que utiliza a diario, reflejando así la fuerza ideológica de una sociedad monolingüe que liga una nación con una lengua, es decir, en España se habla el español. Abdel mantiene sus prácticas lingüísticas de Marruecos y al mismo tiempo, adopta prácticas nue-

vas para poder participar en la sociedad española. En el discurso de Omar, el cronotopo de al-Andalus es facilitado por su presencia en el discurso de que la sociedad marroquí se refiere a los de Tetuán como “españoles” y también la conexión histórica entre España y Marruecos. El cronotopo de al-Andalus permite a Omar mantener sus diversas prácticas lingüísticas en un contexto donde predomina el monolingüismo y se valora la asimilación total (cf. Bravo López 2004). Sin embargo, los discursos de Abdel y Omar revelan que ambos se ven afectados por este contexto ideológico con el cronotopo de España donde se usa el español en el espacio y el tiempo en que se encuentran ahora mismo.

Este análisis indica que los distintos cronotopos implican una actitud particular hacia la lengua, la cual conlleva implicaciones para las prácticas lingüísticas. Tal como afirman Karimzad y Catedral (2017), los cronotopos y su carga ideológica en relación con la lengua y la identidad etnolingüística puede ejercer un efecto sobre el comportamiento del individuo. La idea de una identificación *etnonacionalista*, por ejemplo, es saliente en el discurso de Abdel que prefiere usar el español en su vida diaria, pero mantiene el árabe marroquí como marcador de su identidad. Al contrario, en el discurso de Omar se ve la contribución del discurso y de la conexión de al-Andalus. El concepto de al-Andalus le permite mantener una identidad que une tanto su contexto inmediato como su pasado. Este cronotopo sirve para apoyar sus prácticas lingüísticas multilingües que, de otra manera, podrían entrar en conflicto bajo una sociedad monolingüe. En los discursos de Abdel y Omar las identidades se construyen socialmente a través de configuraciones espaciotemporales y son estas construcciones las que estructuran las prácticas discursivas. Una investigación, incluyendo una muestra más amplia, contribuiría a la identificación de otras configuraciones espaciotemporales que medien en las prácticas lingüísticas.

Carol Ready
Departamento de Lenguas y Literaturas
Oklahoma State University
102 Gundersen Hall
Stillwater, Oklahoma
cready@okstate.edu
ORCID: 0000-0001-6220-6942

Recepción: 19/09/2019; Aceptación: 27/03/2020

Notas

- ¹ Agradezco los comentarios de los evaluadores, además de las sugerencias de Montserrat Benítez Fernández y Abdenour Padillo-Saoud que contribuyeron a la mejora del artículo.

- ² Según el Instituto Nacional de Estadística hay 812 412 marroquíes en España y es la comunidad más grande de inmigrantes del país. En segundo lugar, se encuentran los rumanos con 669 434 personas. Otras nacionalidades de cierta relevancia en la composición de los extranjeros residentes en España podría ser Reino Unido con 249 015, Italia con 227 912 o Ecuador con 131 679 personas (INE, 2019). Anteriormente la comunidad ecuatoriana era más importante, pero ha disminuido por numerosas razones. Se puede consultar el sitio aquí: ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px
- ³ Para proteger la identidad de los informantes los nombres que aparecen en este artículo han sido modificados.
- ⁴ Para ver una descripción detallada de la situación lingüística en el Norte de África y Marruecos, véase Sayahi (2014).
- ⁵ Se tratará este tema en un futuro trabajo.
- ⁶ Las preguntas se pueden encontrar al final del artículo en el apéndice 2.
- ⁷ Es menester mencionar que la idea de “al-Andalus” como vínculo entre España y Marruecos aparece en varias obras literarias, reproducciones culturales y la conciencia de la gente del norte de África y en el norte de Marruecos en particular (Calderwood 2018: 14). Además, Calderwood argumenta que el concepto de al-Andalus influye en los debates políticos y culturales en Marruecos después de la época de colonización (p. 14).
- ⁸ Lo que dice en este fragmento respalda la información en el cuestionario. Se usa tanto el árabe marroquí como el español en su vida diaria.

Referencias bibliográficas

- Agha, Asif. 2007. *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antón, Marta. 2011. “Consideraciones Sociolingüísticas sobre el Bilingüismo hispano-árabe en Ceuta (España)”. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 18, 121-144.
- Arminen, Ilkka. 2012. Ethnomethodology in the analysis of discourse and interaction. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Blackwell Publishing. 1. 1-6.
- Bakhtin, Mikhail. 1981. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Blommaert, Jan. 2005. *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan. 2015. “Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society”. *Annual Review of Anthropology*, 44, 105-116.
- Blommaert, Jan y De Fina, Anna. 2017. “Chronotopic identities: On the timespace organization of who we are”. En *Diversity and super-diversity*, Anna De Fina y Jeremy Wegner (eds.), 1-14. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Benítez-Fernández, Montserrat. 2017. “Variation linguistique dans le parler arabe d’Oujda: Nord-est marocain vs. Communauté marocaine dans la diaspora”. *Dialectología Revista electrónica*, 18, 1-18.
- Benítez-Fernández, Montserrat. 2018. “Levelling in Progress: A Case Study of Young People Speaking Moroccan Arabic in Zaragoza”. *Sociolinguistic Studies*, 12.2, 165-183.
- Bravo López, Fernando. 2004. El Musulmán como Alter-ego Irreducible: La Expansión del Discurso Culturalista. En *Atlas de la Inmigración Marroquí en España*, B. López García and M. Berriane (eds.), 433-437. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Madrid: UA Ediciones.
- Bucholtz, Mary. y Hall, Kira. 2005. “Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach”. *Discourse Studies*, 7:4-5. 585-614.
- Calderwood, Eric. 2018. *Colonial al-Andalus: Spain and the Making of Modern Moroccan Culture*. Cambridge, MA: Belknap Press.

- De Fina, Anna, Deborah Schiffrin y Michael Bamberg. 2006. *Discourse and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Fina, Anna. 2011. "Researcher and Informant Roles in Narrative Interactions: Constructions of Belonging and Foreign-ness". *Language in Society*, 40: 27-38.
- De Fina, Anna y Perrino, S. 2020. "Introduction: Chronotopes and chronotopic relations". *Language & Communication*, 70: 67-70
- Dietz Gunther y Nadia El Shohoumi. 2005. "Muslim Women in Southern Spain: Stepdaughters of al-Andalus". *Journal of Islamic Studies*, 17:1. 116-119.
- Eisenlohr, Patrick. 2004. "Register Levels of Ethno-National Purity: The Ethnicization of Language and Community in Mauritius". *Language in Society*, 33:1. 59-80.
- El-Madkouri, Mohamed. 1995. "La lengua española y el inmigrante marroquí". *Didáctica*. 7, 355-362.
- Fishman, Joshua. A. 1999. *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University press.
- Flesler, Daniela. 2008. *The Return of the Moor: Spanish Responses to Contemporary Moroccan Immigration*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Gal, Susan. 1987. "Codeswitching and Consciousness in the European Periphery". *American Ethnologist*. 14:4. 637-653.
- García-Sánchez, Inmaculada. 2014. *Language and Muslim Immigrant Childhoods*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Instituto Nacional de Estadística. 1 enero 2019. *Población extranjera por nacionalidad y sexo*. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p04/provi/I0/&file=0ccaa002.px> Fecha de acceso: 8 abril 2020.
- Junta de Andalucía. *Andalucía pueblo a pueblo- Fichas Municipales*. <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=18087>. Fecha de acceso: 8 abril 2020.
- Karimzad, Farzad. 2016. "Life Here Beyond Now: Chronotopes of the Ideal Life among Iranian Transnationals". *Journal of Sociolinguistics*, 20:5. 607-630.
- Karimzad, Farzad. 2019. "Mobility, Identity, and Complexity: Iranian Azerbaijanis in the U.S." En *The Sociolinguistics of Iran's Languages at Home and Abroad*, Mirvahedi S. (eds.), 251-277. Palgrave Macmillan, Cham.
- Karimzad, Farzad y Catedral, Lydia. 2017. "'No, we don't mix languages': Ideological Power and the Chronotopic Organization of Ethnolinguistic Identities". *Language in Society*, 47:1.
- Heller, Monica. 1987. "The role of language in the formation of ethnic identity". En J. Phinney y M. Rotheram (eds.), 89-113. *Children's Ethnic Socialization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martín Rojo, Luisa. 2000. "Spain, Outerwalls of the European Fortress: Analysis of the Parliamentary Debates on the Immigration Policy in Spain". En *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States*, R. Wodak y T. van Dijk (eds.), 169-220. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Martín Rojo Luisa y Mijares, Laura. 2007. "'Sólo en español': Una Reflexión sobre la Norma Monolingüe y la Realidad Multilingüe en los Centros Escolares". *Revista de Educación*, 343. 93-112.
- Norton, Bonny. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2a Edición. Multilingual Matters: Buffalo NY.
- Parsons Dick, Hilary. 2010. "Imagined Lives and Modernist Chronotopes in Mexican Nonmigrant Discourse". *American Ethnologist*, 37: 275-90.
- Parkin, David. 2016. "From Multilingual Classification to Translingual Ontology: A Turning Point". En *Language and Superdiversity*, Arnaut, K., Blommaert, J., Rampton, B. & Spotti, M. (eds.), 71-88. New York: Routledge.
- Pavlenko, Aneta y Blackledge, Adrian. 2004. *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Pérez Muñoz, Óscar. 2005. "La Influencia de la Interculturalidad en la Comunicación: Una Aproximación al Estudio de las Actitudes Lingüísticas en Ceuta," En *Inmigración, interculturalidad y convivencia IV*, Herrera, Francisco/Ramírez, María Inmaculada/Roa, José María/Gervilla, María (eds.), 507-514. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Rampton, Ben. 2006. *Language in Late Modernity: Interactions in an Urban School*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rivera Reyes, Verónica. 2009. "El Contacto de Lenguas en Ceuta. La Convivencia española/árabe y sus Repercusiones en la Educación Obligatoria". Sevilla: Universidad de Sevilla, Tesis doctoral.
- Rogozen-Soltar, Mikaela. 2012. "Managing Muslim Visibility: Conversion, Immigration and Spanish Imageries of Islam". *American Anthropologist*, 114:4. 612-624.
- Rogozen-Soltar, Mikaela. 2017. *Spain Unmoored: Migration, Conversion, and the Politics of Islam*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Romer, Marta. 2010. "Socialización, identidad y estigma. El caso de los hijos de inmigrantes indígenas en la Ciudad de México". En *Etnicidades urbanas en las américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, Séverine Durin (coord.), 217-226. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Sayahi, Lotfi. 2004. "The Spanish Language Presence in Tangier, Morocco: A Sociolinguistic Perspective". *Afro-Hispanic Review*, 23: 2. 54-61.
- Sayahi, Lotfi. 2005a. "Language and Identity among Speakers of Spanish in Northern Morocco: Between Ethnolinguistic Vitality and Acculturation". *Journal of Sociolinguistics*, 9:1. 95-107.
- Sayahi, Lotfi. 2005b. "Phonological Adaptation of Spanish Loanwords in Northern Moroccan Arabic". *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 11:1. 253-263.
- Sayahi, Lotfi. 2011. "Spanish in Contact with Arabic". En *The Handbook of Spanish Sociolinguistics*. Manuel Diaz-Campos (ed.), 473-490 Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sayahi, Lotfi. 2014. *Diglossia and Language Contact: Language Variation and Change in North Africa*. Cambridge UK: Cambridge University Press
- Silverstein, Michael. 2000. "Whorf and the Linguistic Imagination of Nationality. En *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Kroskrity, P. (ed.), 85-138. School of American Research, Santa Fe.
- The Douglas Fir Group. 2016. "A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World". *The Modern Language Journal*, 100: 19-47.
- Tilmatine, Mohand y Morgenthaler García, Laura. 2011. "Introducción: El Contacto Actual entre el español, el árabe y el bereber: Un Campo por Explorar". *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 18. 7-14.
- van Dijk, Teun A. 2005. *Racism and Discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Vicente, Ángeles. 2003. "Le Codeswitching arabe-marocain dans la Ville de Sebta," En *Actas de V Conferencia de la Asociación Internacional de Dialectología Árabe*, Ferrando, Ignacio/Sandoval, Juan José (eds.), 143-154. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Vicente, Ángeles. 2004. "La Négociation des Langues chez les Jeunes de Sebta," En *Parlers jeune ici et là-bas. Pratiques et Représentation*, Billiez, Jacqueline/Bulot, Thierry/Caubet, Dominique/Légallise, Isabelle/Miller, Catherine (eds.), 33-47 Paris, France: L'Harmattan.
- Vicente, Ángeles. 2005. *Ceuta: une ville entre deux langues. Une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane*. Paris, France: L'Harmattan.
- Vicente, Ángeles. 2011. "La presencia de la Lengua española en el Norte de África y su Interacción con el árabe marroquí. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 18. 59-84.
- Woolard, Kathryn. A. 2013. "Codeswitching". En *A Companion to Linguistic Anthropology*, A. Duranti (ed.), 73-94. Oxford: Blackwell.

Apéndice: Sistema de transcripción

/palabras/	Las barras inclinadas encierran transcripción incierta.
-	Un guión denota una palabra truncada o ajuste dentro de una unidad de entonación, por ejemplo, palabra repetida, inicio falso, autocorrección.
¿?	Los signos de interrogación apuntan una entonación ascendente relativamente fuerte (interrogativo).
¡!	Los signos de exclamación señala entonación ascendente (exclamativa).
.	Un punto indica una caída, entonación final.
,	Una coma refleja una entonación continua.
..	Los puntos expresan silencio.
:	Los dos puntos señalan un sonido alargado.
“palabras”	El diálogo entre comillas comunica el discurso relatado.
MAYU	Las letras en mayúscula significan habla enfático.
°	La escritura híper trasluce palabras susurradas.
@@@	La arroba se utiliza para demostrar la risa.
((sonido))	La doble paréntesis expresa sonidos como toser, estornudar, bostezar, etc.
palabras [palabras]	Los corchetes encierran habla simultánea.
<i>Nombre</i>	La cursiva indica un nombre que se ha omitido.
(palabras)	Las palabras entre paréntesis denotan palabras de otras lenguas.

Apéndice 2: Lista de preguntas para las entrevistas semiestructuradas:

La infancia:

- ¿Dónde nació?
- ¿Dónde creció?
- ¿Cómo era el lugar donde creció?
- ¿Cómo era su infancia?

La escuela:

- ¿Dónde asistió a la escuela?
- ¿Qué estudió en la escuela?
 - ¿Qué idiomas estudió en escuela?
 - ¿Qué idiomas deben enseñar en la escuela?
- Si asistió a una escuela en Marruecos y España, ¿cuál prefirió/prefiere? ¿Por qué?

La familia:

- ¿Cómo es su familia?
 - ¿Tiene familia en Marruecos? ¿Cómo es su familia en Marruecos?
- ¿Qué le gusta hacer su familia?
- ¿Qué idiomas habla con su familia?

Los amigos:

- ¿Cómo son sus amigos?
 - ¿Tiene amigos en Marruecos? ¿Cómo son?
- ¿Qué le gusta hacer sus amigos?
- ¿Qué idiomas habla con sus amigos?

Emigración a España:

- ¿Cuándo llegó a España?
- ¿Porqué se emigró a España?

Segunda o tercera generación:

- ¿Emigraron sus padres o abuelos a España?
- ¿Cómo fue su experiencia?

La vida española:

- ¿Qué le gusta más de vivir en España? ¿En Granada?
- ¿Qué no le gusta de vivir en España? ¿En Granada?
- ¿De qué manera es España/Granada diferente de donde nació/creció?

Identidad:

- ¿Cómo describiría su personalidad?
- ¿Qué experiencias influyen su personalidad?

Idiomas:

- ¿Qué idiomas habla?
- ¿Cuáles idiomas prefiere?
- ¿Cuándo habla el español/ el árabe etc.?
- ¿Cómo de importante es el español/el árabe para usted?
 - ¿Para su familia/ sus amigos?
- ¿Enseñara a sus hijos el español/ el árabe?
- ¿Usted se ha sentido diferente alguna vez por causa de su manera de hablar?

Familia:

- ¿Cómo era tu familia cuando eras pequeño/a? ¿En qué era típica, y en qué era única?
 - ¿Cómo era la relación con tu familia extendida? ¿Qué cosas hacíais juntos como familia?
- ¿Qué tipo de trabajo hacían tus padres? ¿Cuáles eran los papeles de los hombres/mujeres en la familia?
- ¿Crees que tus padres eran estrictos? ¿Por qué crees eso?
- ¿Me cuentas la historia de una vez que te metiste en problemas en casa?

Individuo:

- ¿Alguna vez experimentaste algo inexplicable? ¿Me cuentas la historia?
- ¿Te consideras una persona feliz? ¿Bajo qué condiciones crees que podrías sentirte más feliz de lo que eres ahora?

- ¿Cómo crees que tu vida será en diez años? ¿Qué será igual/diferente? ¿Qué tiene que pasar entre hoy y aquel entonces para que se cumpla esa visión? ¿Qué podría complicar tus planes?

Identidad:

- ¿Tus padres emigraron a España? ¿Bajo qué condiciones volverían?
- ¿Alguna vez pensaste en emigrar? ¿Por qué? ¿Bajo qué condiciones? ¿A dónde irías?
- ¿Cuál(es) lengua(s) son necesarias para que una persona se considere marroquí? ¿Es posible ser marroquí sin hablar árabe marroquí (o árabe estándar)?
- ¿Cuál(es) lenguas son necesarias para que una persona se considere español? ¿Es posible ser español sin hablar español?
- ¿Cómo ves el árabe estándar? ¿Es necesario? ¿Cómo se ve a la gente que sólo habla árabe estándar (o árabe marroquí) y no una variedad (o no el árabe estándar)?
- ¿Qué piensa la gente cuando hablas árabe en público?
- ¿Qué piensas tú cuando oyes árabe por la calle?
- ¿Hay una cultura con la que identificas más? ¿Cuál es? ¿Por qué?
- ¿Te consideras un hablante nativo de (árabe, árabe marroquí, español)?
- ¿Qué piensan los demás cuando hablas (árabe, árabe marroquí, español)?
- ¿Cómo de importante es el español (o el árabe, árabe marroquí) aquí en Granada?
- ¿Alguna vez pensaste en escaparte de la casa? ¿Por qué? ¿Qué habrían hecho tus padres si hubieras amenazado con hacerlo?

Aproximación al uso de mexicanismos e inglés en el léxico de la alimentación de la primera generación de migrantes mexicanos en los Estados Unidos

Gloria Chairez Jiménez

En el presente artículo se estudia y se analiza el habla de los migrantes de primera generación de origen mexicano en los Estados Unidos, con respecto al léxico de la alimentación. A través de una investigación de campo se muestran los resultados obtenidos, haciendo una comparación entre el empleo del español mexicano (regionalismos e indigenismos), el español general y el inglés que utilizan los migrantes mexicanos en dicho país para referirse a alimentos comunes en ambos países. Los resultados indican que tanto hombres como mujeres emplean más mexicanismos, seguidos por el uso del inglés y como tercera opción, formas más generales del español.

Palabras clave: Español en los Estados Unidos, español mexicano, léxico de alimentos, variantes del español, indigenismos.

Approach to the use of Mexicanisms and English in the food lexicon of the first generation of Mexican migrants in the United States. This article studies and analyzes the language of the lexicon of food of first-generation Mexican migrants in the United States. Through field research, the results were obtained by comparing these languages and forms: Mexican Spanish (regionalisms and indigenous vocabulary), general Spanish, and English. Those are the languages that Mexican migrants use to refer to common foods in both countries. The results indicate that both men and women use more mexicanisms, followed by English and, as a third option, general forms of the Spanish language.

Keywords: Spanish in the United States, Mexican Spanish, food lexicon, Mexican migrants, Spanish language variation, mexicanisms, indigenous vocabulary.

1. Introducción

Los datos del censo de los Estados Unidos, llevado a cabo en Census Bureau (2016), señalaron que, dentro de la población hispana, la comunidad mexicana es la más grande en los Estados Unidos. Los mexicanos en los Estados Unidos, según Lamar Prieto (2018), no son considerados *american*, puesto que se les señala directamente como *mexican-americans*. Existe un prejuicio histórico hacia este grupo de migrantes que está marcado por acontecimientos importantes desde que los estados del sur (California, Texas, Nuevo México, entre otros) pasaran a formar parte de los Estados Unidos. Estos prejuicios hacia la composición de la lengua de los mexicanos migrantes, por su cambio de códigos y la adquisición incompleta del español, prevalecen al día de hoy, incluso entre los mismos mexicanos.

Previas investigaciones (Fernández 2008; Peñuelas 1978) han abordado la identidad cultural del mexicano en los Estados Unidos y su autodenominación como “chicanos”, que ha dado pie al estudio de este conjunto de personas como un grupo con su propia cultura, que incluye manifestaciones que van desde las artes hasta su propio diccionario (Galván 1977). Sin embargo, en términos generales, mientras que el puertorriqueño mantiene una cercanía política con el país anglosajón, el recién inmigrante mexicano trata de encontrarse entre su nuevo estilo de vida estadounidense, la cultura que deja atrás en su país y esta nueva identidad trazada por migrantes de generaciones anteriores. La mayoría de ellos emigra a los Estados Unidos en búsqueda de un empleo y, mayormente, con un nivel académico bajo. Estos mexicano-americanos se enfrentan a la disyuntiva de conversar en inglés y conversar a su vez en un español comprensible.

Este trabajo investiga cuál es el vocabulario que los migrantes mexicanos de primera generación utilizan para referirse a los alimentos. Ya es sabido que la segunda generación y –más aún– la tercera generación de migrantes está más expuesta a una educación bilingüe, por ello, se eligió estudiar a la primera generación para analizar su nivel de adaptación y la actitud respecto a su idioma materno. La elección del léxico de la alimentación se debe, primeramente, a que la gastronomía mexicana fue declarada Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en el 2010, gracias a la amplia gama de guisos tradicionales y a su histórico proceso de elaboración de los platillos, que (y aquí se expone la segunda razón para escoger este campo lingüístico), en muchos casos, incluyen ingredientes cuyos nombres derivan de indigenismos o tienen sus raíces en las múltiples lenguas autóctonas y en algunos de sus dialectos. De este modo sería posible comparar tres términos: el autóctono mexicano, el español general y préstamos del inglés (por ejemplo: *ejote*, *judías verdes* y *green beans*).

Se partió de la hipótesis de que el inglés sería la lengua que más utilizan los mexicanos en los Estados Unidos para referirse a la alimentación y que emplearían más mexicanismos que las formas más comunes del español para nombrar a los alimentos. La mayoría de estos mexicanismos, con origen en las lenguas indígenas, proceden de distintas partes de la república y continúan vigentes en México (algunos de ellos han pasado a formar parte del acervo común de la lengua, como *chocolate* o *tomate*), aunque su permanencia en Estados Unidos podría verse desplazada por el contacto con otras formas de español habladas por otros grupos hispanos de migrantes, como los puertorriqueños o cubanos. Por otra parte, la actitud lingüística de un hablante influye en el uso de una lengua étnica, ya sea formando parte de una comunidad etnográfica o bajo la presión a la asimilación de otra cultura (Bills 2005).

Aunque el objetivo consistió en detectar el léxico usado por los migrantes mexicanos en Estados Unidos para referirse a los alimentos, se consideró que también era de suma importancia examinar la frecuencia con que los encuestados consumen alimentos mexicanos como posible circunstancia del empleo del inglés o el español para referirse a ellos, incluyendo su frecuencia habitual (como los alimentos que se comen casi diariamente), o su preparación en ocasiones especiales, tales como las festividades tradicionales de México o las de Estados Unidos.

La metodología aplicada fue una encuesta en la que una muestra de 30 participantes, distribuidos por todas las regiones de Estados Unidos, identificó el nombre de 19 alimentos a través de una fotografía. En esta encuesta se clasificaron los alimentos en tres grupos: con nombres de origen mexicano, con nombres cuyas formas anglosajonas se utilizan en México, y con nombres más reconocidos en el español general. Posteriormente, valiéndose de los datos obtenidos, se hizo un estudio estadístico para demostrar la frecuencia del uso del español en el léxico de los alimentos. A través de la clasificación de la muestra por región y sexo, se plantearon los posibles factores sociales que influyen en la elección de los encuestados para dar sus respuestas en español o en inglés, y el posible futuro del léxico de la alimentación en los próximos años en generaciones más recientes de migrantes.

2. Metodología

2.1. La encuesta

La metodología consistió en una encuesta que se realizó de forma presencial y a través de videollamadas. En ambos procedimientos se les

mostró una fotografía al encuestado (para el modo a distancia, se les mostró la imagen a través de la cámara); la muestra quedó repartida de la siguiente forma: 15 encuestados de forma presencial y 15 participantes por videollamada. Las intervenciones presenciales se hicieron en los estados de Nueva York, Florida y California.

Para diseñar la encuesta, se tomaron en cuenta los siguientes factores:

- Que fueran alimentos de fácil reconocimiento visual porque se ofrecía una fotografía que habría de ser identificada por el informante. Por ejemplo, se eligió *aguacate* y no *huachinango*, que, aunque es de origen náhuatl, hubiese sido difícil de identificar por este nombre al ser un tipo de pez, lo que propiciaría respuestas más genéricas (*pescado, pez, marisco...*).
- Que aquellos que fueran alimentos mexicanos pudieran ser identificados en todas las regiones del país, por lo que se evitaron productos que solo se encontraran en una provincia o región.
- Que no existiera algún obstáculo de pronunciación debido a la fonética del vocablo (nombres como *papaloquelite*) dado que las respuestas debían darse sin pensarse mucho tiempo.
- Que el diseño de la encuesta fuera breve y conciso, de forma que el encuestado se mantuviera atento para una mejor comprensión posible de lo que se le interrogaba.
- Que cada grupo de alimentos contase con una cantidad suficiente de palabras para disponer de un corpus de más de 500 resultados que sirvieran como base para esta aproximación.

Con el fin de conseguir los objetivos del estudio, las imágenes se dividieron en tres grupos cuyas características se exponen a continuación.

a) Grupo 1

Estos alimentos se seleccionaron por corresponder a indigenismos crudos o a palabras con raíz indígena, específicamente del náhuatl. El náhuatl es una de las lenguas vivas en México y la que más perdura en varias zonas del país. Está tan presente en el habla cotidiana que pocas veces reconocemos su origen indígena, siendo el léxico su contribución más importante (Buesa Oliver 1992); y aunque las poblaciones mayas se extienden en gran medida, sobre todo en el sureste de México, históricamente, la conquista española sirvió para ampliar el alcance del náhuatl en el territorio mexicano, posicionándolo como lengua general durante este periodo (Andión Herrero 2004).

Cabe aclarar que, para esta investigación, se aplican las definiciones del *Diccionario de la lengua española* (DLE) alusivas a *indigenismo*

(vocablo proveniente de alguna lengua indígena de América) y *mexicanismo* (vocablos o usos del español hablado en México). Sin embargo, algunos diccionarios, como el *Diccionario breve de mexicanismos* (Gómez de Silva 2001), validan el concepto lingüístico de *mexicanismo* como “una palabra, partícula o locución, de procedencia española o indígena, característica del español de México”.

A este grupo le corresponden nueve palabras: *tamal*, *mole*, *cacahuate*, *aguacate*, *elote*, *jitomate*, *chocolate*, *atole* y *nopal*.

b) Grupo 2

Este grupo de alimentos comprende aquellos que en México pueden ser nombrados tanto en español como en inglés. Se plantean las opciones más viables a responder por los participantes. Posteriormente se analizaron las definiciones tanto en el DLE, el *Diccionario del Colegio de México* (COLMEX), el *Diccionario de americanismos* (DA) y el *Cambridge Dictionary* (CD). Para este grupo se seleccionaron cinco palabras: *emparedado* o *sandwich*, *cátsup* o *ketchup*, *papas* o *chips*, *pay de queso* o *cheescake* y *perro caliente* o *hot dog*. Cabe aclarar que *cátsup* es un vocablo adaptado en México a partir de su forma anglosajona, que se recoge en el DA con voz inglesa, utilizada también en Estados Unidos. En el caso de *chips*, el término se acoge en el DA, pero no en el COLMEX.

c) Grupo 3

Los alimentos de este grupo se han elegido únicamente para confrontar la elección del encuestado entre el vocablo inglés o el vocablo español. Dichos productos son parte fundamental en la alimentación de ambos países por ser asequibles y por consumirse habitualmente en casi todas partes. Se estudian de forma similar a la realizada con el Grupo 2, para asegurar que la idea general del alimento, ya sea usado en español o en inglés, corresponde a la misma definición o que las definiciones se asemejen entre sí. Los alimentos elegidos fueron cinco: *pan*, *queso*, *jamón*, *verduras* y *leche*, para confrontarlos con la forma anglosajona *bread*, *cheese*, *ham*, *vegetables* y *milk*.

2.2. La muestra

La encuesta contó con 20 mujeres y 10 hombres de entre 27 y 53 años de edad con estudios secundarios y universitarios; aunque el factor edad y el factor nivel de instrucción no los tendremos en cuenta en esta primera aproximación. La muestra fue aleatoria, pero todos los encuesta-

dos tenían un tiempo de residencia en los Estados Unidos superior a un año, al considerarse un periodo suficiente para tener cierto nivel de inmersión lingüística en el inglés. Todos los participantes provinieron de localidades urbanas de habla hispana, en las cuales no se registró un notable empleo de alguna otra lengua.

Para facilitar la encuesta, se les dio la opción de que eligieran realizarla en inglés o en español. Los 30 participantes eligieron llevarla a cabo en español. La encuestadora fue de origen mexicano, lo que facilitó la oportunidad de algunos encuestados para explicar más sobre su situación lingüística. Por ejemplo, uno de los encuestados en Texas afirmó que leer mucho le ayudaba a mantener su lengua y que sus hijos estaban inscritos en un programa bilingüe que les proporcionaba educación tanto en inglés como en español desde el nivel inicial (jardín de niños). Otra de las participantes, residente de Florida, mencionó estar casada con un dominicano y que, por tanto, su español estaba mezclado con las formas del español que su esposo empleaba.

Llevar a cabo la encuesta por videollamada permitió que el estudio se desarrollara en una mayor extensión del territorio estadounidense, aunque también supuso un problema por las diferencias de horario y por las fallas de la tecnología que se presentaron en algunas ocasiones. Sin embargo, en la mayoría de las encuestas, hubo una total comprensibilidad del método de realización y un nítido reconocimiento de las imágenes a través de la pantalla.

3. Resultados

Tras el análisis de las encuestas de los 30 participantes, se recogieron 570 respuestas, con 567 palabras.

Aunque los participantes provenían de diferentes estados de la República Mexicana, muchas palabras coincidieron entre sí. En algunos casos, como en el *jitomate*, quedaron de manifiesto algunas de las diferencias entre los distintos regionalismos. En una comparación a través de gráficos, se observan las respuestas que correspondieron al uso del inglés y del español de acuerdo al sexo y a la zona geográfica. Las imágenes que el encuestado no identificó fueron también registradas para posteriormente hacer observaciones de las posibles causas por las que no fueron reconocidas.

3.1. Según el sexo

La muestra de mujeres correspondió al 67% del total de participantes, y la muestra de hombres fue el restante 33%.

En los resultados se mostró que tanto mujeres como hombres emplean más español que inglés. Sin embargo, las mujeres tienen mayor porcentaje de uso del inglés que los hombres, con un 19% y un 1% de imágenes no identificadas. Los hombres, por otro lado, tienen un 89% de usos del español contra un 11 % de uso del inglés.

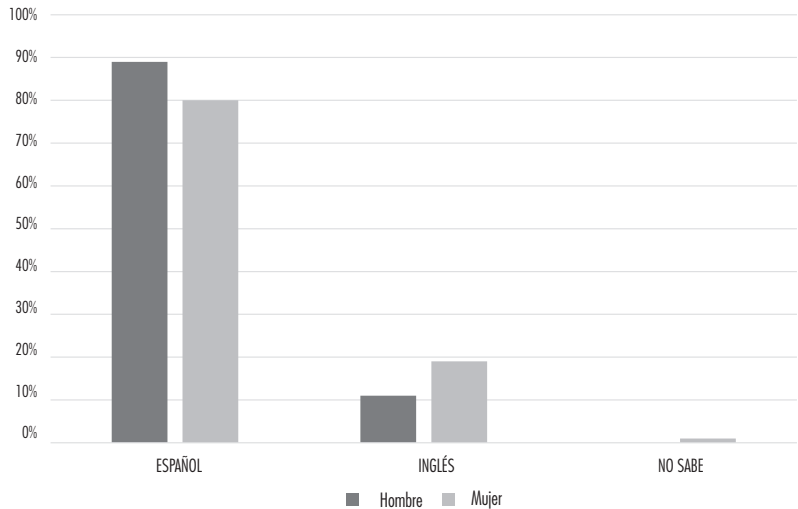


Figura 1. *Porcentajes de uso de español e inglés entre hombres y mujeres*

3.2. Según la región geográfica

La distribución de las zonas geográficas se encuentra de esta forma por ser la disposición oficial de regiones y divisiones de la Oficina del Censo de los Estados Unidos:

Zona 1 Región Noreste: Maine, Vermont, Massachusetts, Rhode Island, Connecticut, Nueva York, Pensilvania y Nueva Jersey.

Zona 2 Región Medio Oeste: Wisconsin, Michigan, Illinois, Indiana, Ohio, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Nebraska, Kansas, Minnesota, Iowa y Misuri.

Zona 3 Región Sur: Delaware, Maryland, Distrito de Columbia, Virginia, Virginia Occidental, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Georgia, Florida, Kentucky, Tennessee, Misisipi, Alabama, Oklahoma, Texas, Arkansas y Luisiana.

Zona 4 Región Oeste: Idaho, Montana, Wyoming, Nevada, Utah, Colorado, Arizona, Nuevo México, Alaska, Washington, Oregón, California y Hawái.

Para analizar los resultados según la zona geográfica, se tomó como referencia la actual ciudad de residencia de cada participante. Hay que destacar que, debido a que la distribución de los miembros de la muestra está dispersada, estas estadísticas presentan resultados orientativos: La región 1 contó con 8 participantes, la región 2 con 5, la región 3 con 10 y la región 4 con 7 encuestados.

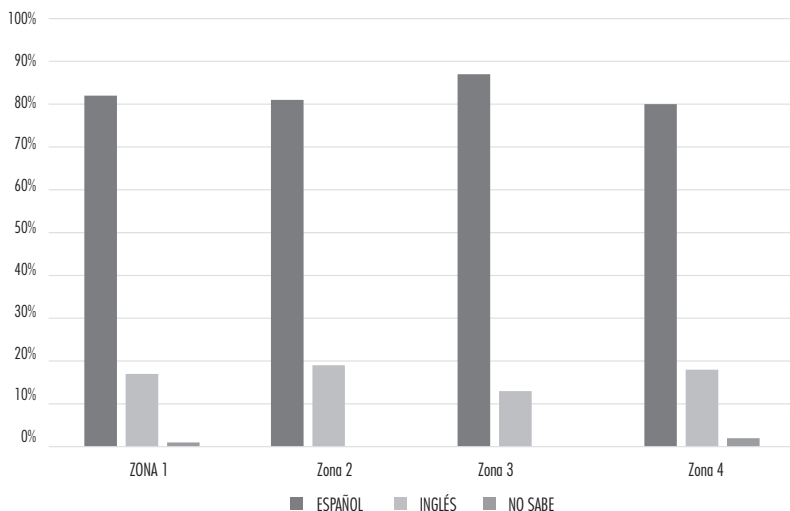


Figura 2. Porcentajes de uso de español e inglés entre regiones

En cuanto a las regiones geográficas, la región sur (zona 3) utilizó más palabras en español, con un 87% de su uso, mientras que la región medio oeste (zona 2) usó más el inglés en comparación con las otras zonas, con un 19%. Por otro lado, la región oeste (zona 4) es la que menos empleo tiene del español con un uso del 80% dado a que no se reconocieron las imágenes en un 2% de los casos.

4. Discusión

Los resultados arrojaron, en su mayoría, un porcentaje alto de español en contraste con la hipótesis inicial, antes de efectuar las encuestas. Para más detalle al respecto, se hace mención de algunas transcripciones.

4.1. Discusión del Grupo 1

Se discute sobre el primer grupo de alimentos que, recordaremos, consiste en indigenismos crudos o palabras con raíz indígena. Para contar con un acercamiento sobre la posible utilización y repetición del uso de

estas palabras en la vida diaria del encuestado, se les preguntó sobre la frecuencia de su consumo. La puntualidad en la que estos alimentos están presente se basa en si es parte de su dieta diaria o si son platillos que se preparan únicamente en celebraciones.

Los *tamales* se mantienen presentes entre los mexicanos que viven en los Estados Unidos, de forma que es el único alimento –en los tres grupos– que los 30 participantes reconocieron con una sola palabra. Para poner en contexto lo habitual que pueden ser los tamales en este país, aquí anotamos algunas reproducciones de los comentarios por los encuestados:

P. ¿Qué tan frecuente consumes los alimentos del primer grupo?

R. Los tamales y el atole son más como en tiempo de Navidad o si hace frío, pero... amm, no es algo como... algo como, como... nosotros le llamamos el thanksgiving...amm... nosotros preparamos una comida que es mexicana como con tamales y atole y luego también tenemos como *mash potatoes* [...] es una mezcla de los dos. [...] Queremos *mash potatoes* pero también queremos tamales. M-CA-23

R. En navidad, casi. M-CA-30

R. Seguido. Los tamales y el mole... como cada mes. H-CA-41

R. Los tamales nunca faltan en casa. Sobre todo por estas fechas [...]. H-IL-41

El *mole* fue otra de las imágenes con mayor reconocimiento, solo un 3% de la muestra lo nombró *frijoles*. Recordemos que, al igual que con *tamales*, *mole* es la única forma en su idioma para referirse a dicha comida. También *aguacate* ponderó sobre su forma anglosajona *avocado* con los mismos porcentajes que *mole*. Hoad (2016) explica de manera muy limitada el origen de *avocado*: “Sp. *Avocado* advocate substituted for Aztec *ahuacatl*, more closely repr. by Sp. *Aguacate*”. Con esto evidenciamos que, tanto *aguacate* como *avocado*, comparten la misma raíz indígena, aunque ambas terminaron adaptándose a otros idiomas o a otras formas del español, como indica el DA con sus sinónimos *cura* y *palta*.

En cuanto a *cacahuates* se observa que esta forma en español mexicano es la que más se emplea, con un uso del 80%, seguido por *peanuts*, con un 7%. Otras formas encontradas para nombrar a los cacahuates fueron *maní*, *nueces*, *avena* y *papas*. Debe considerarse que en México las papas fritas son quizá la botana o aperitivo más común —un estudio realizado en el 2015 por la agencia ProColombia (publicado en Notimex 2015) concluyó que los mexicanos consumen hasta dos veces por semana papas fritas como aperitivos— y que, por tanto, la palabra *papas* se utiliza para referirse a cualquier fritura o botana. El participante que identificó a los cacahuates como *papas*, corrigió en seguida su respuesta a *cacahuates*.

En la figura 3 se muestra la distribución de respuestas para *cacahuate*.

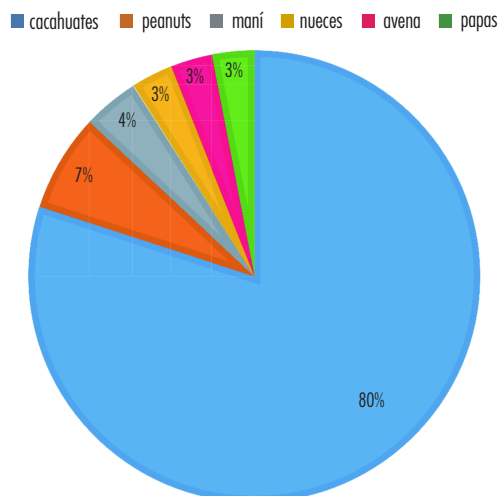


Figura 3. *Usos y porcentajes para nombrar cacahuates*

Respecto a *elote*, este mexicanismo se eligió más con un 77%, seguido de *corn* con un 13%, y *maíz* con un 10% de uso. En el estudio de Alvar del español en México (2010), *elote* se registra en la mayor parte del país, sobre todo en la zona centro sur (Morelos, Estado de México y Ciudad de México) y Bajío (Guanajuato, Querétaro, Aguascalientes y parte de Jalisco), de donde provienen algunos encuestados. Precisamente Alvar también determinó la preferencia de los hispanohablantes en el sureste de Estados Unidos (2000) para referirse al maíz tierno como *elote*. Es fundamental dejar en claro que tanto *maíz* como *elote* son indigenismos; así lo señaló Andión Herrero en su investigación sobre la palabra *maíz*, que se debate entre su origen caribeño o yucateco. *Maíz* es el resultado de la adaptación fonética dada por los españoles.

Los resultados de *jitomate* mostraron que, para aludir a este alimento, hay un uso mayor del español mexicano: *jitomate* tuvo un empleo del 60% y *tomate* se usó con un 30%. *Tomato* fue la tercera opción utilizada, con un 7% de encuestados que emplea la forma en inglés. Es posible interpretar este resultado basándose en dos posibilidades: La primera es que la fonética similar de los vocablos *tomatos* y *tomates* termine por desplazar a la sílaba *ji* en *jitomates*; mientras que la segunda posibilidad es que *tomate* sea la variación más común en el norte de México, en la frontera con Estados Unidos, donde Montes Fernández (1999) explica la diferencia de nombrar esta fruta en el centro y el norte de México. Esta segunda conjetura quizá sea menos aceptada si se repara en que los encuestados provienen de

zonas que colindan entre sí y se ubican más en el centro de México que en el norte del país.

En el registro de *atole* existieron algunas confusiones en la mayoría de la muestra, por ello aparecieron siete formas distintas para nombrarlo. El *atole* fue identificado como tal con un 60%, seguido por el desconocimiento de la imagen –o del alimento–, con un 10%. *Sopa*, *café* y *caldo* se emplearon en un 7%; y *pozole*, *guisado* y *salsa* fueron los otros nombres para el *atole*. La imagen típica del *atole* se puso en las fotografías para que fuera lo más fiel posible, presentado en una taza de barro. Iglesias, en su libro *Tradiciones Populares Mexicanas* (2013), explicó que, dentro del contexto de la alfarería de barro en México, los jarros tienen usos distintos, además del uso doméstico para beber *atole* y *café*. Entendiendo que el *atole* en los puestos callejeros se sirve también en vasos desechables, se sospecha que, en Estados Unidos, es todavía menos usual servirlo en loza de barro. También, por cuestiones más lógicas, resulta más complejo identificar una sustancia que no se siente ni se huele. Los porcentajes de soluciones halladas para *atole* se muestran en la figura 4.

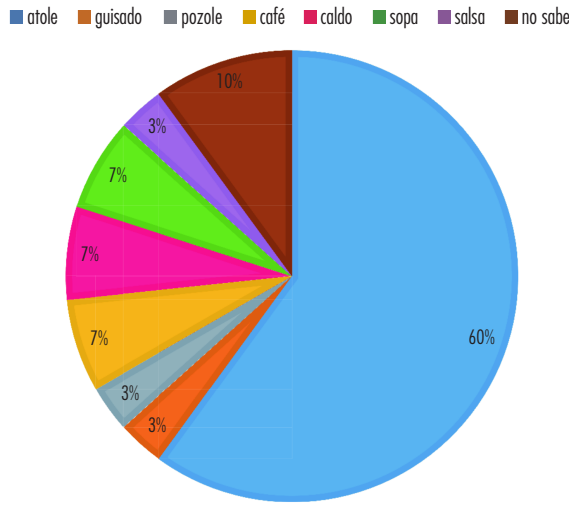


Figura 4. Usos y porcentajes para nombrar *atole*

Finalmente, el caso de *nopal*, lo deja como la variante más conocida en la encuesta, con un solo uso registrado de *cactus*. No debe menospreciarse este resultado puesto que, aunque no tenga una forma anglosajona fiel a su traducción, ‘*cactus*’ indica más bien a la familia de estas plantas. Tal como ocurrió con *atole*, los participantes podrían no haber reconocido del todo este alimento, más aun tomando en cuenta que al menos la mitad de los encuestados aseguró comer alimentos del grupo 1 con menor frecuencia, comparado con los otros dos grupos de alimentos.

Estos son algunos fragmentos recogidos en el sondeo con respecto a la categoría de alimentos con nombres de origen indígena:

P: ¿Qué tan frecuente consumes comida mexicana?

R: Por decir otra comida que frecuento mucho son los huaraches porque mi mamá trabaja en un restaurante donde hacen huaraches. Aparte de eso, tacos... H- NE- 29

R: Diario. Como Sandra hace de comer, ella es del estilo mexicano. Y este... y ya que... ya cuando los niños tienen antojo por decir así que *lasacna*, o que quieren unos *sangüich* o así es cuando se consume la comida al estilo americano. H- CA- 38

R: Aquí comemos de todo, o sea picante. Nunca tiene que faltar. [...] En el verano yo hago mi cosecha en el jardín. Siembro jalapeños, chile piquín, serranos... H- IL- 38

El entorno familiar es determinante en la frecuencia con la que se ingieren los alimentos del primer grupo: El primer encuestado tiene contacto con la comida mexicana a través de su madre; el segundo, a través de su esposa. Y aunque el tercer encuestado no menciona a un pariente que tenga cierta influencia sobre lo que se come en casa, esta persona da por sentado que el chile no tiene que faltar en su hogar. En contraste, una de las encuestadas dijo que ella no cocinaba en casa a pesar de que su mamá sí lo hacía.

4.2. Discusión del Grupo 2

En este apartado se discute el resultado de las respuestas proporcionadas por la muestra para el Grupo 2, que fueron aquellos alimentos cuyos nombres se utilizan en México tanto en español como en inglés.

La forma fonológica del español *sándwich* /sándwɪtʃ/ obtuvo el 67% de uso contra un 33% de empleo con la anglosajona *sandwich* /'sæn(d)wɪdʒ/, ya que en México la forma *emparedado* no es tan común. Cuando abordó el problema de la definición de *sándwich*, Gómez Font (2006) analizó y comparó el concepto que manejaban tres diccionarios de español: el DLE, el *Diccionario Clave* y el *Diccionario del uso del español de América y España* (DEAE). Encontró que los tres diccionarios definen *sándwich* como un 'bocadillo hecho con dos rebanadas de pan de molde entre las que se pone jamón y queso u otros alimentos'. Esta es otra evidencia que sirve para destacar que los mexicanos están familiarizados con una única imagen del *sándwich* y no llegan a relacionar otras formas posibles de llamarle a esta comida.

Con respecto a *ketchup*, la forma anglosajona más conocida en Estados Unidos, se antepuso ante la palabra adaptada en México: *cátsup*. *Ketchup* se utiliza con un 57% frente al 37% del uso de *cátsup*. Le siguió *salsa de tomate* con un 3% y finalmente la aparición del híbrido *catchup*.

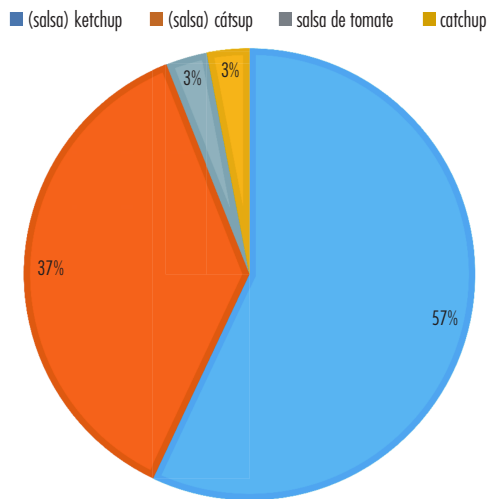


Figura 5. Usos y porcentajes para nombrar cátsup

Cuando se mostró la imagen de las papas fritas, *papas* (con sus formas *papitas* o *papas fritas*) sobresalió con un 80%, frente a la forma *chips* que obtuvo un 17% de empleo, y *potatoes*, con un 3% de uso.

Pay fue la palabra que tuvo más variedad de respuestas en este grupo. Los empleos más comunes fueron *pay* y *cheesecake* con 30%. De hecho, esta imagen fue tan referida en español como en inglés; e incluso, tal como en el caso de *cátsup*, apareció otro híbrido: *pie de zarzamora*.

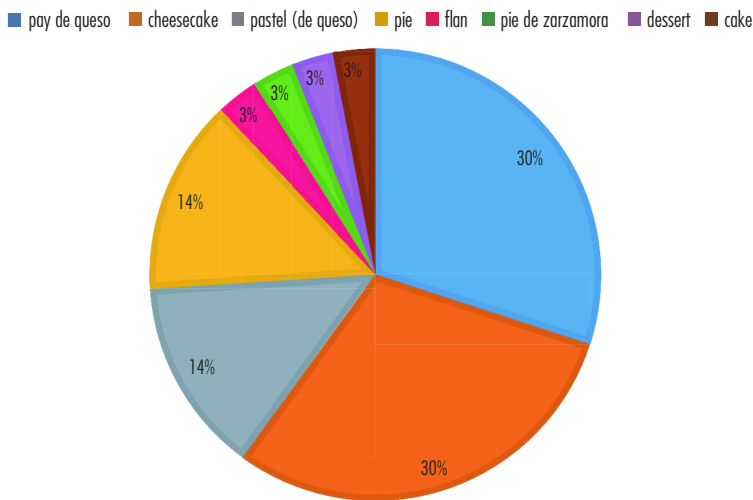


Figura 6. Usos y porcentajes para nombrar pay

Finalizando este grupo, la forma en inglés *hot dog* /'hæt ,dɒg/ superó a la adaptación fonológica en español *hot dog* /'hotdog/ con un 53% de uso contra 37% para el empleo en español. La tercera forma de mencionar al alimento que apareció fue *perro caliente*, con un considerable 10%.

4.3. Discusión del Grupo 3

Se termina con la discusión del grupo 3, en las que se confrontan vocablos en inglés y en español. En este grupo no se pretendió que llegasen a aparecer mexicanismos, es decir, las equiparaciones se hacían con formas muy generales del español.

Pan y *bread* tuvieron un gran porcentaje de diferencia. La palabra *pan* dominó con un 93% de su uso, inclusive con menciones específicas tales como *pan blanco*, *pan de caja*, *pan de barra* o referencias a marcas comerciales. Una situación similar ocurrió con las comparaciones entre *queso*, *leche* y *jamón*: *queso* destacó sobre *cheese* con un empleo del 87%, mientras que *jamón* y *leche* sobresalieron contra sus variantes anglosajonas con un 90% cada palabra.

Por último, en cuanto a *verduras* y *vegetables*, hay un mayor empleo del español con las variantes *verduras* y *vegetales*. Las formas usadas en inglés fueron *vegetables* y *veggies*; esta segunda es solo la manera informal de emplear la palabra *vegetables*. El uso de *verduras* ponderó con un 64%, secundado por *vegetales* con un 23%. *Vegetables* tuvo el 10% de aparición.

4.4. Discusión según el sexo

Sobre el género, se observa que las mujeres usan más el inglés comparadas con los hombres, pero también no están tan familiarizadas con algunos alimentos tradicionales –como el atole–. Zepeda (2011) sugirió una posible causa en relación con el entorno y la situación de los mexicanos en Estados Unidos, considerada como poco favorable puesto que las estadísticas obtenidas por el *Migration Policy Institute* (MPI) en el 2008 apuntaron que los niveles de educación de estos migrantes eran mucho más bajos que la mayoría de las otras etnias en EE. UU. También el MPI encontró que el 69% de las migrantes de origen mexicano en Estados Unidos tenían dominio limitado de inglés (LEP, por sus siglas en inglés), que implica un nivel bajo de conocimiento de inglés incluso después de cinco años de residencia.

Otros factores sociales podrían ser la causa de estas diferencias entre hombres y mujeres migrantes. Dichas diferencias fueron plasmadas en el trabajo de Rissel (1981): primero, apuntaba que desde la antigüedad se considera que la mujer es más conservadora ante los nuevos cambios de la lengua; y segundo, que la mujer anglohablante de clase media baja

tiende a emplear más variedades de prestigio. Esto se debe, de acuerdo a Trudgill (1972 citado por Rissel 1981: 306) al reconocimiento de determinadas variantes:

Según Trudgill, la tendencia femenina hacia el empleo de variantes más prestigiosas se debe a la importancia que la mujer da a las apariencias y su necesidad de marcar su nivel social por medio del habla y de otras maneras, porque la mayoría de ellas carece de empleo, factor que en el hombre se considera muy importante al determinar su estado social. Otro descubrimiento de Trudgill, que nos será útil más adelante, es el de que el habla de la clase obrera tiene connotaciones de masculinidad y de *roughness* y *toughness*, lo que podría traducirse como “tosca masculinidad” o tal vez “matonería”. Por tener estos valores psicológicos, se le concede un prestigio encubierto, es decir, aunque el habla de la clase obrera sea característica de un nivel social inferior, para los que la emplean significa solidaridad, pertenencia al grupo, y masculinidad.

4.5. Discusión según la región geográfica

Aunque la región sur tiene el mayor porcentaje de español, en comparación con otras zonas, la región medio oeste, por ejemplo, tiene apenas la mitad de participantes de la región 3.

El uso del español en determinadas regiones también se ve afectado por el tamaño del territorio y la población, como Corvalán y Lynch (2008) encontraron al examinar otros aspectos de la vida diaria de los migrantes mexicanos:

En el ámbito laboral, el español tiende a ser la lengua más usada con los compañeros y no tanto con jefes o supervisores. Esto suele ser así porque los que ocupan puestos de supervisión suelen ser bilingües, más comúnmente tienen el inglés como lengua dominante. Podría también ser el caso, sin embargo, de que un gran número de trabajadores inmigrantes hablantes de español, que viven en la zona de Los Ángeles, provea un estímulo a los México-americanos de los grupos 2 y 3 que ayude a revivir sus ya perdidas capacidades lingüísticas, haciéndoles hablar español en situaciones laborales, aunque el inglés sea la lengua dominante en los niveles de jefes y supervisores.

García (2003) comparó los niveles de español entre Los Ángeles y San Antonio, Texas. Los Ángeles tiene mayor tasa de migración, pero es también una de las urbes más pobladas en Estados Unidos. El nivel de español en Los Ángeles es mucho mayor porque todas las comunidades hispanoparlantes están en contacto continuo entre sí. Simich y Wright (2005) también abordaron esta relación desde la perspectiva cultural. En Las Vegas, Nevada, observaron más aceptación por la cultura mexicana. Describen en su trabajo una legitimización iniciada por los mexicano-americanos que se

introduce a través de la incorporación de la dieta mexicana en los veguenses con mayor constancia, mientras el dialecto mexicano es abrazado también por otras comunidades hispanas en Las Vegas. Algunos barrios de Las Vegas, por ejemplo, tienen sus propios restaurantes mexicanos; y algunas panaderías, carnicerías y mercados mexicanos están abriéndose camino en estas mismas zonas de la ciudad. De su población total registrada en el 2012, la comunidad hispana representa el 33.2%.

Deduciendo entre otros aspectos culturales, Lope Blanch (1979) subrayó que el polimorfismo era una de las características del habla mexicana, en el aspecto gramatical, fonético o léxico. También encontró un porcentaje menor de anglicismos utilizados en el habla de los mexicanos y un mayor conocimiento de palabras de origen náhuatl entre los mexicanos, rasgo que no parece que haya cambiado ni por el tiempo ni por la zona geográfica. Hay que recalcar que un porcentaje de la población mexicana que migra a los Estados Unidos es indígena y proveniente de distintas etnias. Se cita a Alvar (2002), que siguió el trabajo de Lope Blanch en cuanto a la dialectología mexicana y a la vitalidad de los indigenismos:

Una vez más nos encontramos con que la lengua va a remolque de los hechos generales de la cultura, y estos materiales son el resultado del enfrentamiento de dos culturas diferentes. No se trata, en este encuentro de lenguas indígenas y español, de una simple transferencia léxica, sino que toda una pródiga naturaleza, una forma de ver las cosas, unas designaciones entrañables, etc., han sido adoptadas y adaptadas a la lengua oficial para expresar un alma diferente.

5. Conclusiones

Indudablemente existe un enfrentamiento entre el inglés, los indigenismos y el español entre los migrantes mexicanos, en los que el habla mexicana, algunas veces con raíces lexicales indígenas, se presenta más que el inglés o las palabras más neutras del español, especialmente en los casos de alimentos típicos o más consumidos en México. Asimismo, el léxico de los alimentos tradicionales no parece verse fuertemente influenciado por otras variantes del español en Estados Unidos. En el caso del Grupo 2, donde hay más formas adaptadas del inglés, existe más inclinación hacia el uso de este idioma que del español. Por ello, queda confirmado que el inglés en Estados Unidos sigue teniendo una fuerte presencia tanto en el español de los Estados Unidos como en el español que actualmente se habla en México. Barriga y Butragueño (2010) destacan estos préstamos del inglés, que parecen usarse más en México que en otros países, justo como ocurre con *hot dog*. Estos préstamos se vuelven parte del hablante desde su estancia en México, por lo que se tendrían que analizar cuáles son las zonas en este país donde se utilizan otras palabras para referirse al mismo objeto; es

decir, habría que examinar si existen algunas regiones en México en las que *perro caliente* sea la forma más empleada, por encima de *hot dog*. Entonces podríamos dar un resultado más determinante sobre estos préstamos que se adquieren solo al llegar a los Estados Unidos.

En cuanto a los alimentos que compiten únicamente entre sus formas anglosajona y española (Grupo 3), es evidente la preferencia que se tiene por el uso del español. En estos resultados sobresale que, aunque la pronunciación en inglés es más corta de sílabas –*milk, ham, cheese...*–, los participantes continúan eligiendo palabras más largas, esto es, su forma en español. Esto puede deberse a que son productos con los que tienen mayor contacto, en comparación con la comida mexicana (Grupo 1) o con los alimentos que no consumen con tanta frecuencia en Estados Unidos (Grupo 2). Algunos encuestados aseguraron ingerir más alimentos del Grupo 3 explicando, en ocasiones, que su preferencia se debía a que son artículos más fáciles de adquirir. También, y solo como contexto orientativo, algunos encuestados declararon comprarlos en grandes cadenas de almacenes que, en muchas ocasiones, no son mercados bilingües. Podría suceder el caso de que estén más habituados a nombrarles por su forma anglosajona en el momento de su adquisición y dejar el uso de la forma española para la casa.

La alimentación, para las mujeres migrantes, es una forma de establecer una conexión con personas de su mismo origen (Arenas-Monreal 2013). El contacto con otros alimentos, como las hamburguesas o las pizzas, es más común en las mujeres migrantes ya que se adquieren con facilidad en los restaurantes de comida rápida, o son proporcionados en sus lugares de trabajo. Es una variable a considerar sobre el porcentaje de inglés que las mujeres emplean en este campo.

El escenario en el que las migrantes mexicanas se ven inmersas refuerza la importancia de la reputación en el habla. Así es como se percibe su situación en comparación con los hombres: estas mujeres consideran que su estatus social es mejor que el de los hombres dentro de la sociedad estadounidense, en comparación con el rol de la mujer dentro de la sociedad mexicana. No es que les guste más ese estilo de vida, pero lo prefieren a tener que regresar a México (Marroni 2006).

A pesar de todo, en el aspecto cultural, los hombres muestran gran aprecio por la comida mexicana, algo que no podemos ignorar si observamos que los hombres emplearon el español en un 89%.

Es difícil confirmar que las zonas con mayor migración hispana siguen siendo las que utilizan mayor porcentaje de vocabulario en español debido a la cantidad de participantes por cada zona, que influye en la variación y el contraste entre el inglés y el español. Por otro lado, Potowski (2005) encontró que el uso del español tenía que ver más allá de la cercanía territorial y de la posibilidad de estar en contacto con una cultura hispana, como sucedería con las regiones sur y oeste. Para

Potowski, el alto nivel de español en estas zonas se debe “más a la inmigración reciente que a la transmisión intergeneracional”.

Se mencionó previamente que dentro de esta muestra todos los participantes contaban con estudios de nivel secundario o universitario. Mayor Marsan (2005) señalaba que la mayoría de los migrantes latinoamericanos en Estados Unidos eran analfabetos en muchas ocasiones, sobreviviendo en condiciones lingüísticas que les obligaban a mezclar ambas lenguas como mecanismo de supervivencia. La adaptación, sin embargo, podría estar más relacionada con la integración que con el último grado de estudios. El aprendizaje de inglés, de acuerdo con Pastor Cesteros (2004), puede estar más asociado a la motivación para asimilarse a la cultura meta, en este caso, la de Estados Unidos. La autora toma como ejemplo una situación que es la que viven la mayoría de los mexicanos al llegar a Estados Unidos: su motivación para aprender es el necesitar de esta lengua para llevar a cabo sus actividades diarias; contrario a lo que haría un estudiante extranjero, que sería aprender inglés con fines específicos.

En otra investigación, Lope Blanch (1965) recogió indigenismos en la Ciudad de México y destacó que, respecto a los alimentos, este campo lexical representaba casi un tercio del total de indigenismos registrados. De estas palabras, la mayoría se relacionaba con comida popular, lo que reafirma no solo la importancia de la comida como parte del mexicano y su cultura, sino la extensión que tienen más allá de una sola región en México: su alcance llega a emplearse a donde sea que los mexicanos migren, su vitalidad también prevalece.

Tanto la cultura mexicana como la cultura estadounidense se unifican en la tradición gastronómica. La preparación y la degustación de la comida en un entorno familiar fue una costumbre que se heredó de las culturas prehispánicas, por ello la UNESCO expresaba que “sus conocimientos y técnicas son una expresión de la identidad comunitaria y permiten fortalecer los vínculos sociales y consolidar el sentimiento de identidad a nivel nacional, regional y local” (en <https://es.unesco.org/pressroom>) al referirse a la cocina de Michoacán, por ejemplo. En consecuencia, vale la pena seguir analizando la repercusión futura de este tema en el habla de los mexicanos migrantes en Estados Unidos.

Gloria Cháirez-Jiménez
Departamento de Lengua Española
Facultad de Filosofía y Letras
Campus Universitario de La Cartuja s/n 18071
Universidad de Granada
gchairezj@correo.ugr.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4529-6581>

Notas

- ¹ Estas claves refieren los datos estadísticos de la persona encuestada: (M) Mujer, (H) Hombre, (NV) Nevada, (FL) Florida, (IL) Illinois, (AZ) Arizona, (TX) Texas, (CA) California, (NE) Nebraska. Los números representan la edad del participante.

Referencias Bibliográficas

- Alvar, Manuel. 2000. *El español en el Sur de Estados Unidos: Estudios, encuestas, textos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.
- Alvar, Manuel. 2002. *Español en dos mundos*. Madrid: Temas de Hoy.
- Alvar, Manuel, Antonio Alvar Ezquerro, Florentino Paredes García y Teresa Alcázar Canales. 2010. *El español en México: estudios, mapas, textos*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Andión Herrero, María Antonieta. 2004. *Los indigenismos en la Historia de las Indias de Bartolomé de las Casas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Arenas-Monreal, Luz, Myriam Ruiz-Rodríguez, Pastor Bonilla-Fernández, Rosario Valdez Santiago e Isabel Hernández-Tezoquipa, I. 2013. “Cambios alimenticios en mujeres morelenses migrantes a Estados Unidos”. En *Salud Pública de México*, 63: 55(1). 35-42. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- Barriga Villanueva, Rebeca, y Pedro Martín Butragueño. 2010. *Historia sociolingüística de México, vol. 2: México contemporáneo*, 825-829. México: Colegio de México.
- Bills, Garland D. 2005. “Las comunidades lingüísticas y el mantenimiento del español en Estados Unidos”. En *Contactos y contextos lingüísticos: el español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, 55-83. Madrid: Iberoamericana.
- Buesa Oliver, Tomás, y Jose María Enguita Utrilla. 1992. *Léxico del español de América: su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Mapfre.
- Coromines, Joan. 1990. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (3.^a ed. rev., 5.^o reimp.). Madrid: Gredos.
- Lara, Luis Fernando. *Diccionario del Español de México* [en línea]. El Colegio de México, A.C. (<http://dem.colmex.mx>) (Consultado el 25-02-16).
- Fairclough, Marta. 2005. *Spanish and heritage language education in the United States: struggling with hypotheticals*. Madrid: Iberoamericana.
- Galván, Roberto A. y Richard V. Teschner. 1977. *El diccionario del español chicano = : The dictionary of Chicano Spanish*. Silver Spring, Maryland: Institute of Modern Languages.
- García, MaryEllen. 2003. “Speaking Spanish in Los Angeles and San Antonio: who, when, where, why”. En *Southwest Journal of Linguistics*, 22:1. 1-22. EE. UU.: Linguistic Association of the Southwest.
- Gómez de Silva, Guido. 2001. *Diccionario breve de mexicanismos*. México: S. L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Gómez Font, Alberto. 2006. *Donde dice... debiera decir...: manías lingüísticas de un barman corrector de estilo*. Gijón: Trea.
- Hoad, Terry F. (eds). *Concise Oxford Dictionary of English Etymology* [en línea]. Oxford University Press. (<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780192830982.001.0001/acref-9780192830982>) (Consultado el 25-02-16).
- Iglesias y Cabrera, Sonia. 2013. *Tradiciones populares mexicanas*. México: Selector.

- Instituto Cervantes. 2008. *El español en el mundo (Anuarios del Instituto Cervantes)*. España: Editorial Santillana.
- Jornada, La. (artículo editorial) "Los migrantes indígenas: la defensa de su cultura". *La Jornada*. (<https://www.jornada.com.mx/2007/04/22/index.php?section=opinion&article=002a1edi>) (Consultado el 24-04-17).
- Lamar Prieto, Covadonga. 2018. *Los californios: historia sociolingüística de California en el siglo XIX*. Madrid: Iberoamericana.
- Lope Blanch, Juan Miguel. 1965. "Influencia de las lenguas indígenas en el léxico del español hablado en México." En *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 62:5. 33-46. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Lope Blanch, Juan Miguel. 1979. *Investigaciones sobre dialectología mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Long, Janet. 1995. "De tomates y jitomates en el siglo XVI". En *Estudios de cultura náhuatl*, 59:25. 239-252. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Mantero, Miguel. 2007. *Identity and second language learning: Culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts*. Charlotte: IAP.
- Marroni, María da Gloria. 2006. "Migrantes mexicanas en los escenarios familiares de las comunidades de origen: amor, desamor y dolor". En *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, 24:3. 667-699. México: El Colegio de México.
- Mayor Marsan, Maricel. 2005. *Español o espanglish: ¿Cuál es el futuro de nuestra lengua en los estados unidos?*, 173-185. Miami: Baquiana.
- Montes Fernández, Salvador. 1999. "Breve revisión del estado que guardan los recursos genéticos de Capsicum, Cucurbita y Lycopersicon en México". *II Taller regional de recursos genéticos de las hortalizas*. El Salvador: REDCAHOR.
- Moreno Fernández, Francisco. 2008. "Dialectología hispánica de los Estados Unidos". En *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes*, 200-221. España: Editorial Santillana.
- Notimex. "Mexicanos comen hasta 2 veces por semana papas fritas". *Dinero en imagen*. (<https://www.dineroenimagen.com/2015-06-25/57558>). (Consultado el 07-05-17).
- Ortiz López, Luis A. y Manuel Lacorte (eds). 2005. *Contactos y contextos lingüísticos. El español en Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert.
- Pastor Cesteros, Susana. 2004. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Peñuelas, Marcelino C. 1978. *Cultura hispánica en Estados Unidos: los chicanos*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación.
- Potowski, Kim. 2005. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. (<https://dle.rae.es>) (Consultado el 25-02-16).
- Rissel, Dorothy A. 1981. "Diferencias entre el habla femenina y la masculina en español". En *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 54: 36(2). 305-322. Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Ruiz, Ariel G., Jie Zong y Jeanne Batalova. 2015. "Immigrant women in the United States". *Migration Policy Institute*, (<https://www.migrationpolicy.org/article/immigrant-women-united-states>) (Consultado el 24-04-17).
- Silva-Corvalán, Carmen, Andrew Lynch, Patricia MacGregor y Kim Potowsky. 2008. "‘Latinos’ e hispanohablantes: Grados de dominio del español". En *El español en el mundo. Anuarios del Instituto Cervantes*, 245- 283. España: Editorial Santillana 2008.
- Simich, Jerry L. y Thomas C. Wright. 2005. *The Peoples of Las Vegas: One City, Many Faces*. Estados Unidos de América: University of Nevada Press.

- Smead, Robert N. y J. Halvor Clegg. 1990. "Aztequismos en el español chicano". *Spanish in the United States: Sociolinguistic issues*, ed. por John J. Bergen, 23-30. Estados Unidos de América: Georgetown University Press.
- Torres, Antonio. 2001. "Culturas latinas en Estados Unidos". *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, (<http://www.ub.es/filhis/culturele/torres.html>) (Consultado el 16-05-16).
- UNESCO. 2010. "La cocina tradicional mexicana, cultura comunitaria, ancestral y viva-El paradigma de Michoacán". México, (<https://ich.unesco.org/es/RL/la-cocina-tradicional-mexicana-cultura-comunitaria-ancestral-y-viva-el-paradigma-de-michoacan-00400>) (Consultado el 18-05-17).
- U.S. Census Bureau. 2016. *The Hispanic Population in the United States: 2016*. Disponible en <<https://www.census.gov/data/tables/2016/demo/hispanic-origin/2016-cps.html>> (Consultado el 30-01-17).
- Zepeda, Mayra. 2011. "Migrantes mexicanos en EU, los de peor sueldo y nivel educativo". *Animal Político*, (<https://www.animalpolitico.com/2011/07/migrantes-mexicanos-en-eu-con-sueldos-y-niveles-de-educacion-mas-bajos/>) (Consultado el 18-05-17).

Bilingualism and language attitude in Melilla (Spain)

Lotfi Sayahi and Miguel Ángel Montero Alonso

This study examines levels of bilingualism and language attitude in the autonomous Spanish city of Melilla. Located on the North African coast, Melilla has a population of 86,000 inhabitants that is roughly divided between residents of Iberian origin and residents of North African Origin. Based on responses to a language questionnaire (111 participants) and sociolinguistic interviews (20 participants), our results show high levels of bilingualism between Spanish and Tamazight among the sector of the population that is of North African origin, while the population of Iberian origin remains monolingual in Spanish. We also show that Spanish is the dominant language in the public domain, including administration and education, while Tamazight is maintained as a family and community language. Overall, the participants in our study express positive attitude towards the Melillan variety of Spanish and Tamazight, and their co-existence as part of the multicultural nature of the city.

Keywords: Melilla, Spanish, Tamazight, Arabic, bilingualism, language attitude.

Bilingüismo y actitud lingüística en Melilla (España). Este estudio examina los niveles de bilingüismo y la actitud lingüística en la ciudad autónoma de Melilla. Situada en la costa norteafricana, Melilla tiene una población de 86.000 habitantes que se divide aproximadamente entre residentes de origen peninsular y residentes de origen norteafricano. Basándonos en las respuestas a una encuesta (111 participantes) y entrevistas sociolingüísticas (20 participantes), nuestros resultados muestran altos niveles de bilingüismo entre el español y el tamazight en la población de origen norteafricano, mientras que la población de origen peninsular es monolingüe en español. También muestran que el español es el idioma dominante en el ámbito público, incluida la administración y la educación, mientras que el tamazight se mantiene como un idioma del hogar y la comunidad. En general, los participantes de nuestro estudio expresan una actitud positiva hacia la variedad melillense del español y el tamazight, y su convivencia como parte de la naturaleza multicultural de la ciudad.

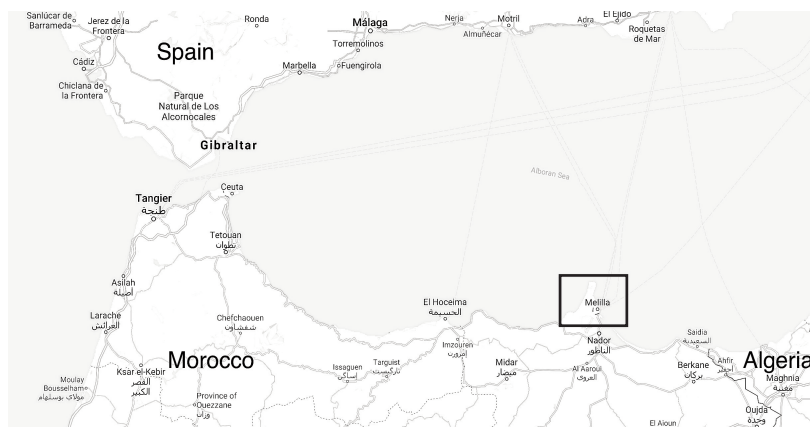
Palabras clave: Melilla, español, tamazight, árabe, bilingüismo, actitud lingüística.

1. Introduction

This study analyses the language situation in Melilla, one of the two autonomous Spanish cities embedded in the Moroccan coast. A first objective is to describe the extent of bilingualism in the city and the domains of use of the majority language, Spanish, and the ethnic minority language, Tamazight (Berber). A second objective is to analyse the use of and attitude towards these two languages, in addition to Arabic, the language that is closely associated with the religion of the ethnic Berber community. A third and final objective is to examine attitude towards bilingualism and the outcome of language contact in this context of a European city on the African continent.

Language contact in border communities has attracted a fair number of studies. In addition to a strong focus on contact phenomena such as code-switching, lexical borrowing, and morphosyntactic convergence (Sayahi 2018), some researchers have examined language attitude and language ideologies and their impact on language maintenance and language shift (Pauwels 2016). In the case of Spanish, several studies have focused on language attitude among Hispanics in the Southwest of the United States. Results often show that closer ties with Mexico and proximity to the border is a determining factor in fostering bilingualism and positive language attitudes (Bills et al. 1995; Villa and Rivera-Mills 2009; among others).

Melilla is an interesting laboratory for the study of language contact and language attitude not only for its history—the Spanish occupied Melilla in 1497 and the city has remained a part of Spain since then—but also for several other reasons: its size is small (12.3 square kilometres), it is geographically detached from mainland Spain and surrounded by Morocco and the Mediterranean Sea, and it has a population that is made up of comparable numbers of residents of Peninsular Spanish origin and residents of Berber Moroccan origin, 86,026 people in total (Instituto Nacional de Estadística 2017). Furthermore, a clear religious division exists along the visible ethnic line by which, overwhelmingly, the section of the population that is of an Ethnic European origin, descendants of settlers from the Iberian Peninsula, is Christian while the second group, made up of Ethnic Berbers who are the native inhabitant of North Africa, is Muslim. In addition, there are smaller numbers of Jewish and Hindu residents that add to the religious and multicultural diversity of the city.



Map 1: *Geographical Location of Melilla* (Source: Map data ©2020 Inst. Geogr. Nacional)

Since the turn of the century, Melilla has attracted the growing attention of Spanish public opinion and media. It is marked by the highest unemployment rate in Spain, reaching 29,5% in 2017 (Expansión 2017) and is frequently in the news for its position as an entry point for non-European migration (Carr 1997). It has also been referred to as the first Spanish city to reach a majority of Muslim population since the end of the Muslim presence in Spain five centuries ago (*Diario Público*, November 11, 2009). While 69% of the total Spanish population identify themselves as Catholics, Melilla has the lowest percent in the country reaching only 46,3% (*La Vanguardia*, April 2, 2015).

Based on this ethno-religious division, the inhabitants of Melilla can be divided into three groups of Spanish speakers. The first group are the speakers of Spanish of Ethnic European origin. These speakers in their vast majority are comparable to any native speaker in Spain. They do not acquire other languages outside the European languages that are formally taught at school (González Las 1991; Ruiz Domínguez 1997). In addition, these speakers tend to share common features with Andalusian Spanish speakers, including final /s/ weakening. The second group are the speakers of Spanish of Berber origin who were born in the city to Tamazight-speaking parents. In the majority of the cases they are bilingual speakers of Tamazight and Spanish (Tilmatine 2009). One way their variety of Spanish is different from monolingual Spanish speakers has to do with the lower rates of use of the interdental fricative, especially among male speakers (Sayahi and Montero Alonso 2018). The use of the interdental fricative is an overtly prestigious feature in Spanish, and, in Melilla, its absence is often associated with bilingual

speakers or monolingual speakers of a lower socio-educational level (Ruiz Domínguez 1999). Finally, the third group of speakers are Moroccan immigrants and cross-border workers (*trabajadores fronterizos*) who are L2 Spanish speakers. These speakers tend to be Tamazight-dominant speakers, with some who are competent in Arabic as well, but their use of Spanish reflects levels of competence that are typical of adult second language acquisition.

Despite the bilingual competence of the Muslim population, the education system is monolingual in Spanish and all Melillans pursue their studies exclusively in that language. Furthermore, all institutions in the city, including health, social services, and the local government operate exclusively in Spanish. Tamazight for all practical purposes is a home and a community language. A considerable number of the Muslim residents in Melilla continue to have family and, in some cases, economic ties with Morocco and rely heavily on Tamazight to interact with Moroccans on the other side of the border.

Briefly, the Berber languages are the autochthonous languages of North Africa, part of the Afroasiatic language family (Applegate 1970; Basset 1952). There are several varieties across North Africa, with some of them achieving official status in recent years (Sayahi 2014). The Berber variety spoken in the Moroccan region surrounding the city of Melilla is known as Riffian Berber, Tarifit or Tamazight as referred to by its speakers (Chtatou 1997).¹ There are about 2.5 million speakers of Tamazight across northern Morocco. Tamazight does not have an official status in Melilla and Spain does not recognize it, even if it officially adheres to the *European Charter for Regional or Minority Languages*. The reasons that Spain cites for not recognizing Tamazight, and Moroccan Arabic in the other autonomous city of Ceuta, as minority languages has to do with the argument that these varieties are not standardized.

2. Methodology

The data analysed in this paper come from two sets: a large sociolinguistic survey and a number of recorded sociolinguistic interviews. Additional information about each set of data is provided below.

2.1. Sociolinguistic survey

A sociolinguistic survey in Spanish was distributed in print among students from the University of Granada's campus in Melilla, which is a

satellite campus under the direct purview of the main campus in the city of Granada. The Melilla campus offers degrees in humanities, social sciences and education. We aimed at collecting a relatively balanced sample in terms of ethnic group, gender, and level of education that ranges from first year students to master's degree students. In total, 111 participants took part in the survey that was administered on the Melilla campus in 2017. Of those original participants, 57 participants claimed Ethnic European origin and 42 claimed Ethnic Berber origin. In addition, 9 participants claimed a mixed Berber/ European ethnicity, 2 claimed Arab ethnicity and 1 claimed Berber/Arab ethnicity. In the current analysis we discarded the 12 participants who claimed a mixed ethnicity or an Arab ethnicity as our focus here is on comparing the language practices of the two dominant groups in the city of Melilla: Ethnic Europeans and Ethnic Berbers. These participants were excluded since they would have provided outlier data that could have skewed results.

In addition, based on our knowledge of the community and the interviews we conducted, we decided to eliminate all participants who claimed both a European Ethnic identity and some competence in Tamazight. It appears that some participants may have confused ethnicity with nationality and, to avoid any skewing of the data, we have left 7 participants who fall in this group out of the current analysis. It is true that an Ethnic Tamazight who may not have any competence in Berber may have identified himself or herself as European but, based on the trends we saw in the field, it is safe to consider that anybody with some competence in Berber is almost certainly not Ethnic European. This leaves a total of 92 participants in the sample analysed here, with 48 females and 44 males (Table 1).

	Ethnic European	Ethnic Berber	Total
Female	30	18	48
Male	20	24	44
Total	50	42	92

Table 1: *Ethnicity and gender of the sample*

The age of the participants is the typical range for college students, between 18 and 39 with only 5 participants above the age of 30 (4.6%). The survey included 15 background questions that sought information about language competence and use, 11 language attitude questions on a Likert-type scale, and one open-ended question for additional comments. The results of the survey are examined in the next section.

2.2. Sociolinguistic interviews

A total of 20 interviews conducted with speakers of Spanish in Melilla are considered for this study. The duration oscillated between 45 and 60 minutes, with some interviews lasting a little longer or a little less. With the focus of the interviews being on bilingualism, there are 15 Ethnic Berber participants (10 males, 5 females), with 5 Ethnic European monolingual participants (2 males, 3 females) serving as a control group. The interviews revolved around life in Melilla, educational and professional experiences, and travels to mainland Spain and Morocco. Data from the interviews will be used to further elaborate qualitatively on the results of the survey.

3. Linguistic competence and language use

It is important to reiterate here that identity in this case is interpreted as an index of ethnicity as opposed to nationality, given that all participants are Spanish nationals. In addition, this division between Ethnic European and Ethnic Berbers closely aligns with religious background, as mentioned above. In Melilla, the most frequently used terms when referring to Ethnic Berbers and Ethnic Europeans were *musulmanes* and *cristianos*, respectively. By all measures, religion is an important identity marker in the city which is extended to the other much smaller minorities historically present in the city, Jews and Hindus. In the public sphere in Melilla, references to religious denomination are frequent and often fall in line with the official discourse of the local government that brands Melilla as a multicultural and multi-religion city. In our sociolinguistic interviews, the terms *musulmanes* and *cristianos* were also the most used terms when referring to the two major ethnic groups in the city. In the following excerpt, a native Ethnic European Melillan outlines both her awareness of the existence of the ethno-religious differences but, at the same time, her appreciation of it as the one thing she values most about living in the city:

(1) ‘Aquí lo que más ha destacado es la religión. Entre las religiones siempre nos hemos respetado todos [...]. Si somos amigos, entonces no importa la religión. Entonces, esta convivencia es muy bonita.’ [Ethnic European, female]

‘What has stood out the most here is religion. Among religions we have always respected each other [...]. If we are friends, then religion does not matter. So, this coexistence is very beautiful.’

Despite the small size of the city and the perceived historical diversity, one can see nonetheless that there remains preference by each section of the population to cluster in certain neighbourhoods or what is called ‘districts’ by the local government (Ciudad Autónoma de Melilla 2019). While the Ethnic European population tends to cluster around the historical downtown and the port, a large sector of the Ethnic Berber population resides in an area known as districts four and five located in the north western part of the city. These districts have a much lower socioeconomic status and they sometimes make the news for civil unrest by their younger residents given the high rates of unemployment. One participant in the interviews puts it this way:

(2) ‘Sí, yo vivo en uno de ellos. Y son los, incluso es que no es solo un barrio sino todos los barrios que es lo que tú ves, que son los mal llamados distritos cuarto y quinto se organizan a la vez y venga todos a la calle vamos a quemar contenedores hasta que nos den los trabajos, los planes de empleo que parecen que son la salvación.’ [Ethnic Berber, male]

‘Yes, I live in one of them. And they are, it is not just a neighbourhood but all the neighbourhoods that is what you see from here, which are the so-called fourth and fifth districts they get organized at once and come out to the street. Let’s burn containers until they give us jobs, the employment plans that seem to be the salvation.’

In our study we opted not ask the participants directly about their districts of residence, given the stigma associated with residing in some of them, but rather about their postal codes which indirectly identified the districts. A first observation is that 70.91% (39/55) of those who claim no competence at all in Tamazight reside in the same postal code areas that are outside the districts four and five described by the informant above. Despite its small size, results regarding the presence of bilingualism in Melilla concur with previous sociolinguistic studies on the ethnolinguistic vitality of minority groups that show a higher condensation of minority languages in certain neighbourhoods and the impact of population movement and social mobility on the loss of ethnic languages (Bourhis et al. 2009; Ytsma et al. 1994; among many others).

3.1. Competence in Spanish and Tamazight

Overall, results regarding levels of competence in Spanish show that 95.65% (88/92) of all participants in the sample claim native competence in Spanish regardless of ethnicity. All those who declare

their ethnicity to be European state that their level of competence in Spanish is native (50/50). On the other hand, 90.48% of all those who declare their ethnicity to be Berber (38/42) also claim to be native speakers of Spanish. Only 9.52% of Berbers (4/42), state that their level of Spanish is advanced and not native. This means that, regardless of ethnicity, the common thing for students at the campus of Melilla is to be an L1 user of Spanish, which in itself is not surprising given that the whole educational system is in Spanish. Even those who grew up bilingual, by the time they reach the university, Spanish, as the sole language of instruction, becomes a dominant language for them as well.

The next question addresses levels of competence in Tamazight. Results show that while all participants claim that they are competent in Spanish, with the great majority of them claiming native competence in the language regardless of ethnicity, Spanish/ Tamazight bilingualism is a phenomenon that is common among Ethnic Berbers and not at all among Ethnic Europeans. Based on the results of the survey, the interviews, and direct observation, it is safe to argue that it would be extremely rare to find an Ethnic European Melillan who has some knowledge of Tamazight. On the other hand, only 11.90% (5/42) of those who claim an Ethnic Berber identity state that they do not speak any Tamazight. The majority claim they have a native competence in Tamazight (52.38%) and the rest (40.48%) claim they have some competence that ranges from advanced to basic. To sum up, the majority of Ethnic Berbers are bilinguals while Ethnic Europeans are monolinguals.² There is a statistically significant correlation between ethnicity and bilingualism as shown through a Pearson Chi-Square test ($p = .00$).

Monolingualism among the Ethnic European population has to do with their limited exposure to Tamazight, its lack of official status, and its overall limited linguistic capital and instrumental value. In fact, not only in Melilla, but even in northern Morocco Spanish speakers have reported the lack of need for them to develop competence in Tamazight or Arabic as the indigenous population usually has a higher competence in Spanish (Sayahi 2004, 2005). On the other hand, Ethnic Berbers show very strong levels of competence in Tamazight which in many cases has to do with growing up in households where children are exposed to Tamazight before schooling. In extract (3), one Ethnic European explains how Berbers tend to make more effort to learn Spanish than Ethnic European do to learn Tamazight:

- (3) ‘Ellos hacen más esfuerzo que nosotros. Ellos hacen esfuerzo para aprender. Nosotros no, yo lo reconozco.’ [Ethnic European, female]

‘They make more effort than us. They make an effort to learn. We do not, I acknowledge it.’

As with any other case of bilingualism and heritage language maintenance and shift, once schooling in the dominant language starts, the domains of use of the heritage language become more restricted (Escobar and Potowski 2015). The following excerpt shows how pressure from the school system contributes to the restriction of the use of Tamazight outside the home:

(4) ‘Eso es algo que se escucha. Muchos padres tú les preguntas, te dirán pues sí me ha dicho la profesora que no le hable en tamazight porque mi hijo no está aprendiendo bien el español y eso lleva que, al final, tú te encuentras con una generación que no sabe hablar su propio idioma.’ [Ethnic Berber, male]

‘That is something that we hear. You ask many parents and they will tell you that, yes, the teacher told me not to speak to him in Tamazight because my son is not learning Spanish well and because of that, at the end, you end up with a generation that does not know how to speak their own language.’

A question that arises from these results is whether the Tamazight speakers have competence in the language because they were born in Morocco. Looking at our data, the answer is a clear no. In fact, of the 42 Ethnic Berber participants only 3 were born in Morocco while 90.48% were born in Melilla. In addition, only 4 have lived in Morocco for a period longer than 6 months. In turn, 78% of all Ethnic Europeans were born in Melilla, while the rest were born in other parts of Spain. Additionally, 36% of the Ethnic European participants have lived in Peninsular Spain for more than 6 months while only 7% of Ethnic Berbers did so. It is revealing that more Ethnic Berbers have lived for extended periods of time in other parts of Spain than in Morocco, which again stresses the point that our Ethnic Berber participants in their great majority have lived all their life in Melilla.

A final observation about bilingualism in the city is the limited presence of Arabic. As expected, all those who declared a European ethnic identity said they do not speak any Arabic. As for those with Berber ethnic identity, a large part said that either they do not speak Arabic at all (47.62%) or that they only have a basic competence (30.95%), which is assumed in this case to be related to the religious functions of Arabic in the Muslim community. Only two of the Ethnic Berber participants claimed they have a native competence in Arabic. Extract (5) shows the awareness that Tamazight speakers have

of the lack of competence in Arabic among Muslim Melillans. The idea that those who are more competent in Arabic tend to come from other areas of Morocco, outside of the Rif region, is also widely shared among Melillans. Nonetheless, this overwhelming lack of competence in Arabic does not limit the positive attitude towards the language and even the desire to develop competence in it. The participant quoted in extract (6) indicates a desire to develop competence in Arabic that appears difficult to achieve given the limited presence of the language in the linguistic market of Melilla beyond its religious functions.

(5) ‘Encontrar a alguien de esta zona que hable árabe y no hable tamazight es porque no es de esta zona.’ [Ethnic Berber, male]

‘To find someone in this area who speaks Arabic and doesn’t speak Tamazight it has to be because they are not from around here.’

(6) ‘El árabe no lo hablo, nada. Siempre me ha gustado y me arrepiento. Le digo a mi padre lo que siempre me ha gustado es aprender el árabe, pero ¿cómo? Si tú no tienes familia árabe [...], estudias en un país o una ciudad donde se estudia el árabe. Cuando no hay recursos, no hay medios pues no sé cómo.’ [Ethnic Berber, male].

‘I do not speak Arabic, not at all. I’ve always liked it and I regret it. I tell my father that what I would have liked is to learn Arabic, but how? If you don’t have Arab family members [...] and you don’t go to school in a country or a city where Arabic is studied. When there are no resources and there are no means, then I don’t know how.’

3.2.1. Domains of use

We have shown in the previous section that Spanish is the dominant language, both in institutional terms and in levels of competence. We have also shown that Ethnic Berbers have a strong tendency to develop competence in Tamazight despite its lack of formal status and the fact that the speakers are in their majority native Melillans. In this section, we will address domains of use of Spanish and Tamazight at home and in the community.

3.2.2. Language use at home

The use of both Spanish and Tamazight is prevalent among those with some level of competence in Tamazight. In fact, 66.67% of all Ethnic Berbers claim that they use both Spanish and Tamazight at home

($p = .00$). In turn, those who use only Tamazight represent 11.90%. As the level of self-reported competence in Tamazight decreases, usage of Spanish by itself increases, reaching 21.43% of the sample. This means that in Melilla, like in minority communities elsewhere, the home domain is the context where Tamazight is predominant even if the majority's language may be present especially in communication among siblings who are attending the monolingual Spanish schools. With regards to gender, male Ethnic Berbers report a higher rate of use of either Spanish only or Tamazight only at home than females. They use Spanish only in 29.17% of the cases while females use it at the rate of 5.55%. On the other hand, 16.66% of male Ethnic Berbers use Tamazight only at home while only 5.55% of females do so. Female Ethnic Berber participants claim higher rates of use of both languages at home that reaches 88.88%, meanwhile males use both languages at home at the considerably lower rate of 54.16%.

The prevalent use of Tamazight at home explains its intergenerational transmission and accounts for the strong levels of bilingualism discussed above. The use of Tamazight as a home language and the proximity of Tamazight-speaking Morocco are two important factors that contribute towards the high levels of maintenance of Tamazight as a minority language in Melilla. Nonetheless, it is noteworthy that in the case of this bilingual community the use of the dominant language is increasingly becoming more prevalent within the home domain, to the degree that more speakers use Spanish only at home than those who use Tamazight only at home.

3.2.3. Language use with friends

Looking at the correlation between levels of competence in Tamazight and its use with friends, it becomes clear that a difference exists between interactions with friends from the university and with friends from outside the university. Regardless of competence in Tamazight, all participants declare that they communicate more in Spanish with their university friends than in Tamazight. In fact, participants who claim a native competence in Tamazight use Spanish only with university friends in 59.09% of the cases, while they use both Spanish and Tamazight in 40.91% of the cases. It becomes obvious that the public domain of the university conditions the use of Tamazight only and allows for more usage of both languages. The rates are the opposite when it comes to friends from outside the university as the speakers with native competence in Tamazight use Spanish only in 22.73% of the cases and use both languages in 72.73% of the cases. The lower the competence in Tamazight, the higher the dominance of Spanish in

interactions at the university and outside of it. In the case of speakers with a basic level in Tamazight, use of Spanish with university friends reaches 100%, while use of Spanish only with non-university friends reaches 60% and use of both languages reaches 40%. With non-university friends, 33.33% of male Ethnic Berbers claim they use Spanish only while 11.11% of females claim to do so. On the other hand, only one person in each group claims to use Tamazight alone, while as expected the majority in both cases use Spanish and Tamazight at a rate of 62.5% for male participants and 83.33% in the case of female participants. This confirms the results for language use at home where females report more use of both languages than males.

In sum, two factors determine the use of Tamazight outside the home. The first is the role of education, where speakers tend to use more Spanish with their university friends and code-switch between the two languages, depending on their competence in Tamazight. On the other hand, with friends from outside the university, the majority claim more use of both languages as opposed to use of Spanish only. In the case of those with no knowledge of Tamazight, Spanish predominates both inside and outside the university. This highlights the role of education not only in increasing competence in Spanish, but also its use in social contexts and the presence of code-switching which will be addressed in the next section. Outside the home, use of Tamazight by itself is reduced drastically and use of Spanish increases significantly both by itself and alongside Tamazight in bilingual interactions.

4. Language attitude

In this section, we explore the attitude of both groups of speakers towards the two languages of Melilla. The purpose is to describe the language ideologies toward Spanish as spoken by the two ethnic groups and towards the perceived results of contact between Spanish and Tamazight. The questions under this section of the survey were formulated using a Likert scale that prompted the participants to choose between: Strongly agree, agree, neither agree nor disagree, disagree, and strongly disagree. In our analysis, where it became pertinent, we grouped the two favourable or unfavourable answers together to clarify the general tendencies towards the issues under discussion.

4.1. Attitude towards Melillan Spanish

Seeking to assess the speakers' awareness of Melillan Spanish as a separate variety from other southern Spanish varieties, we asked the

participants whether they believed Spanish in Melilla is different from the Spanish spoken in other regions of Spain. In total, 82.61% of all participants agree or strongly agree that there is a distinctive Melillan Spanish variety. During the oral interviews, some speakers state that although they believe their variety is closest to Málaga, they think it is a mixture of Spanish accents that makes it hard for other Spaniards to determine that they are from Melilla based on their dialect alone. As illustrated in the following excerpt (7), participants attribute the origin of the perceived mixed features in the dialect of Melilla to the historically strong civil servants and military personnel influx from other parts of Spain to Melilla.

(7) 'Si yo voy a Madrid me dicen, no eres de Andalucía porque no somos tan cerrados como en Andalucía. El andaluz es muy cerrado. La pregunta siempre es, pero de Castilla tampoco y del norte tampoco. Claro, porque tenemos una mezcla de toda la península en Melilla. Entre los funcionarios que vienen, los militares que vienen, hay muchos militares que vienen, tenemos una mezcla aquí en Melilla de todas las formas de hablar el español.'
[Ethnic European, female]

'If I go to Madrid, they tell me, you are not from Andalusia because our accent is not as closed as in Andalusia. The Andalusian dialect is very closed. The question is always you are not from Castile neither and not from the north either. Of course, because we have a mixture of the entire peninsula in Melilla. Because of the public servants that come, the military members that come, there are many members of the military who come, we have a mixture here in Melilla of all the ways of speaking Spanish.'

This awareness that Melillan Spanish is different from other varieties did not stand in the way of a positive attitude towards the local variety. The answer to the statement 'Melillan Spanish is correct' showed that Melillans have a positive opinion about their variety of Spanish with the majority of participants agreeing with the statement or expressing no opinion about the matter.³ Unlike many regions in southern Spain where speakers tend to perceive their varieties as inferior to normative varieties of Spanish, and especially central-northern Castilian varieties (Blas Arroyo 2008), in Melilla speakers from both ethnic groups agree that Melillan Spanish is 'correct' at a total of 63.04%. Ethnic Europeans show a higher positive attitude towards Melillan Spanish with a total of 68% agreeing that it is 'correct' and an additional 18% neither agreeing nor disagreeing with the statement. On the other hand, Ethnic Berbers show a lower level, albeit still positive, of agreement that reaches 57.14% of the participants, while a very significant number of them, 30.95%, neither agree nor disagree. There was no statistically significant

difference between both groups when it comes to positive attitude towards the local variety of Spanish ($p = .24$). Those who have lived in other parts of Spain do not seem to think differently from those who lived only in Melilla, as there was no statistically significant correlation between longer period of residency in other parts of Spain and attitude towards the Melillan variety of Spanish ($p = .10$).

4.2. Attitude towards Tamazight and bilingualism

In a question regarding whether the current status of languages in Melilla is satisfactory, the answers were divided between those who agree and those who neither agree nor disagree. In fact, the majority of the participants did not express an opinion. A total of 46% of Ethnic Europeans neither agreed nor disagreed, while a total of 41.46% of Ethnic Berbers chose that option. A substantial percent also claim that they agree that the current status is positive: 34% in the case of Ethnic Europeans and even a higher rate of 43.90% in the case of Ethnic Berbers. It may be that given the wide spread bilingualism among Ethnic Berbers their perception of the situation is positive, even if that is not reflected or recognized in local policies. Part of the reason for the high rate of those who did not express an opinion may be some ambiguity in the question, a more direct question regarding the lack of official status of Tamazight might have produced clearer trends.

The participants were also asked about their perception of the value of Tamazight in the local linguistic market and if Tamazight is useful beyond communication with family and friends and visiting Morocco. A little more over half of the Ethnic European participants agree that it has value (52%) while for Ethnic Berbers 61.91% agree and only 19.05% disagree. It is interesting that many Ethnic Europeans have positive attitude towards the minority language that not only they do not speak but which is not fully codified or taught at schools. On the other hand, the fact that a substantial sector of the Berber population (30.09%) do not see value for the use of Tamazight beyond family and friends is not surprising especially given the little value that Tamazight enjoys in the local linguistic market. This is reflected in a follow-up question that asked whether the participants think 'Tamazight is being lost'. Results, here again, were not drastically different, Ethnic Europeans responded that they agree at a rate of 44%. On the other hand, Ethnic Berbers agreed at a higher rate of 50%. The difference is more significant in the number of participants who chose the option of neither agree nor disagree where 10.95% more Ethnic Europeans than Berbers chose that option (30% vs. 19.05%).

We also asked the participants about their perception of the extent of bilingualism in the city. Regarding the statement ‘Many Melillans are bilingual’, a significant number of each group agreed: Ethnic Europeans 54%, and Ethnic Berbers 64.28%. This confirms the reality of the city where the majority of Ethnic Berbers are bilingual. A second question was about the value of Tamazight for multiculturalism in Melilla. Multiculturalism is a concept that is officially adopted and encouraged by the city’s administration, although in many contexts Melillans feel that there are two separate societies. The local government promotes the concept of multiculturalism and there are institutions specifically dedicated to that effort, including the *Instituto de las culturas* which even offers online courses in Tamazight. The campus of Melilla itself offers an master's degree in multicultural diversity. It is not surprising then that Ethnic Europeans agree at the rate of 50% that Tamazight is important for multiculturalism with only 22% disagreeing with that statement. On the other hand, Ethnic Berbers, unsurprisingly, agree at a much higher rate, 71.43%, and disagree at a lower rate 14.29%. There was no statistical difference between both groups with regards to the role of Tamazight in Melilla’s multicultural identity ($p = .07$)

4.3. Attitude towards the outcome of language contact

When participants were asked if they believe Melillan Spanish in general shows influence from Tamazight, the answers are divided closely between those who agree and those who do not agree with the statement. In the case of Ethnic Europeans, they disagree at the rate of 40% and agree at 38%. With regards to Ethnic Berbers, they agree that there is influence from Tamazight in the Spanish of Melilla at the rate of 42.85%. On the other hand, 50% of them do not agree with the statement with only 7.14% not expressing an opinion.

When we asked the participants if they believe the Spanish spoken by Berbers is different, 42% of the Ethnic Europeans answered that they do. On the other hand, Berbers believe that their variety of Spanish is different at a rate of only 28.57%. In this case, the majority of Berbers do not think of their variety of Spanish as being different from other Melillans while a substantial part of Ethnic Europeans think that Berbers speak a distinctive variety of Spanish. In the interviews, several Ethnic European speakers referred to what they called *el deje bereber* ‘the Berber accent’, with some even claiming that non-Berber youth are starting to speak a similar variety of Spanish to that of the Berber youth. Some participants in the interviews expressed more negative attitude

towards the perceived influence of Tamazight in Spanish as illustrated in the following extract:

(8) 'El acento? A mí no me gusta porque es como un batiburrillo desgranado, ahí como parece que te van a soltar, te van a hablar en cherja en un momento a otro.' [Ethnic European, male]⁴

'The accent? I do not like it because it's like a broken hodgepodge, it seems that they're going to let go and talk to you in Tamazight at any moment.'

Another participant argues that the reason she thinks the Berber population speaks with a different accent is because they do not use Spanish at home as she puts it:

(9) 'Aunque hayan nacido en Melilla el deje siempre lo tienen [...] porque hablan su idioma en sus domicilios, en sus casas. Solamente hablan el castellano yo creo de puertas para fuera.' [Ethnic European, female]

'Even though they were born in Melilla, they always have the accent because [...] they speak their language in their residences, in their homes. They only speak Spanish, I think, outside.'

This is of course a common perception by monolingual majority members in many contexts who think that bilingualism is the reason for perceived variation in the use of the majority language and low performance in school as reflected in the development of movements such as 'English only' in the United States (Barker et al. 2001; Escobar and Potowski 2015). On the other hand, when asked if Spanish has influence on Tamazight, Ethnic Europeans believe that it is true at 48%. Although this may be surprising given that Ethnic Europeans do not speak Tamazight, it may be caused by their experiences hearing code-switching between both languages. Ethnic Berbers are divided equally when it comes to the statement that Spanish has influence on Tamazight with 45.24% agreeing with the statement and another 45.24% disagreeing and the rest 9.52% neither agreeing nor disagreeing.

Previous studies have shown the existence of heavy code-switching and borrowing in the Tamazight variety spoken in Melilla as a result of contact with Spanish (Tilmatine 2011). In the same line, regarding the effect of language contact, our participants were asked if code-switching between Spanish and Tamazight is acceptable. We find that only 26% of the Ethnic European participants agree, while Berber

participants are more accepting of code-switching at 40.48% ($p = .22$). The literature on code-switching is rich with examples where minority members code-switch between their ethnic language and the language of the majority to create a hybrid identity that sets them apart from monolingual speakers of either of their two languages (Auer 2016). In fact, part of the Berber participants' identity construction as Melillans and Muslim Spaniards is the recognition that they code-switch frequently between both of their languages as illustrated by the speaker in (10).

(10) 'Mezclamos, nunca hablamos tamazight puro, mezclamos [...] con el castellano. Metemos siempre palabras que convertimos en tamazight. No sé cómo pero perfectamente nos suenan así.' [Ethnic Berber, female]

'We mix, we never speak pure Tamazight, we mix [...] with Spanish. We always put in words that we turn into Tamazight. I do not know how, but they sound perfectly well that way to us.'

In another quote a different speaker specifically makes reference to the role of religion and the proximity of Berber-speaking Morocco in the frequency of code-switching among Berber Melillans:

(11) 'Pero también, es que también hay que tener en cuenta si es que, por ejemplo, los que son como en mi caso a lo mejor pueden ser de religión musulmana y tienen mucha familia en Marruecos y esta parte cercana del Rif y eso, también como que mezclan el tamazight que, mezclan mucho el tamazight con el español.' [Ethnic Berber, male]

'But also, it is also necessary to take into account, for example, those who are like me, who may be of Muslim religion and have a lot of family in Morocco and this part of the Rif, that they also mix Tamazight, they mix Tamazight with Spanish a lot.'

There was even a case of a speaker we interviewed who compared the situation of code-switching between Spanish and Tamazight in Melilla to what he referred to as 'the problem of Spanglish in the United States.' This illustrates the perception that minority community members themselves have regarding contact phenomena and the feeling that new varieties may emerge in cases of intense language contact, even if that is not necessarily the case (Lipski 2008).

Asked about the future of Tamazight in Melilla, the participants in our study offered a wider range of answers that in a way shows the uncertainty regarding bilingualism in the city in the coming years. A total of 44% of Ethnic Europeans state that they agree with the

statement that the use of Tamazight in Melilla is disappearing, while 26% disagree with it. The rest, a significant 30%, did not have an opinion as they neither agree nor disagree. This is different in the case of the Ethnic Berber participants since those who agree that Tamazight is disappearing reach a significant 50% while those who disagree represent 30.95%. On the other hand, a total of 19.05% do not agree or disagree. Among Ethnic Berbers, a more significant percent of the male participants agree that Tamazight is being lost, 62.5%, as opposed to female participants who agree with that statement at only 33.33%. Furthermore, the higher the competence in Tamazight the more concerned the participants are about its future since 45.45% of those who claim native competence in Tamazight believe it is disappearing.

While, by many measures, the ethnolinguistic vitality of the Tamazight speaking community in Melilla is strong, given their substantial numbers and the proximity with Tamazight-speaking Morocco, many Ethnic Berbers believe it is the Spanish monolingual educational system that is fomenting language shift. This concern about the future of the language in the city is reflected in the following comment by one of the participants. He is doubtful that, despite his own bilingualism, his parents will speak to his own children in Tamazight. This lack of transmission would lead to language shift as he has noticed in the case of some families that have been in Melilla for generations.

(12) 'Porque ya sus abuelos van a ser mis padres, mis padres no creo que se vayan a poner a hablar tamazight con sus nietos, entonces lamentablemente parece que sí. Se va a perder. Sí, sí, está pasando yo creo que en muchísimas familias. Hay algunas que no, que nacen más puros como en barrios como la Cañada que la mayoría son de origen marroquí y que han venido a Melilla hace muy poco tiempo. Pero hay otros barrios que se van modernizando más y van abrazando el castellano y dejando un poquito de lado el tamazight. Y también lo que hace mucho eso es a lo mejor no tener familia en el campo, el no ir a visitar al campo, a tus abuelos o tus tíos lejanos o, no sé, no salir a Marruecos, no salir a Marruecos es lo que está haciendo mucha gente también.' [Ethnic Berber, male].

'Because their grandparents are going to be my parents, I don't think my parents are going to speak Tamazight to their grandchildren, so, unfortunately, it seems that it is the case. It will be lost. Yes, yes, it's happening I think in a lot of families. There are some that do not, those that are born pure, in neighbourhoods like La Cañada where the majority are of Moroccan origin and who have come to Melilla very recently. But there are other neighbourhoods that are modernizing more, and they are embracing

Castilian and leaving Tamazight a little aside. And, also, what causes a lot of that is maybe not having a family in the countryside, not going to visit your grandparents or your uncles, or not going to Morocco, not going to Morocco is what a lot of people are doing too.'

Indeed, multiple studies have shown that the bilingualism of the second generation is a transitional phenomenon that most often leads to severely diminished competence in the heritage language by the third generation (Kagan et al. 2017).

5. Conclusion

This study shows that Melillans, regardless of their ethnicity, are in their overwhelming majority native speakers of Spanish. This is so because Tamazight is not recognized by Spain and all public institutions and the educational system operate exclusively in Spanish. Berber participants identify as Spaniards and feel they are native speakers of Spanish because of their dominance in it, especially in reference to educational/formal contexts. In addition, Ethnic Berber Melillans demonstrate a high degree of loyalty to their ethnic language, Tamazight. This is all the more exceptional given the lack of standardization and literacy in Tamazight. Ethnic Berbers, like many bilingual communities, code-switch between Spanish and Tamazight, especially at home and with friends outside the university. Code-switching between Spanish and Tamazight seems to be one index these speakers use to display their hybrid identity of being Muslim and Spanish at the same time.

Overall, the high levels of competence in Tamazight among members of the Ethnic Berber community, the role Tamazight plays in their identity construction as Muslim citizens of Spain, and the proximity of Morocco, all help sustain a positive attitude towards their ethnic language. Religion has historically been and remains an important vehicle for language maintenance in the city even if Arabic is the language that is most closely associated with the Islamic religion. While this positive picture of the situation is further brightened by the interest by the local government in promoting a multicultural character of the city and the appearance of institutions that are starting to preserve Tamazight and the cultural heritage of the Ethnic Berbers, additional policies seem to be needed to further secure the future of bilingualism in Melilla through governmental policies and bilingual education programs similar to what is found in other regions of Spain.

Miguel Ángel Montero Alonso
Departamento de Estadística
e Investigación Operativa
Universidad de Granada
mmontero@ugr.es
ORCID: 0000-0002-1214-9035.

Lotfi Sayahi
Department of Languages, Literatures
and Cultures
University at Albany, State University of New York
sayahi@albany.edu
ORCID: 0000-0003-1319-9306.

Recepción: 12/05/19; Aceptación: 04/09/2020

Notas

- ¹ In this paper, the term ‘Tamazight’ is used to refer to the ethnic language of the Muslim population in Melilla.
- ² Acquisition of English as a foreign language is relatively common but the levels of competence do not usually exceed intermediate levels as is typical in many Spanish institutions of higher education.
- ³ The sentence used in the actual questionnaire was ‘El español de Melilla es bueno’, as this was how speakers in the community often described their variety.
- ⁴ *Cherja* is another name for Tamazight.

References

- Applegate, Joseph R. 1970. “The Berber languages,”. In: *Current Trends in Linguistics, VI: Linguistics in South West Asia and North Africa*, ed. by Thomas A. Sebeok, Charles A. Ferguson, Carleton T. Hodge, Herbert H. Paper, John R. Krueger and Gene M. Schramm, 586-664. The Hague: Mouton
- Auer, Peter. 2016. *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Barker, Valerie, Howard Giles, Kimberly Noels, Julie Duck, Michael Hecht Hecht, and Richarde Clément. 2001. “The English-Only Movement: A Communication Analysis of Changing Perceptions of Language Vitality”. *Journal of Communication* 51. 3-37.
- Basset, André. 1952. *La Langue berbère*. London, New York: Oxford University Press
- Bills, Garland D., Eduardo Hernández Chávez, and Alan Hudson. 1995. “The geography of language shift: distance from the Mexican border and Spanish language claiming in the Southwestern U.S.”. *International Journal of the Sociology of Language* 114: 9-28.
- Blas Arroyo, José Luis. 2008. “Variación lingüística e identidad en la España plurilingüe: una aproximación multidisciplinar”. In: *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. by Maurice Westmoreland and Juan Antonio Thomas, 1-16. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Bourhis, Richard Y., Annie Montreuil, Geneviève Barrette, and Elisa Montaruli. 2009. “Acculturation and immigrant-host community relations in multicultural settings”. In: *Intergroup misunderstandings: Impact of divergent social realities*, ed. by Stephanie Demoulin, Jacques-Philippe Leyens and John F Dovidio, 39-61. New York, NY: Psychology Press.

- Carr, Matthew. 1997. "Policing the frontier: Ceuta and Melilla". *Race & Class* 39: 1. 61-66.
- Chtatou, Mohamed. 1997. "The influence of the Berber language on Moroccan Arabic". *International Journal of the Sociology of Language* 123: 101-118.
- Ciudad Autónoma de Melilla. 2019. "Descripción Actual De MELILLA: Distritos Y Barrios". Accessed 17 February 2019. http://planestrategicomelilla.net/f17_02.htm.
- Escobar, Anna Maria, and Kim Potowski. 2015. *El Español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Expansión. 2017. *Datosmacro*. Accessed 1 March 2019. <http://www.datosmacro.com/ccaa/melilla>
- González Las, Catalina. 1991. *El español en Melilla: fonética y fonología*. Melilla: Servicio de Publicaciones del Excmo. Ayuntamiento de Melilla.
- Instituto nacional de Estadística. 2016. *Población por comunidades y ciudades autónomas y sexo*. Accessed 1 March 2019. <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=2853&L=0>
- Kagan, Olga E. , Maria M. Carreira, and Claire Hitchens Chik. 2017. *The Routledge handbook of heritage language education: from innovation to program building*. London: Routledge.
- La Vanguardia. 2015. "Creencias y prácticas religiosas en España". Accessed 1 March 2019. <https://www.lavanguardia.com/vangdata/20150402/54429637154/interactivo-creencias-y-practicas-religiosas-en-espana.html>
- Lipski, John. 2008. *Varieties of Spanish in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Pauwels, Anne. 2016. *Language maintenance and shift*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Domínguez, María del Mar. 1997. *Estudio sociolingüístico del habla de Melilla*. Universidad de Alcalá de Henares doctoral dissertation.
- Ruiz Domínguez, María del Mar. 1999. "El seseo en el habla de la ciudad de Melilla". *Lingüística Española Actual* 21:1. 127-148.
- Ruiz Domínguez, María del Mar. 2001. "El español y el chelja: dos realidades lingüísticas en los hablantes musulmanes de Melilla". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 26. 65-74.
- Sayahi, Lotfi and Miguel Ángel Montero. 2018. *Spanish in contact with Berber: the case of Melilla*. Paper presented at the 9th Workshop in Spanish Sociolinguistics (Queens, NY).
- Sayahi, Lotfi. 2004. "'Aquí todo el mundo hablaba español': History of the Spanish language in Tangier". *Journal of North African Studies* 9:1. 36-48.
- Sayahi, Lotfi. 2005. "El español en el norte de Marruecos: historia y análisis". *Hispanic Research Journal* 6:3.195-207.
- Sayahi, Lotfi. 2014. *Diglossia and Language Contact: Language Variation and Change in North Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sayahi, Lotfi. 2018. "Spanish in Contact with Other Languages and Bilingualism across the Spanish-Speaking World". In: *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*, ed. By Kimberly Geeslin, 459-477. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tilmatine, Mohand. 2009. "Ceuta y Melilla: elementos para una aproximación sociolingüística". In: *Romanisierung in Afrika: der Einfluss des Französischen, Italienischen, Portugiesischen und Spanischen auf die indigenen Sprachen Afrikas*, ed. by Thomas Stolz, Dik Bakker, and Rosa Salas Palomo, 17-30. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Villa, Daniel J. and Susana V. Rivera-Mills. 2009. "An integrated multi-generational model for language maintenance and shift: The case of Spanish in the Southwest". *Spanish in Context* 6:1. 26-42.
- Ytsma, Jehannes, Maria Angels Viladot and Howard Giles. 2009. "Ethnolinguistic vitality and ethnic identity: some Catalan and Frisian data". *International Journal of the Sociology of Language* 108:1. 63-78.

Repercusiones del fenómeno migratorio en la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural durante la adolescencia temprana en España

Juan Carlos Alonso Juárez

Programas como *Erasmus+* de la Unión Europea (2014-2020) apuestan por la promoción del plurilingüismo y de la diversidad de lenguas y culturas. Sin embargo, apenas existen estudios que hagan referencia a las percepciones sobre dicha diversidad de los adolescentes en España. El presente trabajo ofrece los resultados de un estudio donde se investigó, durante el curso escolar 2015-2016, la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural en una muestra de adolescentes (N=364) procedentes de colegios e institutos españoles seleccionados al azar. Como herramienta de investigación principal, se utilizaron encuestas. Para tal fin, se diseñaron unos cuestionarios –‘actitud hacia la diversidad de lenguas y culturas’ (14 ítems) y ‘apertura a la alteridad lingüística y cultural’ (9 ítems)– cuyas propiedades psicométricas resultaron satisfactorias. Los resultados obtenidos muestran que existe en España durante la adolescencia temprana una notable sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural, que aumenta significativamente a medida que intervienen variables como la presencia de alumnado extranjero en las aulas de Primaria.

Palabras clave: Plurilingüismo; competencia plurilingüe y pluricultural; enfoques plurales de las lenguas y de las culturas; despertar a las lenguas; inmigración e interculturalidad.

Impact of the migratory phenomenon on sensitivity to linguistic and cultural diversity during early adolescence in Spain. Programmes such as *Erasmus+* of the European Union (2014-2020) are committed to the promotion of plurilingualism and diversity of languages and cultures. However, there are hardly any studies that refer to perceptions of adolescents in Spain about the forementioned diversity. This work provides the results of a study in which sensitivity to lin-

guistic and cultural diversity was investigated during the 2015-2016 school year in a sample of adolescents (N=364) from Spanish schools selected at random. As a main research tool, surveys have been used. To this end, questionnaires were designed –‘attitude towards diversity of languages and cultures’ (14 items) and ‘openness to linguistic and cultural alterity’ (9 items)– and the psychometric properties of the instruments have been found to be satisfactory. The results obtained show that there is a significant sensitivity to linguistic and cultural diversity during early adolescence that increases significantly when intervening variables such as the presence of foreign students in primary classrooms.

Keywords: Plurilingualism; multilingual and multicultural competences; pluralistic approaches to languages and cultures; language awareness; immigration and interculturalism.

1. Introducción

Existe, en la actualidad, entre el alumnado de los colegios españoles bastante diversidad desde el punto de vista lingüístico y cultural (Bernaus 2004; Lasabagaster 2017). En efecto, el crecimiento de la inmigración provocó “el aumento de la heterogeneidad lingüística y cultural en las aulas” (Bernaus, Genelot, Hensinger y Matthey 2003: 14). Según los últimos datos disponibles del *Instituto Nacional de Estadística* (INE), existen en España 2.942.894 alumnos matriculados en Primaria durante el curso 2017-2018, de los cuales 284.717 son extranjeros. Por lo tanto, alrededor del 9% de alumnado es extranjero en las aulas de Primaria (cifra muy parecida a la que hemos obtenido en el estudio que presentamos).

Por consiguiente, los centros educativos en España “han dejado de ser monolingües o bilingües para convertirse en centros multilingües y multiculturales” (Mas y Zas 2011: 63). De ahí se deduce la importancia de sensibilizar al alumnado sobre la pluralidad de lenguas y de culturas y de promover el respeto hacia la alteridad lingüística y cultural en las escuelas (Lozano González 2012). Sin embargo, existe todavía “una evidente ausencia de investigaciones acerca de las percepciones del profesorado, acerca de la diversidad cultural de las personas presentes en las aulas” (Gay 2015: 437).

En consecuencia, nos pareció pertinente investigar las actitudes de los adolescentes españoles frente a la diversidad de lenguas y culturas, ya que además “el descubrimiento de una lengua extranjera en la escuela exige del aprendiz y del docente una disposición actitudinal particularmente positiva frente a la diferencia-diversidad” (Brun 2015: 264).

Finalmente, también nos pareció pertinente analizar si el factor migratorio correlaciona con la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural.

2. Marco teórico y contextual

2.1. Marco teórico

2.1.1. El Marco de Referencia de los Enfoques Plurales

Dentro del ámbito de la didáctica del plurilingüismo, los enfoques plurales constituyen métodos didácticos innovadores que, mediante actividades de enseñanza y aprendizaje, exponen al alumnado a más de una lengua y cultura, de manera simultánea en las aulas (Candelier y Schröder-Sura 2015).¹ Las competencias que dichos enfoques pueden contribuir a desarrollar vienen recogidas, de manera sistemática, en el Marco de Referencia de los Enfoques Plurales (MAREP).

En lo que respecta nuestro estudio, conviene aclarar qué entendemos por ‘sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural’. Se trata de la presencia no solo de actitudes favorables hacia la diversidad de lenguas y culturas, sino también de apertura a la alteridad lingüística y cultural. Ambas variables reúnen gran parte de los componentes actitudinales de la competencia plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa 2002) tal como vienen reflejados en el MAREP (Candelier *et al.* 2013). Creímos conveniente hacer tal distinción entre las dos variables mencionadas porque, al igual que Candelier, consideramos que “la apertura constituye sin duda una exigencia más fuerte que el simple interés” (Blondin y Mattar 2004: 76). Si bien ambas variables manifiestan la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural de la persona, la segunda lo hace en mayor grado.

2.1.2. La dimensión afectiva en didáctica de idiomas

La importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas (que ya venía recogida en el Marco común europeo de referencia para las lenguas) es indudable (Consejo de Europa 2002). Numerosas investigaciones demostraron que “si la motivación es el factor positivo más relevante, la ansiedad es tal vez el factor afectivo que más dificulta el proceso de una segunda lengua” (Fonseca Mora 2005: 66; Arnold 2006). Por consiguiente, la motivación por aprender es fundamental durante el aprendizaje de un idioma; mientras que la ‘ansiedad lingüística’ constituye uno de principales obstáculos ante la difícil tarea de dominar una lengua extranjera. ¿Cómo podría un alumno con falta de motivación o sentimientos negati-

vos hacia una lengua extranjera aprender dicho idioma? Es crucial, por lo tanto, que los aprendientes de lenguas extranjeras estén suficientemente sensibilizados hacia la diversidad de lenguas, y como consta en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: “se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (Consejo de Europa 2002: 2).

2.1.3. La relevancia de las actitudes en didáctica de idiomas

En didáctica de lenguas extranjeras, las actitudes constituyen los “antecedentes del comportamiento [y] predisponen a un alumno a comportarse de una forma u otra, a hacer un esfuerzo suficiente para aprender la lengua o no hacerlo” (Arnold 2006: 418). Consideramos que una de las actitudes más nefastas en el aprendizaje lenguas extranjeras es el rechazo de la alteridad lingüística, denominado ‘linguiscismo’ (Skutnabb-Kangas 2016), ya que merma el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa 2002). Al contrario, “un ambiente de aprendizaje tolerante y respetuoso” (Alejaldre Biel 2013: 61) y, como veremos enseguida, la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural predisponen y facilitan el aprendizaje de idiomas.

2.1.4. La sensibilización a la diversidad de lenguas y culturas

Desde el *Language Awareness* nacido de la mano de Hawkins en Inglaterra a finales del siglo XX, la sensibilización hacia la diversidad de lenguas y de culturas (uno de los cuatro enfoques plurales) no cesó de extenderse por Europa y por el mundo.

2.1.4.1. Experimentos europeos (*Evlang* y *Ja-ling*)

Los experimentos europeos que evaluaron la sensibilización a la diversidad de lenguas y culturas (*Evlang* o *Ja-ling*) demostraron efectos positivos de dicha sensibilización en el aprendizaje de idiomas (Genelot 2001):

- (1) Mayor interés por la diversidad lingüístico-cultural;
- (2) Mayor motivación por aprender lenguas extranjeras;
- (3) Mejores aptitudes metalingüísticas (memoria y discriminación auditiva).

2.1.4.2 El despertar a las lenguas

En España, la sensibilización a la diversidad de lenguas y culturas llegó a conocerse con el nombre de ‘despertar a las lenguas’ (Bernaus

2004; Noguerol 2009; Mas Álvarez y Zas Varela 2011).

En la actualidad, existen en España enfoques plurales como el ‘Tratamiento Integrado de Lenguas’ (principalmente en las comunidades autónomas con presencia de alguna lengua cooficial), y el ‘Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras’ (AICLE) está en auge en toda España. Sin embargo, el despertar a las lenguas es infrecuente en las aulas españolas. En consecuencia, autores como Ivanova (Premio Sello Europeo 2011 por sus trabajos sobre la sensibilización a la diversidad lingüística y cultural en la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca) puntualiza que “[...] desgraciadamente, ninguno de los currículos plurilingües (actuales) tienen en cuenta las nuevas lenguas habladas en España, en especial las lenguas de los inmigrantes” (Daryai-Hansen *et al.* 2015: 117). Así opina también Lozano González: “las instituciones educativas intentan establecer una homogeneidad lingüística en las aulas y no tienen en consideración las lenguas que aportan los estudiantes inmigrantes” (2012: 152). Por lo tanto, la ‘educación al plurilingüismo’ tal como lo entienden autores como Gajo (2013) es aún insuficiente en el contexto educativo español.

2.2. Marco contextual

2.2.1. Contexto lingüístico

Nuestro estudio se llevó en España, país plurilingüe donde existen, en la actualidad, una lengua oficial (castellano o español) y varias lenguas cooficiales en sus respectivas comunidades autónomas: catalán (Cataluña e Islas Baleares), valenciano (Comunidad Valenciana), euskera o vasco (País Vasco y zonas vascoparlantes de Comunidad foral de Navarra), así como el gallego (Galicia). A esto, podemos añadir el asturiano o bable (Asturias) y el aragonés (Aragón) como lenguas con especial protección a nivel autonómico (Sevillano García y Vázquez Cano 2017).

El 49% de la población española vive en las comunidades monolingües y el 41% en las bilingües (Lasagabaster 2017). Como veremos más adelante, en nuestro estudio, participaron proporciones muy similares (53% del alumnado procedía de regiones monolingües y el 47% de las bilingües).

2.2.2. Contexto educativo

En España, desde los años 90, se han desarrollado leyes educativas que han buscado favorecer la enseñanza de idiomas. Con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (1990), la educación de lenguas extranjeras comienza ya en la enseñanza primaria. Después, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) (2006) aconseja comen-

zar la enseñanza de una lengua extranjera desde el segundo ciclo de la educación infantil (Corpas Arellano 2013). Finalmente, la *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) (2013), cuenta entre sus principios de base el desarrollo del plurilingüismo. Conviene precisar que, durante el periodo de investigación del estudio (2015-2016), acababa de implantarse en 1º de Secundaria y en 6º de Primaria la LOMCE (modificación parcial de la LOE).

3. Método

Se trata de un estudio cuantitativo donde se ha utilizado como herramienta de investigación principal encuestas realizadas a una amplia muestra de alumnado y profesorado de colegios españoles para comprobar la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural de los adolescentes en España, y que completamos con un estudio correlacional. Mediante análisis de varianza, investigamos si el número de alumnos extranjeros presentes en las aulas (que aumenta la probabilidad de interacciones entre alumnos/as con diferentes lenguas y culturas) influye en las actitudes hacia la diversidad de lenguas y culturas, y en la apertura hacia la alteridad lingüística y cultural.

3.1. Participantes

Durante la fase exploratoria del estudio (curso escolar 2014-2015) colaboraron en la investigación alumnos (N=308) procedentes de colegios e institutos españoles, así como sus respectivos maestros/profesores de idiomas, que nos ofrecieron su colaboración.²

Afortunadamente, durante el curso escolar 2015-2016, la muestra resultó representativa, ya que fue obtenida *exclusivamente* de manera aleatoria. Esta vez, contamos con la participación en el estudio de 364 alumnos estudiando en España (6º de primaria y 1º de secundaria) y sus respectivos docentes de lengua extranjera. Por consiguiente, decidimos utilizar únicamente esta última muestra en los contrastes de hipótesis de nuestro trabajo.

3.1.1. Criterios empleados en el muestreo aleatorio

Para proceder al muestreo, hemos tenido que calcular el porcentaje representativo de escuelas primarias de cada provincia de España (en aquellas con menos de 0,5%, no se ha llevado a cabo muestreo) para después multiplicar por 3 dicho porcentaje (ya que se preveía escasa disponibilidad a colaborar en el estudio) y obtener una muestra de N=300 como se puede apreciar en la figura 1.

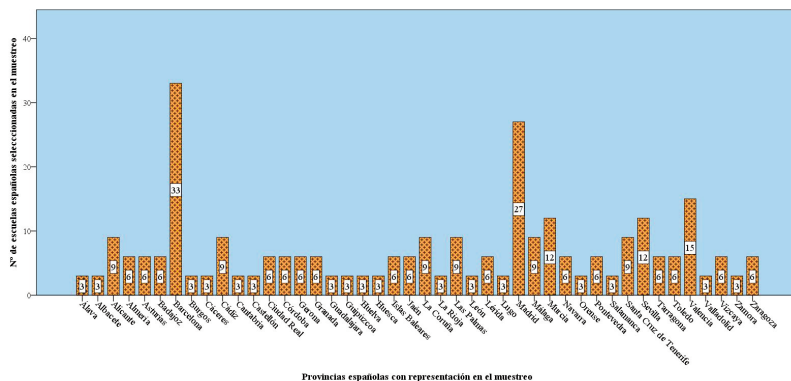


Figura 1. *Número de escuelas españolas preseleccionadas en el muestreo del estudio*

3.1.2. Características de la muestra aleatoria

3.1.2.1. Centros escolares estudiados

Derivada del muestreo aleatorio, obtenemos una muestra de alumnos de 6° curso de enseñanza primaria en España que se compone, por una parte, de 142 alumnos procedentes de las comunidades monolingües de Aragón, de Asturias, de las Islas Canarias, de Cantabria, de Castilla y León, así como de la comunidad de Madrid. Por otra parte, la muestra se compone también de 141 alumnos de las comunidades bilingües de Galicia, de Navarra y de Valencia.



Figura 2. Comunidades autónomas españolas representadas en el estudio

En la figura 2, podemos apreciar las comunidades monolingües (en azul) y las comunidades bilingües (en rojo) que han participado en la

investigación. En cuanto a las comunidades sin representación en el presente estudio, figuran en amarillo.

También ha participado en la investigación, alumnado de 1º curso de enseñanza secundaria de España (79 alumnos: 51 procedentes de la comunidad de Madrid y 28 de la comunidad de Valencia).

3.1.2.2. Talla de la muestra del alumnado de 6º Primaria

Para la investigación, utilizamos únicamente los cuestionarios obtenidos mediante selección exclusivamente aleatoria, siempre y cuando reuniesen los criterios suficientes de fiabilidad en sus respuestas. De este modo, de los cuestionarios cumplimentados por el alumnado de 6º primaria de las comunidades monolingües, podemos observar en tabla 1 que, de un total de 142 cuestionarios, 124 fueron considerados fiables y 18 rechazados por presentar incoherencias (para ser más exactos, deberíamos multiplicar por 2, ya que han sido cumplimentados dos cuestionarios por alumno).

	Cuestionarios obtenidos	Cuestionarios aceptados	Cuestionarios rechazados
Escuela 1	16	12	4
Escuela 2	38	35	3
Escuela 3	11	10	1
Escuela 4	5	4	1
Escuela 5	20	18	2
Escuela 6	18	14	4
Escuela 7	34	31	3
Total	142	124	18

Tabla 1. *Cuestionarios cumplimentados por el alumnado de 6º primaria (comunidades monolingües)*

Respecto al alumnado de 6º primaria de las comunidades bilingües, comprobamos en la tabla 2 que, de un total de 141 cuestionarios, 117 fueron considerados fiables y 24 rechazados por presentar incoherencias.

	Cuestionarios obtenidos	Cuestionarios aceptados	Cuestionarios rechazados
Escuela 8	11	9	2
Escuela 9	28	24	4
Escuela 10	48	38	10
Escuela 11	54	46	8
Total	141	117	24

Tabla 2. *Cuestionarios cumplimentados por el alumnado de 6º primaria (comunidades bilingües)*

Finalmente, de un total de 81 cuestionarios cumplimentados por el alumnado de 1º secundaria, 67 fueron estimados fiables y 14 rechazados por presentar incoherencias (tabla 3). La Escuela 2 está situada en una comunidad monolingüe y la Escuela 9, en una comunidad bilingüe.

	Cuestionarios obtenidos	Cuestionarios aceptados	Cuestionarios rechazados
Escuela 2	52	37	15
Escuela 9	29	27	2
Total	81	67	14

Tabla 3. Cuestionarios cumplimentados por el alumnado de 1º secundaria

3.1.2.3. Características diferenciales de la muestra

Recordemos que en la investigación (2015-2016) participaron en la encuesta 364 adolescentes estudiando en España de los cuales 283 fueron alumnos de 6º primaria y 81 de 1º curso de enseñanza secundaria.

			Nivel de enseñanza		Total
			Primaria	Secundaria	
	Chicos	Efectivo	143	38	181
		% del total	39,3%	10,4%	49,7%
	Chicas	Efectivo	140	43	183
		% del total	38,5%	11,8%	50,3%
Total		Efectivo	283	81	364
		% del total	77,8%	22,2%	100%

Tabla 4. Alumnado que ha participado en el estudio

Como podemos observar, en la tabla 4, la presencia de chicos y chicas es prácticamente igual tanto en Primaria como en Secundaria.

De los 364 adolescentes estudiados, estimamos alrededor de un 8% (30 alumnos) con nacionalidad extranjera.

3.2. Instrumentos

Para el desarrollo de la recogida de información, optamos por el empleo de la encuesta como herramienta principal de investigación, y para ello diseñamos dos instrumentos de medición *ad hoc* –basados en el *Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report* (Gardner 1985)–. Titulamos el primero instrumento ‘cuestionario de actitud hacia la diversidad lingüística y cultural’ y, el segundo ‘cuestionario de apertura a la alteridad plurilingüe y pluricultural’ (Genelot 2001).

Comenzamos la elaboración de dichos instrumentos de medición delimitando y definiendo las variables objeto de medición. A continuación, ‘operacionalizamos’ dichas variables mediante indicadores empíricos y decidimos las instrucciones que se facilitarían a los encuestados así como la utilización de una escala de respuestas del tipo Likert del 1 al 7.

El grado de acuerdo/desacuerdo en el cuestionario fue el siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Moderadamente en desacuerdo
3. Ligeramente en desacuerdo
4. Ni de acuerdo/ni en desacuerdo
5. Ligeramente de acuerdo
6. Moderadamente de acuerdo
7. Totalmente de acuerdo

Después, diseñamos una cantidad suficiente de ítems (favorables y desfavorables) para medir ambas variables en todas sus dimensiones. Finalmente, tras un proceso de selección de los ítems con la ayuda de dos expertos en el tema, se depuraron los cuestionarios cuya longitud resultó la siguiente: ‘Cuestionario de actitud hacia la diversidad lingüística y cultural’ con 14 ítems y ‘cuestionario de apertura a la alteridad plurilingüe y pluricultural’ con 9 ítems. Asimismo, conviene mencionar que los cuestionarios destinados a ser contestados por los docentes, a pesar de ser cuasi homólogos a los del alumnado en cuanto al ‘fondo’, no lo son en cuanto a aspectos formales con la finalidad de evitar que resulten inadecuados para las personas a las que se les aplica (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010). Por consiguiente, los elementos formales de los cuestionarios para conseguir mayor empatía con los adolescentes fueron los siguientes:

- Registro coloquial y tuteo.
- Simplicidad a nivel lingüístico.
- Mayor número de ítems favorables y de enunciados afirmativos.
- Finalmente, de lectura más fácil (tablas y mayor tamaño de la letra).

Con dichos instrumentos se llevó a cabo un estudio piloto (exploratorio) donde nos aseguramos de que las propiedades psicométricas de los cuestionarios fuesen aceptables.³

3.3. Procedimiento

Para la obtención de los datos que presentamos y analizamos en este estudio, hemos contado, a instancias del equipo directivo –al que habíamos soli-

citado con antelación su colaboración vía telemática (mediante correo institucional) indicando el motivo de la encuesta, los datos personales de los investigadores y adjuntando los cuestionarios firmados digitalmente– con la ayuda de docentes de lenguas extranjeras. Estos maestros o profesores administraron, de manera colectiva, los cuestionarios ‘actitud hacia la diversidad de lenguas y culturas’ y ‘apertura a la alteridad lingüística y cultural’ (en formato papel) a su(s) grupo(s) de alumnos de 6º de enseñanza primaria o 1º de enseñanza secundaria.⁴ Finalmente, dichos maestros y profesores contestaron a los cuestionarios homólogos (impresos). Aparte de los cuestionarios, también se pidió al profesorado los datos informativos del centro escolar y del grupo: nivel socio-económico de las familias, número de lenguas extranjeras ofertadas, existencia de enseñanzas bilingües, así como el número de alumno/as extranjero/as presentes en el aula.

Los cuestionarios han sido cumplimentados durante el segundo y principio del tercer trimestre de los cursos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Tras su recogida, considerando que todos ellos incluían prácticamente un 50% de preguntas de control, ha sido posible detectar los cuestionarios con incoherencias (contestados al azar) y descartar así los datos procedentes de éstos. A título de ejemplo, en las tablas 5 y 6, se pueden comprobar las preguntas de control de los cuestionarios del alumnado.

		1	2	3	4	5	6	7
6 (14)	Me encanta conocer y jugar con niños procedentes de culturas distintas a la mía					Respuestas incompatibles		
7 (8)	Acepto el hecho de que en el mundo existan niños que hablen otros idiomas y tengan otras culturas	Respuestas incompatibles						
8 (7)	Te parece un problema que en el mundo existan niños que hablen otros idiomas y tengan otras culturas	Respuestas incompatibles						
9 (12)	Sería fantástico si en el mundo solo se hablase mi propia lengua materna	Respuestas incompatibles						
12 (9)	Te parece interesante que otros niños hablen también lenguas distintas a la tuya	Respuestas incompatibles						
14 (6)	Odio jugar con niños procedentes de culturas distintas a la mía					Respuestas incompatibles		

Tabla 5. Preguntas de control del cuestionario “Actitud hacia la diversidad de lenguas y culturas” (alumnos)

		1	2	3	4	5	6	7
1 (7)	Las lenguas extranjeras me interesan mucho	Respuestas incompatibles						
5 (9)	Me encanta que me hablen de culturas distintas a la mía					Respuestas incompatibles		
7 (1)	Desearía estudiar más lenguas extranjeras que las ofertadas actualmente en la escuela					Respuestas incompatibles		
9 (5)	No demuestro ningún interés cuando me hablan de otras culturas					Respuestas incompatibles		

Tabla 6. Preguntas de control del cuestionario “Apertura a la alteridad lingüístico-cultural” (alumnos)

Antes de emplear los cuestionarios en nuestro estudio (2015-2016), con los datos procedentes del estudio piloto (curso escolar 2014-2015), se han realizado con el software estadístico SPSS (versión 22) los análisis de fiabilidad y de validez de dichos instrumentos. De este modo, en el análisis de fiabilidad de los cuestionarios aceptados (sin incoherencias), con respecto al primero (actitud hacia la diversidad lingüística y cultural), se obtuvo un índice KMO igual a 0,86 y un α de Cronbach igual a 0,83. Dicho coeficiente fue analizado para cada elemento y los valores comprendidos entre 0,813 y 0,842 nos indicaron que ninguno de los ítems estaba ocasionando variaciones significativas en la consistencia interna del instrumento (López López y Hinojosa Pareja 2016). Tras la prueba de esfericidad de Bartlett $p < 0,001$, procedimos a realizar el análisis factorial exploratorio (análisis de validez) del primer cuestionario en el que observamos cuatro factores que se pudieron agrupar en dos dimensiones. La primera es bipolar (‘aceptación/rechazo de la diversidad lingüístico y cultural’) y la segunda alude al ‘entusiasmo por las lenguas extranjeras’. También observamos que su conjunto explicaba el 59,4% de la varianza total. En cuanto al análisis factorial del segundo cuestionario (apertura a la alteridad lingüístico y cultural), no se apreció la existencia de factores. El α de Cronbach de este último cuestionario fue de 0,89 y el índice KMO, igual a 0,92. Finalmente, el α de Cronbach fue analizado para cada elemento, obteniendo coeficientes comprendidos entre 0,880 y 0,896, que muestran que ninguno de los ítems produce variaciones significativas en la consistencia interna del segundo instrumento. Por lo tanto, dichos instrumentos de recogida de datos pueden considerarse suficientemente fiables (Thorndike 1997; Oviedo y Campo-Arias 2005). Por otro lado, los cuestionarios poseen también adecuada validez de contenido, ya que sus ítems constituyen una muestra representativa de los descriptores actitudinales esenciales que figuran en el Marco de Referencia de los Enfoques Plurales (MAREP) (Candelier *et al.* 2013). Esto puede consultarse en los anexos 1 y 2.

Considerando como dice Frias-Navarro que “los instrumentos de medida de los constructos tienen que demostrar que sus puntuaciones en la muestra con la que se está trabajando poseen las propiedades psicométricas de validez y fiabilidad” (2019: 1), presentamos los resultados obtenidos con la muestra del estudio con muestra probabilística. Los análisis de fiabilidad revelaron un α de Cronbach de 0,72 y 0,85, para el primero y segundo cuestionario, respectivamente, e índices KMO igual a 0,72 para el primero cuestionario e igual a 0,89 para el segundo. Los coeficientes α de Cronbach fueron analizados para cada elemento y se obtuvieron valores comprendidos entre 0,681 y 0,723, para el primer cuestionario donde el análisis de validez descubrió 4 factores (ya observados durante el estudio exploratorio) explicando el 51,6% de la varianza total. Los análisis de fiabilidad del otro cuestionario fueron también analizados para cada elemento y se observaron valores comprendidos entre 0,826 y 0,848. Como para la muestra del estudio exploratorio, no se apreció la existencia de factores. Por lo tanto, podemos concluir que las propiedades psicométricas con la muestra probabilística pueden considerarse también satisfactorias (Frias-Navarro 2019).

Por otra parte, para la elección de los pruebas de análisis de varianza a utilizar en nuestro estudio, la prueba de Kolmogorov-Smirnov de ambos cuestionarios arrojó valores $p < 0,05$. Los trazos Q-Q no se ajustaron a la curva normal. Además, los coeficientes de asimetría y de curtosis indicaron valores fuera del rango $\pm 0,5$ y los errores estándar de dichos coeficientes se situaron fuera del rango ± 2 . Por lo tanto, para los análisis de varianza de nuestro estudio, utilizamos pruebas no paramétricas.

Finalmente, aprovechando los datos procedentes del estudio exploratorio –llevado a cabo en una muestra no probabilística–, consideramos interesante realizar una triangulación de resultados con aquellos procedentes de la muestra exclusivamente aleatoria. Así procedimos también con los cuestionarios aplicados a los docentes cuyos resultados se exponen a continuación.

4. Resultados

4.1. Triangulación de datos

4.1.1. Triangulación de fuentes: alumnos/docentes

En cuanto al análisis de la triangulación de fuentes, aunque los resultados procedentes de los cuestionarios del profesorado son más moderados que aquellos aplicados al alumnado, ambos resultados apuntan en la

misma dirección, tal como podemos apreciar en las tablas 7 y 8. En efecto, ambas fuentes de datos indican que la mayoría de los alumnos de fin de Primaria/comienzos de Secundaria presentan actitudes positivas hacia la diversidad de lenguas/culturas, así como una notable apertura a la alteridad lingüístico-cultural.

Actitudes positivas hacia la diversidad de lenguas y culturas	Actitudes negativas hacia la diversidad de lenguas y culturas	Sin opinión
ALUMNADO		
83,6%	6,1%	10,3%
PROFESORADO		
65,4%	20,1%	14,5%

Tabla 7. *Actitudes positivas/negativas hacia la diversidad de lenguas y culturas (en %) presentes en los alumnos de 6º primaria y 1º de secundaria en España (opinión del alumnado vs. percepción del profesorado)*

Apertura a la alteridad lingüística y cultural	Rechazo a la alteridad lingüística y cultural	Sin opinión
ALUMNADO		
78,6%	8,9%	12,5%
PROFESORADO		
68,5%	14,5%	17%

Tabla 8. *Apertura/rechazo a la alteridad lingüística y cultural (en %) presentes en los alumnos de 6º primaria y 1º de secundaria en España (opinión del alumnado vs. percepción del profesorado)*

4.1.2. Triangulación metodológica: muestra no probabilística/muestra probabilística

En las tablas 9 y 10, podemos observar la triangulación metodológica, ya que observamos los resultados procedentes de los cuestionarios aplicados a los alumnos de 6º primaria y 1º de secundaria durante la fase exploratoria y durante el estudio que contaba con una muestra exclusivamente aleatoria. De dichas tablas, se desprende que los resultados resultan convergentes y que existe gran similitud entre los resultados de ambas fases del estudio, no apreciándose diferencias realmente significativas.

Actitudes positivas hacia la diversidad de lenguas y culturas	Actitudes negativas hacia la diversidad de lenguas y culturas	Sin opinión
Estudio con muestra no aleatoria (año 2015)		
76,2%	10,8%	13%
Estudio con muestra aleatoria (año 2016)		
83,6%	6,1%	10,3%

Tabla 9. *Actitudes positivas/negativas hacia la diversidad de lenguas y culturas (en %) presentes en los alumnos de 6º primaria y 1º de secundaria en España (fase exploratoria vs. fase del presente estudio)*

Apertura a la alteridad lingüística y cultural	Rechazo a la alteridad lingüística y cultural	Sin opinión
Estudio con muestra no aleatoria (año 2015)		
73,7%	14,2%	12,1%
Estudio con muestra aleatoria (año 2016)		
78,6%	8,9%	12,5%

Tabla 10. *Apertura/rechazo a la alteridad lingüística y cultural (en %) presentes en los alumnos de 6º primaria y 1º de secundaria en España (fase exploratoria vs. fase del presente estudio)*

4.2. Estudio correlacional de la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural

Para realizar el estudio correlacional de la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural de los adolescentes en España en función del número de alumnos extranjeros presentes en las aulas del último curso de primaria, hemos analizado 4 grupos de alumnos:

- grupo de alumnos sin alumnos extranjeros (N=49);
- grupo de alumnos con 1 ó 2 alumnos extranjeros (N=92);
- grupo de alumnos con 3 alumnos extranjeros (N=65);
- grupo de alumnos (de una comunidad monolingüe) con muchos alumnos extranjeros (14 nacionalidades) (N=35).

4.2.1. Resultados en Actitud hacia la diversidad de lenguas y de culturas

Presentamos la actitud hacia la diversidad de lenguas y de culturas de los adolescentes en España en función del número de alumnos extranjeros presentes en las aulas.

Como podemos observar en la tabla 11, a medida que existe más alumnado extranjero en las aulas de 6º primaria, mejoran ligeramente las

actitudes hacia la diversidad de lenguas y culturas, siempre y cuando existan más de dos alumnos extranjeros en el aula.

Actitudes favorables frente a la diversidad de lenguas y culturas			Actitudes desfavorables frente a la diversidad de lenguas y culturas			Sin opinión
Excelentes	Moderadamente positivas	Ligeramente positivas	Ligeramente negativas	Moderadamente negativas	Absolutamente Negativas	
SIN ALUMNADO EXTRANJERO						
66,1%	12,7%	7,6%	1,3%	1,2%	1,8%	9,2%
CON 1 o 2 ALUMNOS EXTRANJEROS						
62,5%	13,4%	7,1%	2,7%	1,9%	2,3%	10%
CON 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
71,1%	12,2%	5,1%	1,2%	1,1%	1,4%	7,9%
CON MÁS DE 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
74,4%	7,6%	3,7%	1,9%	1%	4,3%	7,2%

Tabla 11. *Actitudes frente a la diversidad de lenguas y culturas (en %) de los alumnos en España (6º Primaria)*

En el Test de Kruskal Wallis (análisis de varianza para varias muestras), con un grado de significación de 5% ($\alpha = 0,05$), se obtienen valores de $p < 0,05$ para los ítems 1, 3, 6 y 13 del cuestionario ‘actitud hacia la diversidad lingüística y cultural’. Lo que significa que, para dichos ítems 1, 3, 6 y 13, existen diferencias significativas en función del número de alumnos extranjeros presentes en las aulas. Analizando dichas diferencias, podemos apreciar, en la tabla 12 (y figura 3), que las actitudes hacia la diversidad de lenguas y culturas del alumnado tienden a mejorar notoriamente a medida que se incrementa el número de alumnos extranjeros en el aula.

Actitudes favorables frente a la diversidad de lenguas y culturas			Actitudes desfavorables frente a la diversidad de lenguas y culturas			Sin opinión
Excelentes	Moderadamente positivas	Ligeramente positivas	Ligeramente negativas	Moderadamente negativas	Absolutamente Negativas	
SIN ALUMNADO EXTRANJERO						
40,3%	21,4%	15,3%	2%	2,6%	2,6%	15,3%
CON 1 o 2 ALUMNOS EXTRANJEROS						
42,8%	19,7%	11,8%	5,5%	1,9%	1,9%	16,4%
CON 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
59,5%	16,7%	6,2%	1,6%	0,8%	0,8%	14,4%
CON MÁS DE 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
69,3%	14,3%	4,3%	1,5%	1,5%	2,9%	6,5%

Tabla 12. *Actitudes frente a la diversidad de lenguas y culturas (en %) de los alumnos en España (6º Primaria) para los ítems 1, 3, 6 y 13*

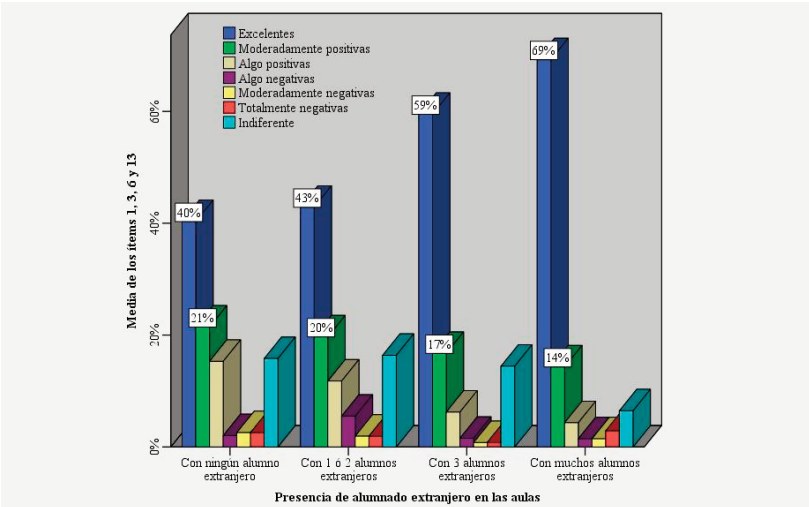


Figura 3. Actitudes frente a la diversidad de lenguas y culturas (en %) de los alumnos en España (6º Primaria) para los ítems 1,3,6 y 13

4.2.2. Resultados en Apertura a la alteridad lingüístico-cultural

Si comparamos la apertura a la alteridad lingüística y cultural de los adolescentes en España en función del número de alumnos extranjeros presentes en las aulas, podemos comprobar en la Tabla 13 que los resultados apuntan en la misma dirección que los del cuestionario anterior.

Apertura a la alteridad lingüístico-cultural			Rechazo de la alteridad lingüístico-cultural			Sin opinión
Total	Moderada	Ligera	Ligero	Moderado	Absoluto	
SIN ALUMNADO EXTRANJERO						
48,9%	20,2%	13,4%	1,8%	2,3%	3,2%	10,2%
CON 1 o 2 ALUMNOS EXTRANJEROS						
46%	18,3%	12%	4,4%	3,5%	3,5%	12,4%
CON 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
53,7%	20,4%	11,2%	1,4%	1,9%	0,9%	10,5%
CON MÁS DE 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
66,5%	11,2%	8,9%	2,5%	1,9%	3,8%	5,1%

Tabla 13. Apertura/rechazo a la alteridad lingüística y cultural (en %) de los alumnos en España (6º Primaria)

En efecto, cuanto más alumnado extranjero exista en las aulas de 6º primaria, mayor apertura a la alteridad lingüística y cultural poseerá dicho alumnado (siempre que exista más de 2 alumnos extranjeros en el aula).

Además, considerando el Test de Kruskal Wallis (análisis de varian-

za para varias muestras), con un grado de significación de 5% ($\alpha = 0,05$), se obtienen valores de $p < 0,05$ para los ítems 1, 6 y 8. Por lo tanto, analizamos estos ítems de manera aislada, ya que en ellos existen diferencias significativas en cuanto a la variable ‘número de alumnado extranjero en el aula’.

De nuevo, como se puede apreciar, a partir de 3 alumnos extranjeros, existe mayor apertura a la alteridad lingüística y cultural en el alumnado. En la figura 6, podemos observar lo anterior mediante gráfico.

Apertura a la alteridad lingüístico-cultural ítems 1, 6 y 8			Rechazo de la alteridad lingüístico-cultural ítems 1, 6 y 8			Sin opinión
Total	Moderada	Ligera	Ligero	Moderado	Absoluto	
SIN ALUMNADO EXTRANJERO						
40,1%	25,1%	13,6%	2%	2%	3,4%	13,6%
CON 1 o 2 ALUMNOS EXTRANJEROS						
36,6%	21,7%	13,6%	5,5%	2,9%	4%	15,7%
CON 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
47,1%	22,5%	11,5%	1,1%	1,1%	1,6%	15,2%
CON MÁS DE 3 ALUMNOS EXTRANJEROS						
67,6%	11,4%	6,7%	4,8%	1%	3,8%	4,8%

Tabla 14. *Apertura/rechazo a la alteridad lingüística y cultural (en %) de los alumnos en España (6º Primaria) ítems 1, 6 y 8*

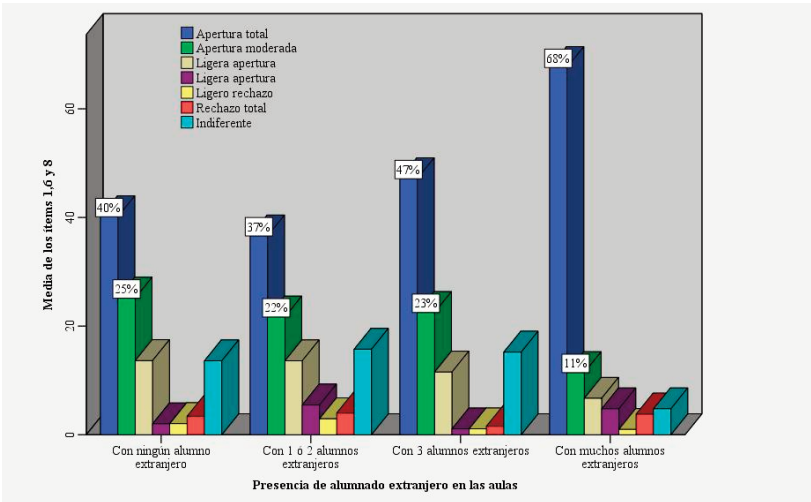


Figura 4. *Apertura/rechazo a la alteridad lingüística y cultural (en %) de los alumnos en España (6º Primaria) ítems 1, 6 y 8*

5. Discusión

Este estudio investiga la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural en una muestra de alumnado en España durante la adolescencia temprana mediante unos cuestionarios contestados por los alumnos de los colegios españoles (y sus profesores de lengua extranjera).

La convergencia que observamos entre los resultados de las dos fases del estudio (muestra no aleatoria vs. muestra probabilística) nos revela, en cierta medida, la validez predictiva de nuestros instrumentos.

Respecto a los resultados de la investigación, éstos nos indican que los escolares en España se muestran suficientemente tolerantes con otras lenguas y culturas. En efecto, el 83,6% según el alumnado (65,4% según el profesorado) posee actitudes positivas hacia la diversidad de lenguas y culturas, y el 78,6% de los adolescentes según los alumnos (68,5% según los docentes) muestra apertura a la alteridad lingüística y cultural. Por lo tanto, existe una mayoría de adolescentes en España que poseen una notable sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural.

Respecto al estudio de la influencia del factor migratorio sobre la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural, se puede comprobar que cuanto mayor es el número de alumnado extranjero en las aulas, mayor es dicha sensibilidad en el alumnado de 6º de Primaria de los colegios españoles (siempre que el número de alumnos extranjeros en el grupo sea superior a dos). Así, como lo indican los resultados de los cuestionarios tomados en su totalidad, en las aulas sin alumnado extranjero, el 66% del alumnado muestran actitudes óptimas hacia la diversidad de lenguas y culturas. Sin embargo, cuando existen muchos alumnos extranjeros en las aulas, el porcentaje de alumnos con actitudes muy favorables alcanza el 74%. Del mismo modo, cuando en las aulas no se encuentra ningún alumno extranjero, el 49% del alumnado muestra una apertura óptima hacia la alteridad lingüística y cultural pero, cuando existen muchos alumnos extranjeros, el 67% del alumnado presenta una apertura idónea hacia la alteridad lingüístico-cultural. Por lo tanto, según se deduce de los resultados del conjunto de los cuestionarios, cuanto mayor sea el número de alumnos extranjeros en las aulas mayor será la sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural del alumnado.

Además, de los análisis de varianza, se desprende la existencia de diferencias aún mayores en función del factor migratorio (número de alumnos extranjeros en el aula, en nuestro caso). Así, del análisis de los ítems que presentan diferencias significativas, se desvela que el porcentaje de alumnado con actitudes óptimas hacia la diversidad de lenguas y culturas aumenta de 40% (cuando no hay ningún alumno extranjero en

las aulas) a 69% (cuando existe en las aulas un gran número de alumna-do extranjero). Y respecto a la apertura hacia la alteridad lingüística y cultural, cuando no hay ningún alumno extranjero en las aulas, el 40% del alumnado muestra apertura óptima la alteridad lingüística y cultural mientras que alcanza el 68% cuando existe en las aulas un número elevado de alumnado extranjero.

6. Conclusiones

La presencia de considerable sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural en España durante la adolescencia temprana y su correlación con variables como la inmigración nos permiten afirmar que el crecimiento de la diversidad lingüística y cultural en las aulas no es un “problema sino una riqueza” (Noguerol 2007: 17).

Además, a la luz de los resultados de esta investigación,⁵ consideramos muy probable que los enfoques didácticos de sensibilización hacia la diversidad lingüística –donde se establecen relaciones entre los idiomas que ya se conocen y el que se está aprendiendo (Alejandre Biel 2013: 61)– gocen de buena acogida entre el alumnado y doten, además, a los docentes de herramientas efectivas para la didáctica del plurilingüismo.

En efecto, a pesar de ser sensibles a la diversidad lingüística y cultural, los maestros en formación “no se sienten capacitados para abordarla en el contexto profesional, bien por falta de formación, o por falta de disposición o recursos en los propios centros” (Rodríguez-Martín, Iñesta Mena y Álvarez-Arregui 2013: 17). Por lo tanto, sugerimos mayor presencia en las escuelas españolas de sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural, que junto con otros enfoques plurales, contribuirán al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en su vertiente actitudinal, epistémica y procedimental (Beacco y Byram 2007).

Juan Carlos Alonso Juárez
Universidad Nacional de Educación a Distancia
jalonso417@alumno.uned.es
ORCID: 0000-0003-3045-7696

Recepción: 14/03/2019; Aceptación: 04/09/2020

Notas

¹ Entre los enfoques plurales, se encuentran la intercomprensión de lenguas, la didáctica integrada y el despertar a las lenguas. Autores como Candelier incluyen también las enseñanzas bilingües siempre que exista comparación entre las lenguas.

- ² Un colegio de la comunidad de Murcia y otros de Valencia constituyeron las únicas muestras aleatorias con las que pudimos contar durante el curso escolar 2014-2015.
- ³ Durante esta fase, la respuesta de los colegios a las peticiones de colaboración ha sido demasiado escasa. Por consiguiente, se recurrió a un muestreo de 'bola de nieve'. Lo que explica que los datos no hayan podido ser utilizados para el contraste de hipótesis de nuestro estudio. Sin embargo, han sido valiosos para la triangulación de los resultados de la investigación.
- ⁴ Entre las instrucciones dadas a los docentes encargados de administrar los cuestionarios figuraba "solicitar al alumnado que conteste sin prisas y con *sinceridad* a los cuestionarios de manera personal, no permitiendo que copien las respuestas de sus compañeros/as".
- ⁵ Evidentemente, otros estudios que cuenten con la colaboración de centros escolares españoles situados, sobre todo, en las comunidades que no participaron en el estudio son deseables.

Referencias bibliográficas

- Alejaldre Biel, Leire. 2013. "Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad". *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Madrid, 28-30 de septiembre de 2012, 56-63 (Vol. I). Universidad de Nebrija. Disponible en https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/procedia.php [Consultado el 20-12-2019].
- Arnold, Jane. 2006. "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?". *Ela: études de linguistique appliquée*, 144:4. 407-425. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> [Consultado el 20-12-2019].
- Beacco, Jean-Claude y Michael Byram. 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburgo: Consejo de Europa. División de las Políticas lingüísticas. Disponible en http://www.snes.edu/IMG/pdf/CE_-_elaboration_des_politiques_linguistiques.pdf [Consultado el 20-12-2019].
- Bernaus, Mercè, Sophie Genelot, Caroline Hensinger y Marinette Matthey. 2003. "Evlang et la construction des attitudes". En *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Michel Candelier (ed.), 139-156. Lovaina-la-Nueva (Bélgica): De Boeck Supérieur.
- Bernaus, Mercè. 2004. "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas". *Revista Electrónica Internacional, Glosas Didácticas*, 11. 3-13. Disponible en <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf> [Consultado el 20-12-2019].
- Blondin, Christiane y Cathérine Mattar. 2004. *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Communauté française*. Universidad de Lieja. Disponible en <http://www.enseignement.be/index.php?page=24991&navi=2176> [Consultado el 20-12-2019].
- Brun, Éric. 2015. *Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Éveil aux langues-cultures du monde: une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale* (Tesis Doctoral). Universidad Aix-Marseille. Disponible en www.theses.fr [Consultado el 20-12-2019].
- Candelier, Michel (coord.), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Artur Noguerol y Anna Schröder-Sura (con la colaboración de Muriel Molinié). 2013. *Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP). Competencias y recursos*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe. Graz (Austria): Centre Européen pour les Langues Vivantes. Disponible en

- <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf> [Consultado el 20-12-2019].
- Candelier, Michel y Anna Schröder-Sura. 2015. "Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives". *Babylonia*, 2. 12-19. Disponible en http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15candelier_schroeder.pdf [Consultado el 20-12-2019].
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el 20-12-2019].
- Corpas Arellano, María Dolores. 2013. "¿Cuál es la edad idónea para empezar a aprender una lengua extranjera?". *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 9. 43-55.
- Daryai-Hansen, Petra, Brigitte Gerber, Ildikó Lörincz, Michael Haller, Olga Ivanova, Hans-Jürgen Krumm, y Hans H Reich. 2015. "Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria". *International Journal of Multilingualism*, 12:1. 109-127.
- Fonseca Mora, María Carmen. 2005. "El Componente Afectivo en el Aprendizaje de Lenguas". En *Nuevas Tendencias en Lingüística Aplicada*, Imelda Katherine Brady (coord.^a), 55-79. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Frias-Navarro, Dolores. 2019. *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf> [Consultado el 20-12-2019].
- Gajo, Laurent. 2013. "La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas?". En *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Joaquim Dolz e Itziar Idiazabal (eds.), 51-72. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gardner, Robert C. 1985. *The Attitude and Motivation Text Battery: Technical Report*. Informe de la version revisada del *Attitude and Motivation Text Battery* (AMTB). University of Western Ontario. Disponible en <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> [Consultado el 20-12-2019].
- Gay, Geneva. 2015. "Teachers's Beliefs About Cultural Diversity: Problems and Possibilities". En *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, Helenrose Fives y Michele Gregoire Gill (eds.), 436-452. New York: Routledge.
- Genelot, Sophie. 2001. *Evaluation de l'expérimentation du curriculum EVLANG* (Informe final para el proyecto Socratès/Lingua). Dijon: Université de Bourgogne. Disponible en <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang4.pdf> [Consultado el 20-12-2019].
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. 2010. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Lasagabaster, David. 2017. "Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain From an International Perspective". *Modern Language Journal*, 101:3. 583-596.
- López López, María Carmen y Eva F. Hinojosa Pareja. 2016. "Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity". *International Journal of Inclusive Education*, 20:5. 503-519. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2015.1095249> [Consultado el 20-12-2019].
- Lozano González, Lidia. 2012. *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita* (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Barcelona.
- Mas Álvarez, Inmaculada y Luz Zas Varela. 2011. "Diversidad lingüística y educación". *Revista d'innocació educativa*, 7. 62-70. Disponible en https://www.academia.edu/22057480/Diversidad_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_educaci%C3%B3n [Consultado el 20-12-2019].

- Noguerol, Artur. 2009. "Didàctica de les llengües en entorns multiculturals". *Perspectiva escolar*, 337. 14-23. Disponible en <https://www.rosasensat.org/revista/les-llengues-de-lescola> [Consultado el 20-12-2019].
- Oviedo, Heidi y Adalberto Campo-Arias. 2005. "Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34. 572-580.
- Paricio Tato, María Silvina. 2014. "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta Linguarum*, 21. 215-226.
- Rodríguez-Martín, Alejandro, Eva María Iñesta Mena y Emilio Álvarez-Arregui. 2013. "Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado". *European Journal of Education and Psychology*, 6:2. 117-133. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129328767005> [Consultado el 20-12-2019].
- Sevillano García, María Luisa y Esteban Vázquez Cano. 2017. "Políticas plurilingüísticas en la formación del profesorado en España". En *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*, Antonio María Medina Rivilla, Agustín de la Herrán Gascón y María Concepción Domínguez Garrido, 265-299. Madrid: UNED.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2016. "Linguicism". En *The Deaf Studies Encyclopedia*, Genie Gertz y Patrick Boudreault (eds.), 582-586 (Vol. 2). Los Angeles, Londres, New Delhi, Singapore, Washington: Sage Publications.
- Thorndike, Robert M. 1997. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. McMillan: New York.

Anexo 1.

Correspondencia entre los ítems del cuestionario (Alumnado)
“Actitud hacia la diversidad de lenguas y culturas” y descriptores
del MAREP (Candelier *et al.* 2013: 40-50).

ÍTEMS CUESTIONARIO	DESCRIPTORES MAREP
1. Cuando oigo hablar a niños en una lengua distinta a la mía, eso me causa risa	<i>En relación inversa con:</i> • Aceptación positiva de la diversidad lingüística/cultural (A 4)*.
2. En general, los niños procedentes de culturas diferentes a la mía merecen mi confianza	• Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de culturas (A 2). • Voluntad de combatir los propios prejuicios con respecto a las otras culturas y a sus hablantes/miembros (A-11.3).
3. Las lenguas extranjeras deberían de ser más valoradas	Motivación para aprender lenguas (A-18).
4. Mi cultura es mejor que las demás culturas	<i>En relación inversa con:</i> • Aceptación positiva de la diversidad lingüística/ cultural (A 4)*. • Estar abierto a la diversidad de las culturas del mundo (A 5).
5. Los niños más educados son los niños que hablan mi idioma	<i>En relación inversa con:</i> • Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de lenguas/personas (A2). Valorar los contactos lingüísticos/culturales (A-6.2). • Voluntad de combatir los propios prejuicios con respecto a las otras lenguas y a sus hablantes (A-11.3).
6. Me encanta conocer y jugar con niños procedentes de culturas distintas a la mía	• Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de culturas/personas (A 2). • Empatía con respecto a la alteridad (A-5.1). • Estar abierto a lo no familiar (lingüístico o cultural) (A-5.3.3). • Valorar los contactos lingüísticos/culturales (A-6.2).
7. Acepto el hecho de que en el mundo existan niños que hablen otros idiomas y tengan otras culturas	• Aceptación positiva de la diversidad lingüística cultural, del otro/del diferente (A 4)*. • Estar abierto a la diversidad de las lenguas/de las personas/ de las culturas del mundo (A 5).
8. Te parece un problema que en el mundo existan niños que hablen otros idiomas y tengan otras culturas	<i>En relación inversa con:</i> • Aceptación positiva de la diversidad lingüística y cultural, del otro/del diferente (A 4)*. • Estar abierto a la diversidad de las lenguas/de las personas/ de las culturas del mundo (A 5).
9. Sería fantástico si en el mundo solo se hablase mi propia lengua materna	<i>En relación inversa con:</i> • Aceptación positiva de la diversidad lingüística (A 4)*. • Estar abierto a la diversidad de las lenguas (A 5).
10. Te encantaría viajar para conocer niños con otras lenguas distintas a la mía	• Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de otras lenguas/personas (A 2). • Estar abierto a personas que hablan otras lenguas (A-5.2). • Valorar los contactos lingüísticos/culturales (A-6.2).

ÍTEMS CUESTIONARIO	DESCRIPTORES MAREP
11. Me da vergüenza cuando mi familia me habla una lengua distinta que la de mis compañeros delante de ellos	<i>En relación inversa con:</i> • Aceptar dejar en suspenso (incluso de forma provisional) o poner en cuestión los propios hábitos (verbales) y adoptar (también de forma provisional y reversible) comportamientos/actitudes distintos de los que hasta ese momento eran constitutivos de su “identidad” lingüística y cultural. (A-12.2).
12. Te parece interesante que otros niños hablen también lenguas distintas a la tuya	• Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de lenguas/personas (A 2). • Aceptación positiva de la diversidad lingüística y cultural, del otro/del diferente (A 4)*. • Estar abierto a la diversidad de las lenguas/de las personas (A 5). • Disponibilidad con respecto a la diversidad/pluralidad lingüística (A-7).
13. Me encantaría que, en mi clase, haya más niños que hablen una lengua distinta a la mía y que procedan de culturas distintas a la mía	• Aceptación positiva de la diversidad lingüística y cultural, del otro/del diferente (A 4)*. • Estar abierto a la diversidad de las lenguas/de las personas (A 5). • Estima por las lenguas/culturas/personas “extranjeras”/“diferentes” por la diversidad lingüística/cultural/humana como tal [en general (A-6). • Considerar que una identidad bi/plurilingüe/ bi/pluricultural es una ventaja (A-16.2.3).
14. Odio jugar con niños procedentes de culturas distintas a la mía	<i>En relación inversa con:</i> • Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de otras culturas/personas (A 2). • Empatía con respecto a la alteridad (A-5.1).

(*): descriptores esenciales.

Anexo 2.

Correspondencia entre los ítems del cuestionario (Alumnado) “Apertura a la alteridad lingüística y cultural” y descriptores del MAREP (Candelier *et al.* 2013: 40-50).

ÍTEMS CUESTIONARIO	DESCRIPTORES MAREP
1. Las lenguas extranjeras me interesan mucho	• Atención a las lenguas extranjeras, a la diversidad lingüística (A-1). • Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de lenguas (A-2). • Curiosidad/Interés por las lenguas extranjeras/la diversidad lingüística en general (A-3)*. • Deseo de descubrir otras lenguas (A-8.5)*. • Motivación para aprender lenguas (de la escuela/de la familia/extranjeras/regionales/...) (A-18).
2. Cuando oigo hablar a niños en una lengua distinta a la mía, siento deseos de aprender su idioma	• Sensibilidad ante la existencia de otras lenguas/personas// ante la existencia de la diversidad de lenguas/ culturas/personas (A-2). • Estar abierto a personas que hablan otras lenguas (y a sus lenguas) (A-5.2). • Estar abierto a lo no familiar (lingüístico) (A-5.3.3). • Valorar los contactos lingüísticos (A-6.2).

ÍTEMS CUESTIONARIO	DESCRIPTORES MAREP
	• Disponibilidad para una socialización plurilingüe (A-7.1). • Motivación para estudiar el funcionamiento de las diferentes lenguas (A-7.5).
3. Me gustaría que se invitarán a mi escuela a niños extranjeros para que nos enseñaran su idioma y cultura	• Aceptación positiva de la diversidad lingüística cultural, del otro/del diferente (A 4)*. • Estar abierto a la diversidad de las lenguas/de las personas/de las culturas del mundo/] (A-5). • Respeto/Estima por las lenguas/culturas/personas "extranjeras"/"diferentes" (A-6). • Considerar que una identidad bi/plurilingüe/bi/pluricultural es una ventaja (A-16.2.3).
4. Si debo viajar a un país de habla extranjera, demuestro interés por entender y comprender algo de ese idioma	• Disponibilidad para implicarse en la comunicación plural (A-7.2). • Motivación para estudiar diferentes lenguas (A-7.5). • Deseo de aprender otras lenguas (A-18.1.3).
5. Me encanta que me hablen de culturas distintas a la mía	• Sensibilidad ante la diversidad de culturas (A-2). • Curiosidad por descubrir cómo funcionan las otras culturas (A 3.2)*. • Estar abierto a la diversidad de las culturas del mundo (A-5). • Disponibilidad/motivación con respecto a la diversidad/pluralidad cultural (A-7).
6. Me encantaría que en clase me contasen cuentos en varias lenguas extranjeras	• Deseo de descubrir otras lenguas/otras culturas/otros pueblos (A-8.5). • Voluntad de confrontarse con diversas formas de percibir/de expresarse/de comportarse (A-13.4). • Deseo de aprender otras lenguas (A-18.1.3).
7. Desearía estudiar más lenguas extranjeras que las ofertadas actualmente en la escuela	• Curiosidad/Interés por las lenguas extranjeras/la diversidad lingüística en general (A-3)* • Deseo de descubrir otras lenguas (A-8.5)*. • Motivación para aprender lenguas (extranjeras/regionales/...) (A-18).
8. Me encanta jugar con niños que hablan otros idiomas porque siempre aprendo algo nuevo	• Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de lenguas/personas (A-2). • Estar abierto a personas que hablan otras lenguas (y a sus lenguas) (A-5.2). • Estar abierto a lo no familiar (lingüístico) (A-5.3.3). • Valorar los contactos lingüísticos (A-6.2). • Disponibilidad para una socialización plurilingüe (A-7.1).
9. No demuestro ningún interés cuando me hablan de otras culturas	<i>En relación inversa con:</i> • Sensibilidad ante la existencia de la diversidad de culturas (A-2). • Curiosidad por descubrir cómo funcionan las otras culturas (A 3.2)*. • Estar abierto a la diversidad de las culturas del mundo (A-5). • Disponibilidad/motivación con respecto a la diversidad cultural (A-7).

(*) : descriptores esenciales.

La mediación interlingüístico-cultural: la experiencia en el Centro de Formación Padre Piquer

María Fernández de Casadevante Mayordomo

Es necesario que tomemos consciencia de la situación en la que se encuentra la población más desprotegida, migrantes con apenas recursos, de los cuales un alto porcentaje lo conforman menores de edad, lo que aumenta su indefensión. Esta vulnerabilidad les sitúa en una posición de desventaja, lo que nos empuja a buscar su protección, de modo que puedan participar en la sociedad en igualdad de condiciones. El presente trabajo se centra en el ámbito educativo y analiza las principales iniciativas llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid con el objetivo de integrar al alumnado migrante con efectividad.

Para ello se ha realizado un trabajo de investigación de campo mediante la puesta en contacto con los diversos organismos que podrían estar desarrollando un programa de las características mencionadas, si bien se ha concluido que la oferta no es precisamente muy amplia. Posteriormente se ha colocado un foco especial sobre el Centro de Formación Padre Piquer con el objetivo de conocer su forma de trabajar, enseñar y educar, para lo cual se han realizado diversas entrevistas a los diferentes agentes que forman la comunidad educativa, tanto presenciales como mediante el intercambio de correos electrónicos y llamadas telefónicas (a causa de la pandemia sanitaria en la que nos encontramos sumidos actualmente), y se ha procedido además al análisis de entrevistas fruto de la visita, en los últimos tiempos, por parte de diversos medios de comunicación, todo ello con el objetivo de observar y concluir si tales iniciativas, formas de educar o proyectos garantizan una educación inclusiva, al alcance de todos, y en la que cada uno de sus protagonistas, en su mayoría personas de origen inmigrante, cuente.

Tras reunirnos con el Centro de Formación Padre Piquer, profundizar al respecto y conocer sus programas, se ha llegado a la conclusión de que el suyo constituye un proyecto sobremanera novedoso, si tenemos en cuenta su metodología, exclusiva de este Centro, así como su importancia y valor dada la situación de desventaja, discriminación y rechazo en la que el colectivo migrante suele encontrarse.

Asimismo, consideramos que dicho modelo podría ayudar a otros centros que se encuentren en circunstancias similares y que busquen

soluciones adaptadas a una realidad pluricultural, esto es, una realidad en la que las diferentes culturas se fusionan y conviven.

Palabras clave: Cultura, educación, innovación, migración, lengua.

Interlinguistic cultural mediation: the experience of the Padre Piquer Education Centre. We need to be aware of the situation of the most unprotected population, migrants with few resources, a high percentage of whom are minors, which increases their defenselessness. This vulnerability places them in a disadvantaged position, which pushes us to seek their protection, so that they can participate in society on equal terms. This paper focuses on the educational field and analyses the main initiatives carried out in the Region of Madrid with the aim of effectively integrating migrant students.

To this end, some field research has been carried out by contacting the various bodies which could be implementing a programme of the above-mentioned characteristics, although it has been concluded that the offer is not very wide. Subsequently, a special focus has been placed on the Padre Piquer Education Centre (EC) with the aim of finding out about its way of working, teaching and educating. To this end, various interviews were carried out with the different agents who make up the education community, both in person and through the exchange of emails and telephone calls (due to the health pandemic in which we are currently immersed), and several interviews were also analysed as a result of the recent visit by various media.

In this way we intend to convey to the reader the importance of such initiatives, forms of education or projects in order to achieve an inclusive education, available to all, and in which each of its subjects, mostly people of immigrant origin, counts, which is highly innovative, if we take into account its methodology, exclusive to this Centre, and its importance and value given the situation of disadvantage, discrimination and rejection to which the migrant group usually finds itself.

After meeting with the Padre Piquer EC, studying it in depth and learning about its programmes, we have come to the conclusion that this project is an extremely innovative one, if we take into account its methodology, which is exclusive to this Centre, as well as its importance and value given the situation of disadvantage, discrimination and rejection in which the migrant collective often finds itself. For this reason, we believe that this model could help other centres in similar circumstances seeking solutions adapted to a multicultural reality, i.e. a reality in which different cultures merge and coexist.

Keywords: Culture, education, innovation, migration, language.

1. Introducción: mediación lingüística en el ámbito educativo

A causa de las diferentes crisis humanitarias, guerras o situaciones políticas en sus respectivos países, un altísimo número de personas a lo largo y ancho del mundo se han visto y se ven en la necesidad de abandonar su país e instalarse dentro de nuestras fronteras. Según apuntaba Frontex en 2015, el 80% de los que llegan a Europa son potenciales refugiados.

Una vez alcanzado su destino, la población migrante desea participar en la sociedad del mismo modo que lo hace el resto de la población; sin embargo, muchos provienen de países cuya lengua difiere de la del país que les recibe, lo que les sitúa en una posición de desventaja con respecto al resto de la población. Por este motivo necesitan la asistencia de profesionales que les faciliten el acceso a los diferentes servicios públicos, ya sea mediante la traducción de documentos varios y la interpretación, si bien también resultan de gran utilidad aquellos programas de mediación lingüístico-cultural que pueden enseñarles y les facilitan esas herramientas con las que a medio plazo podrán intervenir de forma activa y efectiva en los diversos escenarios de la vida cotidiana.

Uno de los ámbitos en los que será necesaria la actuación de los mencionados profesionales es el educativo. Si nos detenemos en la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, podremos observar en su artículo 9 que los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación gratuita y obligatoria. El cumplimiento de este deber motiva que en las aulas haya un número mayor de migrantes, por lo que cabe preguntarse cómo hacer frente a esta situación. A este respecto, Siguán (1992) considera que la presencia de muchos niños extranjeros en el aula podría dar lugar a un gueto; a esto hay que sumarle la mezcla de lenguas y culturas, lo que implica tener que acostumbrar a cada pequeño a hábitos, costumbres, modos de enseñanza y creencias diferentes a los de procedencia, y dificulta la creación de propuestas educativas uniformes. Asimismo, hay que tener en cuenta que los padres pueden verse en la necesidad de comunicarse con el centro, algo difícil si el idioma es diferente.

Aunque hay profesores que hablan otras lenguas y por lo tanto podrían comunicarse con el alumno inmigrante, el hecho de ser profesor no le da a la persona la capacidad y habilidad necesaria para actuar de puente, y es que las labores y funciones del profesor de idiomas en poco coinciden con las del mediador lingüístico. Por ello consideramos

que es tan necesario en este ámbito el mediador lingüístico-cultural: una figura que haga de puente para que la comunicación entre los padres y el centro escolar fluya y que tanto el alumno migrante como sus progenitores conozcan y entiendan información y conceptos relevantes relacionados con la educación.

No obstante, son pocos los centros que recurren a este tipo de figura y, si lo hacen, el objetivo es asistir a los padres o familiares del alumno, siendo contadas las ocasiones en que dicho servicio se presta para facilitar la comunicación con el estudiante en cuestión (Tipton y Furmanek 2016). En su lugar se suele recurrir a los gestos o a los menores sobre los que se está hablando, así como a hermanos, compañeros del centro o acompañantes de los padres, lo cual entendemos que se hace de buena fe para agilizar los trámites y simplificar los mecanismos. En 2018 se llevaba a cabo una encuesta a 150 tutores de centros con más de un 10% de población migrante; de ellos, una alta proporción consideraba normal que fueran los menores los que hiciesen de intérpretes tanto para sus padres, los de otros y sus compañeros, teniendo en cuenta la falta de apoyo institucional para comunicarse con los alófonos (Foulquié-Rubio 2018: 146).

Podríamos afirmar que existe una serie de cuestiones que, en cierto modo, dificultan la mediación intercultural en la escuela; en primer lugar, la ausencia de una legislación y formación regladas que definan con claridad la mediación intercultural en el ámbito educativo. Su papel es un tanto desconocido, y su participación en el centro educativo se suele percibir como una acción de voluntariado, llevando incluso a situaciones de clasismo entre ellos y los demás profesionales del centro, lo que no permite que exista una relación de comunicación y coordinación. Asimismo, al mediador intercultural se le percibe como un agente externo y no como un compañero más, además de como figura que actúa al margen del currículum y solamente en momentos puntuales.

En cuanto a la figura del mediador, Araújo (2016: 130-131) sostiene que la formación como traductor-intérprete permite al profesional de dicha área ir más allá de la diferencia lingüística, dejándole reflexionar sobre aspectos como la adaptación cultural, además de ser capaz de ponerse en el lugar del otro y haber desarrollado determinada capacidad empática a raíz de su concepción de las dos realidades con las que entra en contacto y que, en sus palabras, “van más allá de la percepción que puede establecer la persona educadora”. Así, plantea la posibilidad de que un traductor-intérprete, por las capacidades y competencias que posee, pueda contribuir a la integración del migrante mejor de lo que lo haría el profesional de la educación; no obstante, reconoce que el educador tendrá más conocimientos en didáctica que el traductor intérprete. A este respecto, no obstante, consideramos que también el traductor-

intérprete debe formarse en mediación intercultural para adquirir las destrezas que el trato con menores y sus progenitores en el ámbito educativo requiere. Con esto queremos decir que no por tener formación en Traducción e Interpretación se está preparado para actuar de puente entre las partes implicadas en este ámbito, sino que hay otra serie de factores a considerar cuando se trata de mediar en los servicios públicos y más concretamente en el entorno educativo, como puede ser el dominio de aspectos culturales, o una actitud de cercanía y empatía con el menor o sus progenitores.

Teniendo en cuenta la importancia que esta figura ha cobrado hoy en día, consideramos necesario reconocerla laboralmente y estimamos que incluirla como un agente más en el ámbito escolar ayudaría a normalizar el proceso de adaptación del alumno a través de una colaboración y comunicación más cercana de todas las partes.

2. Políticas y programas de atención lingüística en la Comunidad de Madrid

Aparte de la mediación intercultural, existen diversos programas que fomentan el aprendizaje del idioma de la sociedad receptora, lo cual consideramos es de vital importancia para lograr que la persona migrante se integre. Nos centraremos en los que se ofrecen desde la Comunidad de Madrid. En primer lugar, nos encontramos con las Aulas de Enlace, cuya implantación data del curso 2002-2003; no obstante, habrá que esperar hasta el curso 2004-2005 para que se conviertan en una realidad plenamente asentada.¹ Se trata de aulas específicas que cuentan con un currículo propio y están integradas en el centro educativo, y que tienen como objetivo ayudar a que aquellos alumnos extranjeros con grandes dificultades para entender el español se incorporen a nuestro sistema educativo (Gabinete Técnico FETE Enseñanza 2008), y que los que están desfasados curricularmente adquieran competencias lingüísticas y comunicativas, y aprendan mediante las oportunas adaptaciones curriculares; constituyen un recurso pedagógico complementario para el mismo, lo que significa que para su implantación el equipo docente del centro deberá detectar dicha necesidad y el equipo directivo lo tendrá que solicitar (Boyano Revilla *et al.* 2004: 14). Para que el Aula de Enlace funcione deberá haber en el mismo al menos 5 alumnos, y un máximo de 12; en cuanto a la duración, el tiempo de permanencia será de un máximo de nueve meses consecutivos, ya sea durante uno o dos cursos académicos, si bien ese plazo podría ampliarse excepcionalmente. Tras finalizar ese tiempo, el alumno se incorporará al grupo ordi-

nario, pudiendo este estar ubicado en el mismo centro donde se encuentra el Aula de Enlace, o bien ser enviado al centro que la Comisión de Escolarización determine.

A este respecto, Serra (2006: 168) es de la opinión de que el periodo de permanencia es demasiado reducido como para poder alcanzar el nivel de sus compañeros nativos tras unos meses en estas aulas puente, mientras que Del Olmo (2012: 114) considera que separan y apartan a los inmigrantes para así lograr su integración, algo contradictorio, y es que se retrasa el proceso de inclusión hasta que salgan de dichas aulas, además de impedir que se relacionen con los hablantes nativos de la lengua que ellos están aprendiendo y someterles, en algunos casos, a una doble alienación, si se tiene en cuenta que hay alumnos inmigrantes que al finalizar el programa en el aula de enlace deben cambiar de centro educativo. Opinión similar tiene García (2009), quien considera que, al no relacionarse con alumnado autóctono, se encuentran en una especie de gueto.

Para los adultos y aquellos alumnos de dieciséis años que tengan un contrato laboral que les impida acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto nivel o de alto rendimiento, existen los llamados Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA). Aunque los CEPA no son centros específicos de personas migrantes, les ofrecen, entre otros, cursos de español para que, en el caso de desearlo, puedan acceder más tarde a la Educación Básica para personas adultas o bien a otras enseñanzas.

Por otro lado, nos encontramos con el Servicio de Apoyo Itinerante (SAI) al alumnado inmigrante, un servicio de apoyo y asesoramiento de programas pensados para que el inmigrante pueda incorporarse al curso escolar sobre todo cuando no domina el español. Desde los SAI² asesoran y apoyan a los centros que cuentan con estudiantes migrantes que han pasado o no por las Aulas de Enlace sobre cómo deben desarrollarse los programas de acogida para que estos alumnos consigan una correcta inserción socioafectiva, promoviendo a la vez un entorno multicultural, y les orientan respecto de la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua, además de ayudar a que los alumnos adquieran competencias lingüísticas y comunicativas básicas.

Otro de los servicios que ofrece la Comunidad de Madrid en el ámbito educativo con el fin de fomentar la integración es el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)³; mediante la realización de tareas de Traducción e Interpretación (TeI) se busca que los alumnos migrantes adultos puedan relacionarse con la Administración Educativa. Las labores de TeI social se desarrollan en los colegios e institutos de todo el ente autónomo madrileño; los beneficiarios de este servicio son familias del alumnado inmigrante que no hablan español, de tal forma que puedan comunicarse, entre otros, con los Centros Educativos sostenidos con

fondos públicos, con los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y con la Administración Educativa. Con relación a la TeI, el SETI traduce aquellos documentos necesarios para que el alumno inmigrante se escolarice correctamente, además de llevar a cabo labores de interpretación en entrevistas o reuniones que tengan lugar en cualquier servicio educativo. Tengamos en cuenta que aquellos inmigrantes que quieran escolarizar a sus hijos necesitarán la presencia de un mediador lingüístico que con su trabajo haga desaparecer las posibles barreras lingüísticas y, por qué no, también culturales, y que el alumno va a necesitar conocer la lengua vehicular para integrarse. Para solicitar este servicio, ofrecido en árabe, armenio, azerí, bielorruso, búlgaro, checo, chino, eslovaco, francés, farsi (persa), georgiano, húngaro, inglés, lingala, portugués, polaco, ruso, rumano, serbocroata, ucraniano y vietnamita, el centro interesado debe enviar la Solicitud de Prestación del Servicio al Servicio de Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial correspondiente.

El Programa de Educación Compensatoria tiene como objetivo que esos alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales y que se hallen en una situación de desventaja social, o provengan de familias con graves dificultades socioeconómicas, se integren social y educativamente y estudien los mismos contenidos que el alumnado general, pero con un currículo reducido. Entre los destinatarios se incluye a los inmigrantes, a quienes también se dedica unos de los objetivos de este programa: la atención específica que se da al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular. De acuerdo con Rasskin (2012: 52), el criterio que se utiliza para establecer cuál es el alumno que necesita compensación educativa obedece a la constatación inicial del eventual desfase curricular del estudiante. Así, será enviado a dicho programa si el desfase, vinculado a su pertenencia a una minoría étnica o cultural, es de dos o más años entre su nivel de competencia curricular y el curso en que debería estar escolarizado según su edad. En el caso del inmigrante o refugiado, se tiene en cuenta el desconocimiento de la lengua de instrucción, el castellano en este caso. Ante esto, Arabi (2001) critica que “esta política favorece guetos de población inmigrante, lo que dificulta su integración en la sociedad receptora”.

A este respecto, si bien programas como este son convenientes, sería más acertado integrar a los alumnos extranjeros en el aula con los alumnos sin desfase curricular y fomentar los trabajos en grupo, donde el conocimiento se transmite entre alumnos. Esto ayudaría no solo a que los alumnos extranjeros fueran adquiriendo con mayor rapidez conocimientos en la lengua española, sino también a que sus compañeros aprendiesen aspectos culturales del alumno inmigrante. Precisamente existe en Madrid un centro educativo que podría presumir de ofrecer

una educación “con y para todos”, que entiende la educación de otra forma y que ha logrado en los cerca de 20 años que lleva trabajando de esta forma tan innovadora un altísimo índice de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad. A continuación, presentamos este caso de éxito que, como adelantábamos, se ha analizado mediante la realización de entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, además de haber recurrido al visionado y estudio de programas de televisión y radio que dedican parte de su espacio a conocer más en profundidad el funcionamiento de dicho centro.

3. El Centro de Formación Padre Piquer, una experiencia de integración

3.1. Metodología

En primer lugar, es necesario señalar que la razón por la que se ha decidido analizar el caso de la Comunidad de Madrid no es otra que porque su capital, Madrid, es además la capital de España y alberga, por ese motivo, un mayor índice de extranjeros. Lo anterior nos lleva a pensar que, en consecuencia, Madrid ofrecerá mayores opciones en términos de recursos educativos para la comunidad migrante. Con el objetivo de conocer la oferta educativa que favorecería la integración del alumnado migrante, se ha llevado a cabo un análisis de las políticas de atención lingüística desarrolladas. Para ello se ha procedido, en primer lugar, a revisar la información facilitada por la Comunidad de Madrid, concretamente la Consejería de Educación, en su página web, pues es a donde se nos remite al preguntar a este respecto en el teléfono que dicha Consejería pone a disposición del interesado. Así, se ha revisado documentación publicada por dicho organismo, si bien la información disponible o bien carece de fecha o tiene una antigüedad que nos hace analizarla con cautela, pues podría estar desactualizada. Con el fin de contrastar dicha información, se ha procedido también a la lectura de trabajos de investigación realizados por autores como Fernández (2017) o Arroyo (2011), además de proceder al análisis concreto del caso del CF Padre Piquer, al ser un centro que no solo ofrece alguna de estas acciones de atención lingüística, sino que cuenta además con una metodología o programa que fomenta la integración y participación de los jóvenes migrantes en nuestra sociedad, concretamente en el ámbito escolar.

Posteriormente, y como adelantábamos, se ha procedido a realizar una investigación de carácter cualitativo, basada en preguntas abiertas semiestructuradas, lo que ha permitido que las personas entrevistadas

podieran expresar opiniones, matizar sus respuestas o incluso desviarse del guion establecido. Los destinatarios de estas entrevistas han sido los diferentes agentes que forman la comunidad educativa: miembros del equipo directivo (ED 1 y ED2), docentes (D1 y D2), alumnos (A1, A2 y A3) y progenitores (P1, P2, P3 y P4), tanto de manera presencial como a través de videoconferencia y mediante el intercambio de correos electrónicos. Estas entrevistas no se han grabado, sino que se ha optado por la toma de notas al hilo de las distintas conversaciones y procedido posteriormente al análisis del contenido del discurso. Además, y para obtener resultados más completos, hemos visionado y analizado algunas entrevistas que el centro ofrecía a Cope en 2020 o a RTVE en 2019; estas nos han permitido acceder virtualmente al centro y conocer algunas de sus aulas, si tenemos en cuenta que la pandemia causada por el COVID-19 ha restringido en gran medida el acceso presencial al centro por parte de aquellos que no formamos parte de la comunidad educativa, además de proporcionarnos información, experiencias y opiniones de otros actores, como es el caso del coordinador de Trabajo por Proyectos o la persona responsable de Pastoral en dicho momento.

3.2. Descripción general del centro

El Centro de Formación (CF) Padre Piquer es un centro educativo que en 2020 cumplía 53 años; se encuentra situado en el popular barrio de La Ventilla, en el norte de Madrid, donde predomina la presencia de viviendas muy sencillas, cuyos vecinos tienen un nivel socioeconómico bajo y de los cuales un tercio es de origen migrante. Dicho Centro pertenece a la Fundación Montemadrid, la obra social de la antigua Caja Madrid, y está dirigido por la Compañía de Jesús (Jesuitas), bajo cuya dirección también se encuentra el colegio El Recuerdo, el Colegio San Ignacio de Loyola de Alcalá de Henares y la prestigiosa Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, y ofrece una educación integradora y comprometida en la inserción social, cultural y laboral de sus alumnos.

Como decíamos, el CF Padre Piquer se fundó de la mano de Caja Madrid y la Compañía de Jesús para proporcionar a los desfavorecidos una educación de gran calidad y, si bien comienza impartiendo la Educación General Básica y Formación Profesional a más de 2000 alumnos, en los años noventa la LOGSE lleva a la extinción de la EGB en el Centro para centrarse en la Enseñanza Secundaria, a la vez que comienzan a tomarse medidas de apoyo y adaptación y a desarrollar programas de diversificación curricular, para dar así cabida a la diversidad recogida en dicha ley. A día de hoy, en el CF Padre Piquer se imparte Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, y es el centro de la Compañía de Jesús que recibe el alumnado más desfavore-

cido y en mayor peligro de exclusión por la situación socioeconómica en la que se encuentran, principalmente por el hecho de ser migrantes.

3.3. Perfil del alumnado

Aparte de los cerca de 50 colaboradores (voluntarios, profesorado en prácticas y monitores), unos 90 docentes enseñan a alrededor de 1100 alumnos, de los que el 60% está formado por estudiantes que provienen de más de 40 nacionalidades diferentes, entre las que nos encontramos con alumnos de Marruecos, China, Bangladesh, Filipinas, la India y Rumanía, así como de origen subsahariano o magrebí, si bien también los hay que proceden de Latinoamérica o pertenecen a la etnia gitana (el 20% en 1º ESO). En cuanto al perfil de estos jóvenes, y tras consultar con el equipo directivo y los docentes entrevistados, destacamos que la gran mayoría de los alumnos no son solicitantes de asilo ni llegan a España en patera. Algunos de ellos son menores extranjeros no acompañados (MENA) que viajan sin papeles ni datos de contacto para que nadie les pueda localizar. Una vez en Madrid, son llevados al Centro de Menores de Hortaleza o a pisos tutelados, si bien su estancia en estos sitios es temporal y suelen ir “donde la vida los lleve”. Así, no buscan formarse y no suelen terminar sus estudios, porque están buscando una oportunidad, no “someterse a la tiranía de las normas educativas”.

Por otro lado, también asisten menores, de entre catorce y quince años, provenientes del norte de África, especialmente de Marruecos, cuyos padres los han mandado a España o que bien se escapan de sus países y rompen el contacto con sus familias, y cuyo objetivo, en palabras de ED1, es Europa, “porque se les vende que España es el paraíso terrenal, si bien es cierto que la situación en cualquier caso es difícil que sea peor que la pobreza a la que están condenados en sus países de origen”. No obstante, la mayor parte de los alumnos que acceden al CF Padre Piquer ya estaban escolarizados.

El reto al que el Centro se enfrenta cada día es el de un alumnado con un denominador común, el de un contexto sociofamiliar vulnerable, desfavorecido en muchos sentidos, en el que sus progenitores ejercen un empleo precario y cuentan con recursos insuficientes. A esta realidad debe añadirse otra dificultad, y es que, aunque la mayoría ha nacido en España, su entorno y procedencia no eliminan las barreras culturales, que suponen otro desafío a nivel educativo.

Además, conviven diferentes religiones, las cuales determina en gran medida su forma de vida y llevan a su vez a que el Centro deba adaptarse en cierto modo a estas circunstancias; es el caso, por ejemplo, de los estudiantes musulmanes, cuya religión prohíbe comer cerdo y por lo tanto no se puede ofrecer a estos alumnos como parte del menú diario,

y si bien nos encontramos ante un centro confesional, jesuita concretamente, donde lógicamente la filosofía cristiana tiene su espacio y ocupa un lugar importante, el hecho de convivir con testigos de Jehová, budistas o musulmanes hace que la asignatura de religión sea optativa.

Así podemos ver, y lo confirman ED1, ED2 y D2, que la lengua ni es lo único que les diferencia ni lo es todo, y es que resulta de gran importancia la cultura; concretamente se refieren a la comunicación, que varía con respecto a la propia en términos de velocidad y tono de habla, y que en ocasiones perciben como seco y brusco y les hace creer que se les está regañando y les produce rechazo. Todas estas circunstancias llevan a la existencia de una brecha, unos obstáculos que dificultan la adaptación de estos jóvenes. A modo de ejemplo, ED1 se refiere al caso de una adolescente que vivía en las cataratas de Iguazú, en un entorno donde reinaba la tranquilidad. De padres separados, su madre había dejado Paraguay y residía desde hacía años en Madrid; de pronto se vio en el aeropuerto de Paraguay y tras un largo vuelo aterrizaba en el barrio de la Ventilla, donde la naturaleza brilla por su ausencia, y con una madre a la que apenas conocía. Este hecho es frecuente entre la población inmigrante; los progenitores abandonan sus países de origen y, una vez han regularizado su situación y esta es económicamente estable, deciden traer a sus hijos; el ejemplo más claro a este respecto es el de la población china.

En cuanto a la forma en que estos jóvenes llegan al CF Padre Piquer, D1 explica que o bien lo hacen a través de la Consejería de Educación, que asigna al alumno una plaza en sus Aulas de Enlace en función de varios criterios como la cercanía con respecto al domicilio, el número de integrantes en la familia y de si algún hermano ya figura como alumno del centro en cuestión, o bien eligen voluntariamente este Centro para cursar la Educación Secundaria. En este caso, son muchos los que eligen el CF Padre Piquer por la publicidad que otras personas hacen al respecto, y porque otros no dan respuesta a las necesidades de sus hijos y esperan encontrarla en este Centro.

Como decíamos, las diferencias culturales pueden determinar y de hecho determinan el desarrollo de las diferentes actividades, como puede ser el uso del hiyab, la asignatura de religión, o el tipo de alimentación basado precisamente en creencias religiosas, pero también la forma de relacionarse. A este respecto, la relación familiar juega un papel importante y tendrá un efecto en las mismas, pues el modelo de interacción aprendido en casa a menudo se reproduce en el ámbito escolar. De partida, el concepto de familia difiere de una sociedad a otra; pero, además, las relaciones familiares, y más concretamente la forma en que los progenitores interactúan con sus hijos se ven afectadas por factores como la sobrecarga laboral o la crisis económica. También influye en su comportamiento el duelo migratorio al que han tenido que hacer frente, entendido este

como el proceso, en la mayoría de los casos difícil, por el que pasa el inmigrante y que, según Achotegui (2009) , se divide en siete duelos, de los cuales destacamos, el que se refiere a la familia y los amigos, de quien el inmigrante se separa, así como el de la tierra, por abandonarla y adentrarse en territorios para él desconocidos y diferentes.

A esto hay que añadir la diversidad en términos de conocimiento que cada alumno lleva en su mochila según sus circunstancias; según un estudio realizado por el propio Centro, concretamente en la ESO, en 2018 el 38% de los alumnos mostraba algún tipo de desfase curricular, de los cuales el 23% participó en actividades de compensación educativa y un 6% lo forman alumnos con necesidades especiales (Casado 2018). En 2020, con cerca de 450 alumnos que cursan la ESO, y de los cuales aproximadamente un 45% son migrantes provenientes de 31 nacionalidades, destaca como centro en innovación docente en lo que atención a la diversidad se refiere.

A este respecto, y según ED2, se calcula que, a día de hoy, cerca del 50% de los alumnos muestra algún tipo de desfase curricular, lo que indica que muchos de ellos han repetido curso ya en Primaria y vienen con desfase de otros centros. Este desfase curricular, explica, está estrechamente conectado con la tasa de idoneidad, o lo que es lo mismo, se refiere al retraso, de entre uno y dos años, de un alumno en cuestión con respecto al curso en el que le correspondería estar. En cualquier caso, esta gran variedad de lenguas maternas, religiones (concretamente alrededor de 10) culturas y necesidades diferentes que se juntan en un mismo espacio, según algunos docentes, requiere de una solución que ayude a seguir creciendo.

Y precisamente es en este punto donde podríamos decir se encuentra la razón de ser del CF Padre Piquer. Como apunta en entrevista Gregorio Casado, coordinador de innovación y orientación del centro, mientras el sistema educativo en España tiende a ser excluyente hoy en día, y la tendencia de la mayoría de los centros educativos va hacia la división de los llamados “buenos alumnos” y “malos alumnos”, el CF Padre Piquer no se centra tanto en el currículo como en el alumno y en buscar su protección. Para favorecer la participación en condiciones más igualitarias de aquellos alumnos cuyas diferencias, principalmente lingüísticas, culturales y religiosas, podrían dificultar su participación e integración, el Centro desarrolla una serie de programas, que son como sigue.

3.4. Programas para la integración escolar

3.4.1. Aulas Cooperativas Multitarea

Muestra de la importancia que el alumnado migrante y su formación tiene para este Centro, es la iniciativa que pone en marcha en el curso

académico 2003-04; en esta época, España y Madrid como capital recibe grandes cantidades de migrantes, con el fin de atender a estas personas en situación complicada: las Aulas Cooperativas Multitarea (ACM).

- Origen y motivación

Como adelantábamos, las ACM buscan una educación inclusiva y comienzan a implantarse en los primeros cursos de la Educación Secundaria, si bien a día de hoy funcionan en todos los niveles educativos del centro, incluida la Formación Profesional porque, según algunos miembros del cuerpo docente, “esta es la denominación de una metodología que reúne muchos elementos (entre otros, trabajo por ámbitos y tecnología)”, lo que ha hecho que esta metodología, que reúne muchos elementos, como el trabajo por ámbitos y la tecnología, se haya generalizado y funcione en todo el colegio.

Las ACM son fruto de unos años en los que las medidas implantadas no habían dado los frutos que se buscaban: era necesario realizar un cambio en la forma de enseñar, para así lograr un cambio en el aprendizaje. Los alumnos dejarían de trabajar de forma principalmente individual para hacerlo en grupos y con el apoyo de las tecnologías, que tanto suelen motivar a los más jóvenes.

- Principios de funcionamiento y estructura

En primer lugar, hubo que modificar la disposición de las aulas, que pasarían de estar alineadas frente a una pizarra a organizarse siguiendo la forma de un abanico abierto, todo con el fin de fomentar la participación, el intercambio de ideas entre alumnos. Asimismo, se realizarían cambios relacionados con la docencia, yendo de un aula con un único profesor a grupos de alrededor de 60 alumnos con entre 3 y 5 profesores a la vez en la misma aula. El objetivo de las ACM, que como ya hemos señalado se ofrecen en un inicio en dos grupos de 1º de ESO y hoy están presentes en todo el centro, es no sacar a los alumnos sino sumar profesores, lo que permite una atención individualizada.

A este respecto uno no puede evitar preguntarse cómo es la organización previa y en el aula entre profesores para que haya un orden, el mensaje llegue con claridad y realmente se pueda aprender. Cada semana todos los profesores de cada nivel educativo se reúnen con la pedagoga terapéutica y con el coordinador de proyectos para coordinar aquellos aspectos comunes a todos, como pueden ser los proyectos y actividades a realizar, los exámenes, la programación, los contenidos y las unidades didácticas, entre otros aspectos. Una vez organizado esto, la última media hora, y ya subdivididos en los grupos de profesores que impartirán su docencia conjuntamente en la misma aula, se aborda el desarrollo de las clases utilizando como base la planificación, que con-

siste en 9 horas de docencia al día divididas en bloques de dos o tres horas. Dentro de cada aula, el grupo de alumnos se dividirá en subgrupos para hacer diferentes actividades con cada uno de los docentes en el aula e ir rotando hasta que todos hayan cubierto la totalidad del contenido. Lo especial de estas aulas es el hecho de que cada asignatura no tiene un horario establecido, sino que pueden impartirse 9 horas seguidas de la misma materia, dedicándose el próximo día a otra materia y así sucesivamente. El rasgo característico de estas clases es la improvisación, entendida esta como una organización flexible que puede variar a medida que se avanza.

Desde 2017, en las ACM los libros físicos han dado paso a los *Ipads*, conscientes de que la tecnología supone un aliciente y motiva a los más jóvenes. Este hecho podríamos llevarnos a pensar en el gasto al que estos alumnos, provenientes en gran medida de familias en situación económica desfavorecida. Sin embargo, según no informa ED1, no hay ningún alumno que haya dejado de matricularse por no poder hacer frente al gasto, y es que, el dispositivo electrónico, que incluye todos los libros necesarios, cuesta solamente 25€ al mes; este importe supone una cantidad ínfima si tenemos en cuenta que tras un par de años pasa a ser de su propiedad, además de que el 70% de los alumnos cuenta con beca gracias a ayudas de la Consejería de Educación o la Fundación Montemadrid, entre otros.

Como decíamos, se trabaja por ámbito de aprendizaje y sin libro de texto; y si bien siguen el mismo currículo lo hacen mediante una metodología diferente, con el fin de favorecer experiencias de aprendizaje sin desdobles. Además, el hecho de contar con ámbitos de aprendizaje en lugar de con asignaturas, lleva a que los docentes puedan organizarse el horario según su criterio, siendo más flexibles en cuanto a la duración y la frecuencia, algo que el profesorado debe organizar de manera grupal. En las ACM se aprende predominantemente mediante la creación de proyectos interdisciplinares donde grupos de tres profesores de tres asignaturas diferentes se ponen al servicio de un mismo proyecto, como puede ser uno relacionado con el medievo, abordado desde el punto de vista de cada una de las asignaturas.

Ante la pregunta relativa a las características o recursos mínimos con los que un centro debe contar para ofrecer un programa como las ACM, ED2 apunta que es esencial contar tanto con la autorización del servicio de inspección como de la Consejería de Educación; no obstante, tanto la LOMCE como el proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE prevén ya la autonomía de los centros, lo que permite que se desarrollen proyectos de innovación, y que, como acabamos de explicar, la educación se organice por ámbitos, y se recurra a la codocencia o docencia compartida. En el CF Padre Piquer son conscientes de las limitacio-

nes existentes en cuanto a recursos, si bien consideran que se trata de gestionarlos de una manera u otra, y ellos gestionan los recursos “de otra”, apuntan ED1 y ED2.

- Resultados

Lo primero que destaca Casado es el hecho de que no resulta sencillo montar un centro así “porque sí”, y considera que para ello tiene que darse la necesidad; tanto él como ED1 y D2 coinciden en que lo primero que hace falta es desear hacer algo que sea distinto y que se haga con motivación, que exista un “por qué”; en el caso del CF Padre Piquer, este programa se implantó con el objetivo de aprender de los demás. En el caso del CF Padre Piquer, explica ED2, esta iniciativa surgió fruto de una situación que les desbordó, y es que cada vez más alumnos de origen inmigrante acudían al centro y necesitaban una solución para abordar el problema de la heterogeneidad a nivel educativo. Asimismo, señala que, además de tener una necesidad, resulta imprescindible contar con la confianza de toda la comunidad educativa porque “es un trabajo de equipo”, pero de la Dirección, sobre todo; es necesario que el equipo directivo crea en el proyecto y quiera darle salida. A este respecto, ED1 afirma, “existen algunos colegios que, aunque tienen interés en llevar a cabo un proyecto como este, con motivo de la importancia que los resultados de las pruebas de acceso cobran en la sociedad, no reciben la aprobación del equipo directivo, que decide que no se puede llevar a cabo.

D1 coincide con ED1 en el hecho de que en España es muy importante la prueba de acceso a la universidad y los resultados que en ella obtengan los alumnos, y opina que hay que entender la educación de otra forma. Tal y como explica, con las ACM el CF Padre Piquer quiere dotar a la educación con otros componentes, estableciendo para ello una organización en la que se cree un nuevo paradigma en la educación, en lugar de solamente centrarse en superar una prueba.

A la pregunta de si consideran que el nivel de aprendizaje se ve afectado por tener que dedicar tiempo a otros aspectos, ED1 y D2 creen que este paradigma de la educación en absoluto influye negativamente, y afirman que las tasas de graduados en ESO así como de alumnos que superan las pruebas de acceso a la universidad son muy altas, cercanas al 90 %. Asimismo, añaden que, para obtener datos rigurosos, “es necesario incluir en estos porcentajes a todos los alumnos, no solo a los mejores, porque esto daría como resultado ‘datos irreales’”. De todos modos, puntualiza ED2, una cosa es el “fracaso” escolar, y otra bien diferente es el fracaso personal. El CF Padre Piquer precisamente da más valor y podríamos decir que se centra en este segundo aspecto, para lo cual “acompaña al alumno en el proceso para que, una vez salga al mundo, tenga confianza en sí mismo, no se sienta fracasado, encuentre un pro-

yecto que le dé salida, que le permita sentir que tuvo una experiencia que le permitió crecer. Y crecer no es un título. Pero claro, eso no vende, porque la mayoría de quienes consultan los datos de éxito se centra en otros parámetros.

Para dicho Centro resulta de gran importancia desarrollar otras competencias (y no solo saber matemáticas, historia o biología), aprender de otros; y es que, como señala Casado, a diferencia de la afirmación de que “todos somos iguales”, el CF Padre Piquer considera que no existe el “alumno”, dos personas iguales, y afirma que todos y cada uno de los que integramos la sociedad, pero aquí concretamente el cuerpo de alumnos, está formado por niños y niñas diferentes, lo cual es aprovechado por el Centro para hacer de la diferencia un valor. Así, de igual modo que algunos niños se forman en centros en los que hay un alto índice de menores con Síndrome de Down y la convivencia les sirve para conocer otras realidades, el hecho de mezclarse con las diferentes culturas que conviven en el CF Padre Piquer sirve a todos como aprendizaje. Tomando como ejemplo el caso de la población gitana, apunta D1, “los chavales aprenden inglés a la vez que aprenden a ‘ser’ gitano, es decir, a la vez que conocen una de las culturas con las que conviven día a día. De este modo se proporciona una mirada a los diferentes actores de la sociedad, logrando que la diversidad se entienda como complemento y no como elemento discriminatorio”.

Asimismo, la comunicación oral es la principal herramienta; como señalan ED2 y D2, “se personaliza la educación, se abren caminos e itinerarios de aprendizaje mediante un modelo de enseñanza participativa e integradora para que los alumnos saquen lo mejor de sí. El profesor ha adoptado un nuevo rol, diferente al propio de las aulas tradicionales; da clase a sus alumnos, les habla y soluciona los problemas, y gracias al formato en que se desarrolla la docencia los conoce muchísimo, sabe dónde pueden ayudar más, algo que tanto alumnos como familias lo notan”. Según Carlos Rico, “la presencia de varios profesores en la misma aula y el hecho de desarrollar simultáneamente diferentes actividades y proyectar los resultados desde el grupo llevan a un aprendizaje de igual a igual, donde se evita la explicación del profesor, que puede resultar monótona”.⁴

Cuando se trabajaba de manera individual sucedía que los de nivel más avanzado no estaban motivados y eran reacios a llevar a cabo este tipo de trabajos, igual que los alumnos con más dificultades de aprendizaje sentían que su labor no era importante. Pero hoy en día el trabajo en grupo se estructura de tal forma que la labor de cada uno de los integrantes resulta imprescindible, para lo cual se utilizan diferentes estrategias que hacen que todos se sientan importantes y trabajen motivados.

ED1 y D1 afirman que, gracias a este método, que responde a la necesidad de compensación educativa, estos jóvenes acuden ilusionados,

lo que redundaba en un 85 % de éxito escolar y un índice mínimo de absentismo. A este respecto, A1 y A3 señalan que el desarrollo de las clases es muy ameno, se lo pasan muy bien y, aunque al principio el sistema le costaba un poco porque estaban acostumbrados a trabajar individualmente, rápidamente se habituaron y les gusta porque aprenden, dicen, más y entienden mejor. A2 expresa que “el hecho de trabajar en un equipo donde unos tienen mayor nivel que otros hace que siempre haya algún compañero que tire del resto, lo cual te ayuda cuando creías que no podías hacerlo”, y es que, en estas Aulas, unos ayudan a los otros, comentando y corrigiendo entre los integrantes de cada pequeño grupo o equipo, para que posteriormente sea la profesora la que finalmente corrija y evalúe la labor del grupo.

Podríamos pensar que, al trabajar en equipo, aquellos más motivados se implicarán más que aquellos compañeros con un nivel más bajo. Sin embargo, Mónica Díaz- Masa, Coordinadora de Formación de 1º, 2º y 3º de ESO (y de las Aulas de Enlace), cuya dedicación y forma de hablar demuestran que se desvive por el Centro y por el futuro de estos jóvenes, explica que no se empieza un proyecto si previamente no ha habido un trabajo individual. Mediante este trabajo en solitario en el que deberá desarrollarse una memoria y entregar una serie de tareas y que valdrá el 60% de la nota, se trabaja la responsabilidad individual y sirve para demostrar que uno se compromete y está preparado para trabajar en equipo. Si el docente considera que el alumno no ha trabajado adecuadamente y por lo tanto no ha superado el trabajo individual, no podrá participar en el trabajo grupal (que equivale a un 40% de la nota) y deberá realizarlo en solitario sin recibir ninguna nota por ello. Este método resulta muy efectivo y hace que en futuras ocasiones el alumno se comprometa seriamente.

Preguntamos acerca de las ventajas que las ACM tienen con respecto a las aulas ordinarias; Mónica opina que la ventaja principal de estas aulas es la codocencia, la cual sería irrenunciable a estas alturas. “Ya no podríamos trabajar solos; hemos convertido una profesión muy individualista en una profesión compartida. Se genera mucha más creatividad, nos apoyamos en el compañero en esos momentos en que necesitamos que el otro lleve las riendas, lo cual sirve para seguir mejorando y aprendiendo como docente; vives ‘en familia’”.

Para los progenitores, esta innovadora herramienta que el CF Padre Piquer pone a disposición de sus hijos supone la clave para que estos, con algún tipo de dificultad o déficit debido a sus circunstancias personales, puedan seguir formándose y lo hagan motivados; P2 y P4 recalcan que matricularon a sus respectivos hijos en este Centro por recomendación de otras personas que dicen haber encontrado en el CF Piquer una buena opción educativa.

Pero a la vez que ven muchas ventajas en las ACM, algunas de las personas entrevistadas consideran que también existen ciertas desventajas o inconvenientes. Según Mónica, sin una buena gestión del aula, la situación es fácil que se des controle. Por su parte, los progenitores P1 y P3 opinan que, obviamente, todo sería más sencillo con menos personas por aula, a colación de lo cual P2 considera que, en cierto modo, el hecho de que las aulas acojan, en su mayoría, a grupos de alrededor de sesenta de estos alumnos, puede dificultar la labor de enseñanza y educación.

A este respecto, D2 reconoce que el mero hecho de que el grupo de profesores que comparte el mismo espacio no esté en sintonía puede dificultar la coordinación, y que aunque haya tres profesores al mismo tiempo, no se llega a atender toda la diversidad del aula; por su parte, D1 se lamenta diciendo que “parece que, en ocasiones, quienes aconsejan a padres y alumnos nuestro Centro creen que obramos milagros, cuando en realidad la llegada de nuevos alumnos con diferente casuística supone todo un reto. La creatividad está al 150% todo el día, y eso consume”.

3.4.2. Otros servicios

Además de las ACM, a las que acceden directamente los alumnos que, al proceder de países de habla hispana, no son víctimas de la barrera lingüística (como es el caso de quienes provienen de Venezuela, Ecuador o Paraguay, entre otras nacionalidades, las cuales llegan por oleadas según la situación en la que se encuentre su país de origen), existen diversos proyectos que tienen como objetivo fomentar la integración. Desde la coordinación del Centro se nos remite a Casado (2018), para que conozcamos los diferentes proyectos que, desde sus inicios, se han llevado a cabo desde el CF Padre Piquer, lo que muestra su espíritu vanguardista. Dicho centro educativo ha creado una estructura u organización basada en la flexibilidad, una cultura de innovación en la que destacan nuevas actividades basadas en las aulas cooperativas y que permite que “se cree”, lo cual pone de manifiesto su carácter innovador.

a) Aulas de Enlace

El CF Padre Piquer es uno de los cerca de 60 centros educativos que cuenta con unas aulas de inmersión lingüística a las que nos referíamos anteriormente y que en Madrid reciben el nombre de Aulas de Enlace.

- Origen y motivación

A la pregunta de por qué surgen estas aulas, Casado y CD2 nos explican que son consecuencia del inicio de la oleada masiva, en 2001, de inmigrantes marroquíes, que llegan con un nivel más bajo del que por edad les correspondería y se ven, durante dos o tres años, en la difícil

situación de tener que participar en un grupo cuyo idioma ni siquiera dominan. Este porcentaje cada vez mayor de población inmigrante lleva a que en 2004 se creen aulas de bienvenida o enlace (su nombre varía según la comunidad autónoma) como respuesta a la petición por parte de los centros educativos que informaban de la creciente presencia de alumnos extranjeros, los cuales tenían la obligación de estar escolarizados. Estas sirven como inmersión lingüística durante un máximo de nueve meses, a razón de siete horas diarias.

Entrevistamos a Montserrat Martínez, que trabaja desde hace una década en las Aulas de Enlace, y cuya vocación podríamos decir caracteriza a este Centro; explica que los profesionales que imparten su docencia en dichas Aulas suelen ser licenciados o graduados en Filología Inglesa o Hispánica. Su labor, dura pero gratificante, va más allá de lo académico, teniendo en cuenta la infinidad de situación que necesitan atender.

- Características del alumnado que participa

Ante la pregunta de cuáles son los requisitos que los menores deben cumplir para poder participar en una de estas aulas, un docente nos informa de que el alumno puede incorporarse a ellas en el momento que sea, siempre que haya plaza; en el caso de no haberla, se le derivará a otro centro disponible. El hecho de que el alumno pueda incorporarse en cualquier momento hace que en la misma aula haya alumnos con diferentes niveles, y es que los conocimientos adquiridos no son los mismos tras llevar cuatro meses en el aula de enlace que si se han incorporado a ella tres meses más tarde.

Si bien un año concreto llegó una decena de menores extranjeros no acompañados (MENA), la mayoría de los alumnos del Aula de Enlace (cerca del 80 %) son reagrupados familiares, aunque hay nacionalidades, especialmente de Europa del Este, que tienden a viajar en grupo, de manera unida. Una vez en nuestro país, y puesto que el niño debe ser escolarizado, la comisión de escolarización asigna al menor un centro q tenga Aula de Enlace, utilizándose como criterio generalmente la proximidad al domicilio. Aunque participen en dichas aulas, estos alumnos estarán adscritos a un grupo de referencia, entendido este como el curso de la ESO que le corresponderá por edad una vez finalizada su estancia en el Aula de Enlace.

- Principios de funcionamiento y estructura

A la pregunta de qué requisitos deben darse para contar con un Aula de Enlace, las cuales dependen del flujo migratorio y por ello se puede decir que son termómetro de la economía del país, el centro educativo debe solicitarlo a la Consejería de Educación. Con respecto al perfil más

idóneo para trabajar en las Aulas de Enlace, podríamos pensar que un centro de estas características probablemente recurre a acciones de voluntariado mediante las cuales contar con una mano amiga que ayude a abaratar costes en un entorno en el que toda ayuda es poca; sin embargo, esta figura del voluntario no existe porque para trabajar con menores son necesarios una serie de trámites burocráticos. Sin embargo, al menos los alumnos del máster en Formación de Profesorado de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid pueden llevar a cabo sus prácticas en el CF Padre Piquer, lo que sin duda sirve como excelente experiencia para estos y ayuda económicamente al Centro.

Al profesorado de las Aulas de Enlace se le selecciona basándose en el perfil personal, no tanto académico como humano, centrándose menos en el contenido y más en cualidades como la sensibilidad o la entereza, necesaria para no derrumbarse, de modo que los alumnos se sientan acogidos y el objetivo se cumpla, si bien es necesaria una titulación en lenguas, filología, español para extranjeros, los elige el centro en cuestión.

Para comunicarse con este alumnado, que como se ha dicho no conoce la lengua española, la metodología que se sigue varía según el caso; podríamos pensar que el inglés sería el idioma común a todos, pero hablar en inglés sería un agravio comparativo con respecto a aquellos que no lo hablan, que son la mayoría. Por ello se recurre al español, si bien en un primer momento se utilizan los signos para intentar comunicarse.

Mónica afirma que se trata de ayudar a la persona independientemente de su origen y espiritualidad. Hay que mostrar alegría, empatizar y ser sensible a las circunstancias personales de cada niño, ofreciendo un trato individualizado que atienda a la vivencia de cada alumno y desde la que el profesor del Aula de Enlace empieza a trabajar con los chavales. El docente, en ocasiones con la ayuda del orientador y el trabajador social, tiene que ser capaz de detectar las posibilidades del alumno, lo cual se logra mediante la escucha para así conocer el deseo y las circunstancias familiares (si vuelven a su país de origen, cuál es su situación económica, si una vez finalizada la ESO la estudiante se queda al cuidado de los niños).

Además, es importante la creatividad de cara a generar materiales nuevos continuamente, si tenemos en cuenta que cada alumno del Aula de Enlace presenta distinto nivel de conocimientos y se incorpora en momentos también diferentes. No obstante, también es necesario actuar con dureza y hacer que estos adolescentes trabajen, o estar conectado con el resto de las etapas para conocer y ver cómo funcionan los cursos a los que se incorporarán una vez finalizada su estancia en dichas Aulas, y es que tengamos en cuenta que, como ya hemos señalado, no todos cursan Bachillerato, sino que los hay que eligen un ciclo de FP o se inician directamente el mundo profesional con 16 años.

No obstante, además de la lengua se les enseña a gestionar las emociones, teniendo en cuenta la mochila de experiencias totalmente diferentes además de duras que llevan a sus espaldas: situaciones familiares difíciles, una lengua desconocida y en numerosas ocasiones también una familia a la que no conocen.

Precisamente se utiliza la pluriculturalidad como vehículo de aprendizaje, organizando, a modo de ejemplo, fiestas multiculturales en las que cada nacionalidad presente en el aula lleva a clase comida de su país. Pero además de aprender español reciben clases de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y educación física, ya que una vez ingresen en las aulas ordinarias deberán dominar lo mejor posible no solo la lengua sino conceptos teóricos de las asignaturas en cuestión.

Como apuntábamos anteriormente, aquellos alumnos que no conozcan la lengua del país al que llegan participarán en estas Aulas durante un máximo de nueve meses. ¿Y qué sucede con estos alumnos una vez salen del Aula de Enlace? Antes de que el alumno abandone esta aula, el orientador se reúne con el docente para ver si necesita alargar la estancia, recibe mucha atención. Como exponen ED1 y ED2, el Centro tiene q ser flexible, porque la casuística es infinita. Así, dependiendo de su proceso de aprendizaje se marcarán individualmente ciertas pautas y se le ayudará a elegir el camino. Si el desfase curricular fuera muy alto, se le bajaría un curso, si bien el mínimo es 1º de ESO, puesto que el CF Padre Piquer no ofrece Educación Primaria.

En caso de que el estudiante haya obtenido el título oportuno en su país de origen, se procederá a su homologación, pero podrá seguir asistiendo a clase para continuar aprendiendo. Por otro lado, Mónica añade que, una vez el alumno agota su tiempo en el Aula de Enlace y se incorpora a su clase de referencia, no se siente desatendido, ya que sigue acompañado por el orientador de la etapa. Este cubrirá temas emocionales y tratará con el alumno cómo se siente, qué dificultades tiene, en qué asignaturas está teniendo más problemas o cómo se organiza, entre otros aspectos. Además, antes de que transcurran cinco o seis meses en el Aula de Enlace, al estudiante se le hará una incorporación paulatina en asignaturas en las que la lengua vehicular no resulta tan imprescindible, como puede ser música, plástica o educación física.

Para ello se nombrarán dos alumnos, que deberán elegirse con mucho detenimiento para que la tutorización sea efectiva: es importante que se trate de alumnos ordenados, organizados, que ocupen una posición de liderazgo en la clase, ya que no solo acompañarán físicamente al recién llegado sino que le tendrán que integrar en el aula de referencia, donde el ritmo de la clase puede resultar vertiginoso, si tenemos en cuenta que vienen de un aula en la que un mismo docente (que no obstante casi nunca está solo, sino al que suele acompañarle el profe-

sor de lengua, el de Ciencias Sociales o de Matemáticas) imparte todas las horas, con máximo 15 alumnos y una profesora que les habla con mucho amor y detenimiento, para pasar a un espacio que compartirán con 60 alumnos, y donde el profesor habla más rápido y hay que tomar apuntes de conceptos algo complicados relacionados con el ámbito científico y sociolingüístico.

- Resultados

Según nos informa Montserrat, el porcentaje de alumnos que una vez superado el Aula de Enlace se quedan en el CF Padre Piquer es altísimo y ronda el 90%. El motivo que lleva a ese 10% a no elegirlo reside meramente en el hecho de que tienen hermanos en otro centro educativo, no encuentran la oferta que buscan (como es el caso de quienes desean estudiar Hostelería) o bien regresan a sus países de origen.

Surge la pregunta de si el hecho de pasar por las Aulas de Enlace mejora sustancialmente su nivel de español. Mónica nos recuerda que los conocimientos de español de quienes ingresan en estas aulas son nulos, e indica que si bien salen de ellas con muy buen nivel, la barrera idiomática no desaparece; y es que aunque saben español y pueden desenvolverse bien en España, nuestro sistema educativo examina de filosofía (donde el modo de pensar es muy diferente al de países orientales), de historia de España o de matemáticas (donde la forma de resolver las operaciones difiere de unas culturas a otras).

Por lo tanto, son muchos los obstáculos a superar, y se podría decir que finalizar la ESO representa un acto heroico para estos niños. Aunque muy pocos, algunos, más específicamente aquellos que se incorporan a las ACM en 1º o 2º de ESO, tienen recorrido y suelen tener éxito y cursar Bachillerato. Sin embargo, si lo hacen en 3º o 4º, es más difícil que hagan Bachillerato, si bien depende del género y de la nacionalidad; incluso los hay que logran superar el Bachillerato y acceder a la universidad, lo que supone un gran reto además de muchísimo esfuerzo.

A este respecto cabe señalar que son alrededor de 300 los alumnos que cada año cursan el Bachillerato eligiendo entre diversos itinerarios: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Humanidades, además de numerosas asignaturas optativas. Más del 90 % aprueba la prueba de acceso a la universidad, si bien hablamos en su mayoría de alumnos que no han vivido en primera persona el duelo migratorio ni han tenido que enfrentarse a una nueva lengua (de estos, según nos informan desde el centro, alrededor de un 40 % se presenta a la prueba de acceso a la universidad y estudia un grado).

No obstante, es importante mencionar que, aunque sea un porcentaje más reducido, algunos exalumnos que pasaron por las Aulas de enla-

ce están hoy en la universidad o trabajan en el departamento de Recursos Humanos de alguna empresa o son incluso médicos. Por su parte, unos 275 optan por cursar Formación Profesional (electricidad y electrónica, administración y gestión, servicios socioculturales y a la comunidad o informática), así como recibir formación dual y realizar prácticas en cerca de 400 empresas con las que el CF Padre Piquer colabora, lo que facilita un alto índice de inserción laboral, además de en la Unión Europea.

Preguntamos sobre las desventajas de las Aulas de Enlace, y Mónica y Montserrat destacan la falta de tiempo porque, como señalábamos anteriormente, aunque aprenden español deben alcanzar el nivel necesario para asimilar el contenido de las demás asignaturas). Como hemos visto, hay quienes consideran que estas podrían llevar a la creación de guetos, puesto que no permiten que los alumnos extranjeros se relacionen con quienes tienen el español como lengua materna. Ante esta afirmación, Montserrat defiende estas Aulas y, para que entendamos que en absoluto tienen tales consecuencias, pone como ejemplo una realidad: la mayoría de los niños y adolescentes pasan varios cursos académicos e incluso toda su etapa escolar con los mismos compañeros, siendo el recreo o fuera del colegio donde el menor podrá establecer relaciones de amistad con compañeros de otros grupos y cursos. No obstante, admite, que es cierto que suelen relacionarse con “los suyos”.

Conocido el funcionamiento y analizados los resultados, podemos afirmar que la Aulas de Enlace representan otra pieza clave del éxito de Padre Piquer, al constituir un espacio en el que jóvenes que desconocen nuestra lengua y por supuesto nuestra cultura conviven durante un máximo de nueve meses para posteriormente incorporarse a la Enseñanza Obligatoria (si son menores de 16 años) o a la etapa educativa que elijan (si el alumno tiene más de 16), a las que a menudo llegan con una falta evidente de conocimientos generales, y donde a diferencia de las aulas tradicionales, donde este desfase curricular no se contempla, podrán seguir adaptándose, tanto lingüísticamente como a nivel de conocimientos.

Podría surgir la pregunta de por qué una herramienta tan necesaria y útil como el Aula de Enlace solamente se ofrece por un máximo de nueve meses. Ante esto, tanto el equipo directivo como los docentes entrevistados, conscientes de la importancia que las mismas tienen, reconocen que sería útil que hubiera aulas de apoyo para que los alumnos que lo necesitasen siguieran mejorando la lengua en horario extraescolar, y por ello desearían que las estancias en dichas aulas pudieran ser más largas; sin embargo, a la vez entienden que los recursos no son ilimitados y afirman que las aulas son de gran ayuda, “especialmente si lo comparamos con cómo llegan”.

b) LÓVA

Otro de los proyectos en que el Centro participó, durante dos años, fue el conocido como LÓVA, que utilizaba la ópera como herramienta de aprendizaje, desarrollaba la imaginación y el sentido de responsabilidad, además de servir como vehículo de expresión de sentimientos e inquietudes y tener gran aceptación entre los más jóvenes.

c) Tardes Diversas

También desarrolló otro proyecto específico denominado *Tardes Diversas*, basado en combinar los conocimientos y las aptitudes, diferentes, de sus participantes, y a lo que uno de los docentes entrevistados, apoyándose en las palabras del psicólogo estadounidense Howard Gardner, que en los años 80 afirma que hay diversas formas de ser inteligente, se refiere como “inteligencias múltiples”. *Tardes Diversas* consistía en crear, a partir del contenido de las diferentes asignaturas cuya temática podía ir desde el Medievo hasta la tabla periódica, diversos proyectos, bien a través de la música, la poesía o el teatro, entre otros. Este proyecto llevaría a las ya mencionadas ACM, y si bien nos informan de que siguen en funcionamiento, actualmente se desarrollan en horario escolar.

d) Compensatoria Externa

Entre los programas que siguen en marcha a día de hoy, destacamos el programa de Compensatoria Externa, un proyecto vinculado a y financiado por la Consejería de Educación, desarrollado en horario extraescolar y en el que diferentes profesionales (profesores, trabajadores sociales, animadores socioculturales o psicólogos, entre otros) contratados para este efecto hacen de puente entre el colegio y el barrio. Entre las actividades desarrolladas bajo el paraguas de este programa destacamos batucadas y actividades de tiempo libre de fin de semana, con las cuales se logra implicar al alumno y hacerle participe en la comunidad a la que pertenece.

e) Aprendizaje-Servicio

El proyecto *Aprendizaje-Servicio* es una metodología importada de Estados Unidos que promueve la adquisición de conocimientos y el servicio a la comunidad, favoreciendo así que se desarrollen competencias sociales y cívicas (Martínez Lozano *et al.* 2018: 11).⁵ En palabras de Mendía Gallardo (2012: 71), el APS no consiste exactamente en una acción de voluntariado, pero tiene como objetivo poner lo aprendido al servicio de la sociedad. Así, por ejemplo, el contenido aprendido en la asignatura de Inglés se habría utilizado en una guardería cercana al Centro para jugar con los más pequeños haciendo uso de los nuevos

conocimientos adquiridos, mientras que el contenido de la asignatura de Lengua y Literatura habría servido para crear una obra de teatro y representarla en una residencia de ancianos de la zona.

f) Proyectos de la Fundación Créate

El CF Padre Piquer lleva embarcado en este proyecto desde hace alrededor de cinco años. Se trata de una idea que busca favorecer el emprendimiento de los más jóvenes, los cuales deben imaginar un proyecto que podría ser el germen de una nueva idea empresarial. Según apunta Casado, el Centro participa en entre quince y veinte proyectos que, en su mayoría, son el resultado de una gran red de alianzas formadas por profesionales *senior* que quieren llevar a cabo una labor de voluntariado y aportar valor a adolescentes de diferentes centros educativos que tienen más dificultades y menos medios, ayudándoles, por ejemplo, a estudiar u organizarse, pero también a desarrollar ideas como la recién mencionada.

g) Servicio de Información y Atención a las Familias

Asimismo, el CF Padre Piquer cuenta con un servicio de atención a las familias, actualmente coordinado por Universidad Pontificia Comillas de Madrid (UPCO) a través del servicio UNIMSI y cuya coordinadora es Virginia Cagigar. *Centro de Atención a las Familias*, nombre que recibía a comienzos del siglo XXI, nació de la colaboración entre la UPCO y el CF Padre Piquer con el respaldo de Caja Madrid y fue impulsado a través del Instituto de Familia para que los profesionales de dicha universidad y del Padre Piquer pudieran dar apoyo a las familias y los alumnos en aquellos asuntos en los que pudieran asistirles. Entre los profesionales había un servicio de asistencia psicológica que intervenía si desde el centro se detectaba un caso de necesidad de salud mental por parte de algún alumno sin recursos para recibir asistencia por medios privados.

Hace cerca de ocho años el servicio se transformaba en el Servicio de Información y Atención a las Familias (SIFA), y aunque recibe una pequeña ayuda financiera por parte de Bankia y los recursos son muy escasos, este servicio sigue teniendo el mismo objetivo, por lo que son psicólogos profesionales recién titulados que se encuentran estudiando el Máster en Intervención Familiar los que prestan esta asistencia.

Una vez presentados los diferentes programas con que cuenta el CF Padre Piquer, y ante el alto porcentaje de alumnos que cuando llegan al Centro no dominan nuestra lengua, nos preguntamos si este no cuenta con un servicio de interpretación que facilite la comunicación entre las partes. Según la información que nos proporciona Gregorio Casado,

aunque el Servicio de Apoyo Itinerante (SAI) al alumnado inmigrante sería la institución a la que referirse ante la llegada de nuevos alumnos al aula de enlace, la imposibilidad de contar con un servicio inmediato, y con el fin de evitar la burocratización, prefieren recurrir a sus propios alumnos extranjeros que ya dominan la lengua española. A este respecto, además, ED1 y D2 señalan que ante un abanico de idiomas tan amplio y la diversidad de casos que pueden producirse diariamente, recurrir a alumnos del mismo país de quien necesita mediación lingüística para que, fuera del horario escolar, les asistan lingüísticamente en los trámites necesarios, supone la mejor opción; señala el personal que estos jóvenes son muy solidarios y tienen empatía, pues han pasado por la misma situación. Asimismo, este compañero, que hace además las veces de tutor para los nuevos, ayudándoles en lo que puedan necesitar, da más confianza al alumno inmigrante.

Podríamos creer que el alumno en cuestión podría quedar desatendido si ningún compañero habla su lengua, pero como señalan ED2 y D2, el lenguaje universal es el de los abrazos, el lenguaje emocional, el lenguaje no verbal (gestos, apoyo...), y enfrentarse al español directamente sirve en sí mismo como técnica de inmersión lingüística. Asimismo, se les plantea un caso en que, por la gravedad del tema a tratar, la figura del menor no es la más adecuada. Si esto sucediera y el Centro lo considerase necesario, se recurriría a la figura del intérprete profesional. No obstante, indica D1, pasa mucho tiempo hasta que el alumno tiene confianza y cuenta aspectos muy personales de su vida y familia o cómo se sienten; por ese motivo no suelen necesitar la asistencia del SAI, pues para entonces el alumno en cuestión ya maneja la lengua.

Uno podría pensar que centros educativos como el CF Padre Piquer cambian la vida de estos menores; no obstante, todo el personal entrevistado afirma que “son estos jóvenes los que realmente han transformado y transforman la vida de quienes trabajamos con ellos, cambiando tu forma de pensar con respecto a muchos temas y viviendo experiencias que nunca hubiéramos podido imaginar”. Como ejemplo, el de algún alumno en cuya vivienda no había agua y para evitar el rechazo de los demás compañeros ante la falta de higiene, se le habilitaba una ducha del Centro antes de que abriesen sus puertas y se le daba ropa limpia. “¿Quién nos iba a decir que como profesores viviríamos situaciones así?”, apunta ED1. Para muchos alumnos como A1, A2 y A3, el CF Padre Piquer “ha hecho que queramos venir a clase, a estudiar, a aprender. Nos sentimos comprendidos, la forma de trabajar nos motiva, y nos sentimos útiles”. Nos encontramos ante alumnos que no sabían cómo responder a la diversidad, y ante familias que habían perdido la esperanza de que sus alumnos tuvieran un futuro digno y estar en el sistema educativo.

4. Conclusiones

Con motivo de la pobreza, la violencia y la guerra, las condiciones políticas y la ausencia de perspectivas de desarrollo, así como la falta de recursos económicos y sociales, el fenómeno migratorio se ha visto intensificado y, como consecuencia, cada vez es mayor el número de migrantes que participan en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana a pesar de las dificultades que gran parte de ellos tienen para entender y comunicarse. Por este motivo, y para que su integración en la sociedad que les recibe sea plena, y si bien una sociedad intercultural aporta, en nuestra opinión, un valor importante y enriquecedor para quienes forman parte de ella, consideramos necesario conocer la lengua de la sociedad en la que va a vivir el inmigrante para alcanzar una adaptación e integración social.

Teniendo en cuenta que el inmigrante, siempre y cuando esté expuesto a la lengua tanto en el ámbito educativo como en su día a día, necesitará al menos cinco años e incluso hasta diez para alcanzar el nivel de los nativos (Cummins 2001: 41), es necesaria una política educativa lingüística y de inclusión como la que ofrece el CF Padre Piquer. Este centro, con una gran variedad de iniciativas entre las que destacan sus Aulas Cooperativas Multitarea, que constituyen una propuesta pedagógica innovadora para atender la diversidad del alumnado, con especial incidencia en aquellos en situación de exclusión social, inmigrantes y jóvenes con necesidades educativas especiales, constituye un centro educativo pionero en inclusión e innovación docente.

Además, es uno de los 60 centros que, a día de hoy, cuentan con las denominadas Aulas de Enlace, que resultan ser una herramienta prácticamente imprescindible para una adaptación más rápida de los más jóvenes. En ellas se ofrecen clases de español en un principio, se tratan aspectos culturales y morales y se les introduce paulatinamente en otras asignaturas al cabo de unos meses, todo ello con el objetivo de facilitar la integración escolar y social y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero.

Las entrevistas realizadas en el caso de estudio, el Centro de Formación Padre Piquer, nos llevan a la conclusión de que iniciativas pedagógicas innovadoras, pueden responder adecuadamente a las necesidades del alumnado adolescente inmigrante en la Comunidad de Madrid, si bien una cifra menor de alumnos por aula tendría un efecto positivo y mejoraría las condiciones de aprendizaje de estos adolescentes.

María Fernández de Casadevante Mayordomo
Universidad Rey Juan Carlos
maria.fernandezdecasadevante@urjc.es
ORCID: 0000-0001-6348-2287

Notas

- ¹ Instrucciones de 16 de junio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2003-2004) e Instrucciones de 16 de julio de 2004, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2004-2005).
- ² Circular por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del SAI disponible Circular_SAI_0809.pdf (madrid.org)
- ³ Circular de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes disponible en https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/51b7fa72-d159-4f2e-ac20-139b05574613/circ_SETI_08_09.pdf?t=1503046770744
- ⁴ MADRIDDIARIO: “Educación e integración, la fórmula de éxito del colegio Padre Piquer”. 22 de junio de 2017 [Disponible en <https://www.madrididiario.es/445566/colegio-padre-piquer-educacion-innovacion-integrador>].
- ⁵ Para más información sobre esta metodología, sugerimos Batlle (2011), Rodríguez Gallego (2015) y Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez (2019), entre otros. Instrucciones de 16 de junio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2003-2004) e Instrucciones de 16 de julio de 2004, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2004-2005).

Referencias bibliográficas

- Achótegui, Joseba. 2009. “Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)”. *Zerbitzuan*, 46. 164-165.
- Arabi, Hassan. 2001. *La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?* Disponible en <<http://aulaintercultural.org/2001/12/13/la-educacion-intercultural-un-nuevo-frente-en-la-formacion-del-profesorado/>> (Consultado el 16 de marzo de 2020).
- Araújo González, Marta. 2016. “Mediación cultural y migración. Estudio de un caso y contribuciones de la traducción y de la interpretación a la integración en la enseñanza pública”. En *Traducir para lo público*, ed. por Óscar Ferreiro Vázquez, 129-152. Granada: Comares.
- Arroyo, María José. 2011. “Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España”. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 5. 114-139.
- Boyano Revilla, Manuela; Estefanía Lera, José Luis; García Sánchez, Henedina; Homedes Gili, Montserrat. 2004. *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Casado Coba, Gregorio. 2018. “El ‘Centro de Formación Padre Piquer’. Una experiencia innovadora de atención a la diversidad”. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 46. 75-90. Disponible en <<https://doi.org/10.15366/tarbiya2018.46.05>>
- Comunidad de Madrid. 2008. Circular de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes. Disponible en <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/51b7fa72-d159-4f2e-ac20-139b05574613/circ_SETI_08_09.pdf?t=1503046770744> (Consultado el 19 de febrero de 2020).
- Comunidad de Madrid. 2008. Circular por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del SAI. Disponible en <Circular_SAI_0809.pdf (madrid.org)>
- Cope. 12 de septiembre de 2019. *La tarde*. Disponible en https://www.cope.es/programas/la-tarde/audios/tarde-12-09-2019-1700-1800-horas-20190912_851552 (Consultado el 22 de abril de 2020).

- Cummins, Jim. 2001. "¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas". *Revista de Educación*, 326. 37-62. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19421>> (Consultado el 22 de abril de 2020).
- Del Olmo Pintado, Margarita. 2012. "Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace". *Revista de Educación*, 358. 111-128.
- Fernández López, María del Carmen. 2017. «Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares». En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/019_fernandezlopez.htm>
- El Mundo. 30 de abril de 2015. "Frontex: 'El 80% de los inmigrantes que llegan a Europa son potenciales refugiados'". Disponible en <<http://www.elmundo.es/internacional/2015/04/30/554221e5e2704e9f668b4571.html>> (Consultado el 20 de enero de 2020).
- Foulquié-Rubio, Ana Isabel. 2018. "Aproximación a la interpretación en los servicios públicos en la región de Murcia". En *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles: una década de cambios, retos y oportunidades*, ed. por Ana Isabel Foulquié-Rubio, Mireia Vargas-Urpi, María Magdalena Fernández Pérez, 137-150. Granada: Comares.
- García Fernández, José Antonio. 2009. "Las aulas de enlace madrileñas. Burbujas de acogida del alumnado extranjero". *SL& i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3. 109-128.
- Martínez Lozano, Virginia *et al* (ed.). 2018. "El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible". Salamanca: Comunicación Social.
- Mendía Gallardo, Rafael. (2017). "El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación". *Revista de Educación Inclusiva*, 5:1.
- Rasskin Gutman, Irina. 2012. "¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de 'habilidades sociales' en la escuela secundaria". *Revista Tejuelo* (Monográfico), 6. 47-63.
- Rodríguez Gallego, Margarita R. 2015. "Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje". *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 19:1. 314-333.
- RTVE. 21 de febrero de 2019. *La aventura del saber*. Disponible en <https://www.rtve.es/alacarta/videos/la-aventura-del-saber/aventura-del-saber-colegio-padre-piquer/5003279> (Consultado el 19 de febrero de 2020)
- Serra, Josep María. 2006. "El plan de lengua y cohesión social en Cataluña. Primeros datos de una investigación". En *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 18:2. 159-172.
- Siguán, Miquel. 1992. "La escuela y la migración en la Europa de los 90". Barcelona: ICE-Horsori. En *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*, ed. por Felix Villalba Hernández y María Teresa Hernández Martínez. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm> (Consultado el 2 de noviembre de 2019).
- Tipton, Rebecca y Olgerda Furmanek. 2016. "Dialogue Interpreting. A guide to interpreting in Public Services and the Community". London, New York: Routledge.

El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes

María Jiménez-Andrés y Blanca Arias-Badia

La formación en lenguas es uno de los servicios en los que ONG y organismos públicos de todos los países de Europa se vuelcan en el contexto de la acogida de refugiados y solicitantes de asilo. Este artículo examina el aula de enseñanza de idiomas a estos estudiantes a partir de los resultados de dos actividades de investigación: un análisis de cuatro materiales de enseñanza de español para personas migrantes y un grupo focal con docentes que trabajan con el grupo destinatario. La heterogeneidad del alumnado, en especial en cuanto a los niveles de alfabetización, motiva el interés por desarrollar materiales didácticos con un importante componente visual. El énfasis del estudio recae en analizar el papel que desempeñan las imágenes en la comunicación en el aula. Nos proponemos describir en qué se traduce el componente visual en el aula y cómo lo abordan las editoriales y organizaciones que desarrollan materiales.

Palabras clave: Comunicación visual, ELE, migración, ONG, recursos didácticos.

The use of images in the foreign language classroom for refugees: an analysis of materials and teachers' perspectives. The role played by language learning in the context of asylum seeker and refugee integration has attracted considerable attention among third sector organisations and public administrations. This article explores the language classroom with refugees and asylum-seekers from the results of two complementary research activities: the analysis of four open-access teaching resources for migrants available online; and a focus group with teachers working with the target group. The emphasis of the study is on the role played by images in classroom communication. The use of visual materials is proposed for the instruction of highly diverse student groups such as the ones described here. This paper aims to report on how this translates in the classroom and how it is addressed by publishers and other organisations developing teaching materials.

Keywords: Visual communication, language teaching, migration.

1. Introducción¹

La formación en lenguas es uno de los servicios en los que ONG y organismos públicos de todos los países de Europa se vuelcan en el contexto de la acogida de refugiados y solicitantes de asilo. El reto específico que supone enseñar lenguas a este colectivo es su alto grado de heterogeneidad en cuanto a la motivación de los estudiantes, su grado de alfabetización, procedencia y necesidades comunicativas más específicas (Miquel López 1995). Este artículo presenta un estado de la cuestión sobre la enseñanza de lenguas a estos estudiantes, así como resultados de dos actividades de investigación: un análisis de materiales de ELE diseñados específicamente para personas migrantes y un grupo focal con tres docentes que trabajan con refugiados.

El análisis de materiales se centra en cuatro propuestas de libre acceso y disponibles en línea: dos materiales propuestos por el Ayuntamiento de Barcelona para los primeros pasos en la formación en lenguas, *Hablamos* (Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic 2008) y *Oralpha* (Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona 2018), y dos materiales previos diseñados por entidades sin ánimo de lucro, *Aprendiendo un idioma para trabajar* (Santillana 2002), y *Manual de español para inmigrantes: ¿Cómo se dice...?* (Fundación Montemadrid 2006).

Complementamos el análisis de materiales con el de un grupo focal llevado a cabo con tres profesores que trabajan con este colectivo. Los resultados revelan cómo abordan estos profesores las dificultades de comunicación que surgen en el aula, con énfasis en las estrategias multilingües y en el papel que desempeña la comunicación multimodal (por ejemplo, a partir de imágenes o vídeos explicativos) en la labor docente. Se trata, así pues, de una investigación de tipo cualitativo que pretende proporcionar un testimonio actualizado de las prácticas docentes con este grupo destinatario.

La investigación presentada en este trabajo se enmarca en el proyecto europeo REBUILD². Dicho proyecto tiene por objetivo el desarrollo de tecnologías que faciliten la comunicación entre las personas solicitantes de asilo y refugiados, las instituciones y los proveedores de servicios, con el fin de fomentar su integración social. En el proyecto, que se concentra en los países europeos de entrada de migrantes y refugiados (Grecia, Italia y España), colaboran diversas instituciones europeas, entre ellas, la Universitat Autònoma de Barcelona. Una de las tareas a nuestro cargo en dicho proyecto es la creación de pictogramas que puedan suplir las carencias lingüísticas de los usuarios en el uso de la herramienta. Así, en este trabajo nos ocupamos de profundizar sobre el uso de la imagen en los materiales didácticos empleados con el grupo meta del proyecto, así como de la perspectiva que sobre ello tienen sus docentes de lengua, en tanto que mediadores expertos en la comunicación con el grupo meta.

2. Marco teórico: la enseñanza de lenguas a refugiados

En este apartado presentamos el estado actual de la enseñanza de lenguas a refugiados en España, el grupo destinatario, y los objetivos de la enseñanza de lenguas a este colectivo. Por otro lado, revisamos las características generales de los recursos didácticos que se emplean en este tipo de cursos, centrándonos en el uso de imágenes, la alfabetización visual y las pautas de diseño de materiales.

Los cursos de español como lengua extranjera a migrantes y refugiados nacen como respuesta al incremento de los flujos migratorios en España. Estos cursos, que comienzan a impartirse en la última década de los 90, comenzaron adaptando las clases de ELE a las necesidades de esta comunidad a nivel lingüístico, sociocultural y de comunicación (García 1999). En el año 2004, El Manifiesto de Santander marcó el punto de partida para la “organización, normalización, regulación y evaluación” de la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados (Hernández García y Villalba Martínez 2005).

De entre los objetivos específicos de estos cursos, destacan proporcionar al alumno migrante los recursos comunicativos necesarios para que pueda relacionarse en los distintos ámbitos de manera eficiente, así como favorecer la comprensión de la lengua y cultura españolas para su integración en la sociedad (Isabel Sanz e Instituto Cervantes 2005). Además, se hace hincapié en la necesidad de diseñar cursos específicos según los intereses, formación y experiencia profesional de los estudiantes migrantes y refugiados (Hernández García y Villalba Martínez 2005).

Se puede observar que el foco se pone, así pues, en desarrollar la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo, reflejado en actividades que estimulan un “uso genuino del lenguaje para fines comunicativos” (Howatt y Widdowson 2004: 345), es desde los años 90 del siglo XX el recomendado para el aula de ELE para refugiados, entre otros motivos, por su capacidad para adaptarse a las necesidades del alumno (Beghadid 2003: 119).

Hoy, muchas de las propuestas orientadas a regularizar la enseñanza de ELE a personas migrantes no han llegado todavía a las aulas, por lo general, por la falta de recursos de las entidades que organizan cursos para este colectivo y las limitaciones económicas del alumnado. Así, las encargadas de implementar y desarrollar programas de ELE para refugiados han pasado a ser entidades del tercer sector, así como, en menor medida, ciertos centros educativos públicos de adultos y universidades públicas (Aguirre García de la Noceda 2014; Romera 2016). Las clases de lengua son el servicio lingüístico que más ofrecen estas entidades, por encima de

servicios de traducción, interpretación o mediación cultural (Arias-Badia y Jiménez-Andrés 2021). Debido a su carácter gratuito, los cursos suelen ser impartidos por voluntarios no siempre profesionales en la enseñanza de ELE, trabajadores sociales u otros empleados de ONG. En cuanto a los materiales que se emplean, la mayoría son impresiones de materiales en línea y fotocopias en blanco y negro, debido a las dificultades económicas a las que podría enfrentarse el alumnado si tuvieran que adquirir un manual en venta en el mercado (Yáñez García 2020: 34). Si bien la mayoría de las organizaciones que apoyan a migrantes y refugiados ofrecen cursos de español para extranjeros, dicha oferta es insuficiente para satisfacer la demanda de estos cursos, tanto en lo referente a las horas lectivas por curso como de diferentes niveles (Gómez Díez 2020: 70). El estudio de Gómez Díez (2020: 73) también pone de manifiesto la insuficiencia de medios de los que disponen las entidades para el desarrollo de los cursos.

2.1. Grupo destinatario

Una de las características principales de este grupo es su heterogeneidad, debido a la distinta procedencia geográfica, lenguas maternas, segundas o incluso terceras lenguas, formación, variedad cultural y religiosa, sexo, edad y estilos de aprendizaje de las personas refugiadas. Así, entre los refugiados y migrantes podemos encontrar tanto a personas muy formadas como a personas no alfabetizadas, es decir, con distintos niveles de conocimiento de los códigos de lectura y escritura (Miquel López 1995; *The Government and Public Sector Practice* 2017).

Esta heterogeneidad del colectivo se verá reflejada también en las aulas de español. Si bien supondrá un reto en la labor educativa, especialmente para un profesorado no profesional o poco experimentado, el desconocimiento de los códigos de lectoescritura no ha de ser un problema a la hora de aprender una segunda lengua. Como apuntaba Miquel López (1995: 248), el aprendizaje se puede conseguir adaptando las técnicas a las habilidades y características cognitivas del alumnado, de las cuales disponen como hablantes de otras lenguas.

2.2. Manuales de aprendizaje de lenguas para personas migrantes

La utilización de material especializado y destinado al alumnado destinatario cobra particular importancia dadas las características y heterogeneidad a distintos niveles del grupo. Como ya hemos mencionado, algunos alumnos pueden no conocer los códigos de lectoescritura, que muchos materiales de ELE presuponen, o plantear actividades o cuestiones cultu-

rales completamente ajenas para el alumno. Así, existen métodos que combinan la alfabetización con el aprendizaje del idioma, mientras que otros consideran la oralidad como paso previo a la alfabetización.

Independientemente de su perspectiva sobre la alfabetización, estos métodos presentan numerosas ventajas, tales como su distanciamiento del etnocentrismo o “occidentecentrismo”, la introducción de nociones sociolingüísticas y culturales, y su amplia variedad de recursos, como imágenes, documentación, dibujos o fotografías, entre otros (Miquel López 1995: 251-252). Sobre el tipo de actividades que presentan, se recomienda que sean variadas y breves, con objetivos comunicativos concretos y que prioricen el trabajo en grupo por encima del individual (Villalba Martínez y Hernández García 2000).

Existe una gran variedad de manuales destinados a migrantes y refugiados, la mayor parte de los cuales se publicaron entre 1990 y 2010. Además de las editoriales, a menudo son las propias organizaciones que imparten los cursos las que desarrollan sus propios materiales por cuestiones de coste, relevancia de los contenidos y prácticas de los profesores (Ruiz Fajardo 2008).

2.3. Las imágenes en la enseñanza de lenguas y la alfabetización visual

En las últimas décadas, los libros de texto han experimentado un aumento en el empleo de recursos visuales, propiciados por la evolución del diseño gráfico y el aumento de la cultura contemporánea de la dependencia de la comunicación visual. Al incremento y la mejora de la calidad de los elementos visuales, se suma la incorporación de recursos semióticos más modernos, como el color, las fotografías, los planos o los pictogramas (Abio y Dias 2015). Los elementos visuales favorecen la transmisión de significados y la motivación del aprendizaje de la lengua (Hernández García y Villalba Martínez 2003). El componente visual tiene muchas ventajas pedagógicas, tales como la presentación y la potencialmente mayor claridad de los materiales, la jerarquía en los contenidos y la facilidad en la lectura (Ellis y Ellis 1987). Entre los elementos visuales que propician la accesibilidad de los materiales destacan el camino de lectura y el uso del color (Ellis y Ellis 1987). El camino de lectura debe ser fácil de seguir para que el alumno pueda entender sin dificultad las relaciones entre textos, ejercicios e imágenes (ibid: 91). En cuanto al uso del color, los autores recomiendan que este sea coherente y con una clara intención, y advierten que el color tiene la capacidad de llevar la atención del lector a los contenidos a color, independientemente de su condición (ibid: 93). El contraste del color es esencial para garantizar la legibilidad del documento, por lo que se

aconseja seguir las pautas de accesibilidad en el diseño de materiales tanto digitales como en papel. Así, para garantizar una buena legibilidad del documento para personas con problemas de visión, y en situaciones de mucha luz o con pantallas con poco contraste o brillo, se recomienda recurrir a un contraste de luminosidad suficiente entre el fondo y el color del texto, y se desaconseja utilizar únicamente el color para transmitir información (Universidad de Alicante 2019).

El uso de imágenes en los materiales de ELE tiene un claro fin comunicativo. Estos elementos visuales cobran una gran importancia por su papel sustitutivo o complementario de la comunicación escrita, en especial cuando se emplean con alumnado no alfabetizado. La alfabetización visual es una competencia necesaria, pero a menudo desatendida, para la adecuada interpretación de los elementos visuales.

La alfabetización visual se define como la capacidad de interpretar textos visuales (Debes 1968). A pesar de que vivimos en una era de alta orientación visual, la alfabetización visual en la educación formal no está programada y se enseña arbitraria y esporádicamente en el aula (Níkleva y Pejović 2015).

En general, los textos visuales no se consideran sustitutos de los verbales, sino que tienen una función de complementación (Alba Paredes y García Romero 2018). En los materiales de ELE, donde el uso de imágenes está extendido, se suelen usar como complemento del contenido escrito o para embellecer los materiales; rara vez de manera independiente. En el aula, los recursos visuales se utilizan con asiduidad para reforzar los contenidos, fomentar la comprensión y la retención y, a su vez, ayudar a los alumnos a comunicarse con el mundo que les rodea (Ellis y Ellis 1987). Otra ventaja de los recursos visuales es que facilitan la transmisión de contenidos culturales, especialmente a aprendientes de culturas muy distantes (Sánchez Benítez 2009).

En este sentido, es importante destacar que la alfabetización visual no es universal y que las diferencias culturales son una variable predominante a la hora de medir la comprensión de un símbolo (Avgerinou y Pettersson 2011; Encabo Fernández y Jerez Martínez 2013). Por eso, aunque las imágenes contribuyen a la transmisión de contenidos culturales, las explicaciones y aclaraciones de los profesores de ELE son necesarias para la correcta interpretación de las imágenes y el aprendizaje de los contenidos culturales asociados a ellas.

3. Marco metodológico

Tal como anticipábamos en la introducción, este trabajo presenta los resultados de dos actividades de investigación complementarias: un análisis de cuatro materiales didácticos y un grupo focal con tres profesores de lenguas

que han trabajado directamente con personas refugiadas. En este apartado exponemos la metodología empleada en ambas actividades de investigación.

3.1. Materiales de investigación

La selección de los materiales analizados —a saber, *Aprendiendo un idioma para trabajar* (Santillana Formación 2002), *Manual de alfabetización para inmigrantes* (Fundación Montemadrid 2006), *Hablamos* (Espai d’Inclusió i Formació Casc Antic 2008) y *Oralpha* (Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona 2018)— responde a los dos criterios siguientes: por un lado, se trata de materiales sobre los que tenemos constancia de que son utilizados con personas refugiadas y, de hecho, fueron concebidos para ser utilizados con estudiantes migrantes; por otro, son materiales de libre acceso, lo cual nos hace suponer que, como mínimo a medio plazo, van a seguir utilizándose en contextos de clases gratuitas para facilitar la inmersión de los migrantes. Se trata, igualmente, de materiales comparables en tanto que todos son de iniciación a la lengua española (nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)).

El grupo focal se llevó a cabo en Barcelona el 4 de enero de 2019 y tuvo una duración de 45 minutos. Fue dinamizado por una facilitadora y se organizó en un espacio elegido por los participantes, para que pudieran sentirse a gusto para tratar con comodidad los temas propuestos. El perfil demográfico y datos básicos de formación y desempeño profesional de los participantes se describen a continuación; se atribuye a cada participante una letra con la que nos referiremos a ellos también en el apartado 5.

Participante A: Hombre de 27 años, graduado en Estudios Ingleses y Franceses y máster en Estudios de Traducción. Doctorando en Traducción y Estudios Interculturales. Se dedica a la investigación y la docencia universitarias.

Participante B: Mujer de 31 años, licenciada en Humanidades y máster en Estudios de Traducción. Su ocupación principal es la docencia en la enseñanza secundaria.

Participante C: Mujer de 30 años, licenciada en Traducción e Interpretación y en Educación, y máster en Estudios de Traducción y en Interpretación de conferencias. Su ocupación principal es la docencia en la enseñanza primaria.

3.2. Análisis de datos

En el análisis de materiales adoptamos un enfoque principalmente cualitativo, si bien en algunos casos aportamos información cuantitativa

sobre el uso de imágenes en materiales empleados con estudiantes refugiados.

En el análisis nos fijamos concretamente en la presencia y objetivo de las imágenes que estos contienen. Así, el análisis se ha guiado por las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿cuántas imágenes hay en los materiales?; 2) ¿qué tipo de imágenes se incluyen en los mismos?; 3) ¿cuál es el formato de estas imágenes?; 4) ¿qué función cumplen las imágenes en los materiales?

Partiendo de un análisis contrastivo entre los cuatro materiales, pretendemos llegar a conclusiones sobre qué elementos se perciben como más susceptibles de representación con imágenes por parte de los creadores de materiales, y qué función parecen desempeñar las imágenes en la enseñanza de ELE a personas refugiadas, entre otras cuestiones. El análisis se ha llevado a cabo a través de un etiquetado manual de los materiales. Para responder algunas de las preguntas de investigación planteadas se ha etiquetado el material completo. En otros casos, sin embargo, hemos tomado una muestra normalizada para contrastar los resultados de los cuatro materiales, tal como especificamos más abajo en la presentación de resultados.

El objetivo del grupo focal era recabar información de primera mano de los profesores que trabajan con personas refugiadas en cuanto al uso de estrategias multilingües y de imágenes en el aula. Nos interesaba especialmente que, ya fuesen voluntarios o trabajadores con contrato laboral, se tratase de personas expertas en lenguas, capaces de reflexionar sobre los temas propuestos (su formación puede consultarse en el apartado 3.1). En concreto, el grupo focal se estructuró en tres grandes bloques: perfil de los participantes, donde les preguntamos por sus estudiantes, por su vinculación con la enseñanza de lenguas y su formación específica; materiales docentes empleados; y uso de imágenes en el aula. Las preguntas concretas para cada uno de estos bloques se pactaron con el equipo que trabaja en el proyecto REBUILD en la Universitat Autònoma de Barcelona y pueden consultarse en el anexo de este trabajo. Durante la sesión con la facilitadora algunas preguntas cobraron más importancia que otras, por lo que nuestra síntesis de resultados en este artículo no sigue estrictamente el guion elaborado previamente, sino que se basa en las observaciones más relevantes del grupo focal. Los datos obtenidos en este grupo focal fueron anonimizados y la actividad cumplió con los procedimientos éticos actuales tal como los describen Orero *et al.* (2018).

4. Resultados del análisis de materiales

En este apartado se presentan los resultados del análisis llevado a cabo de los cuatro materiales citados en el apartado anterior. Ofrecemos información en cuanto a la presencia de contenido visual en los materia-

les, su formato, los elementos que representan y su vinculación con la cultura de inmersión de los estudiantes, así como sobre la función que dichas imágenes ejercen en los materiales didácticos.

4.1. Propósito de las imágenes

Los cuatro materiales declaran su marcado carácter visual en sus guías didácticas. *Hablamos* lo incluye como una de sus características principales, con el objetivo de hacerlo accesible tanto para alumnado alfabetizado como para el no alfabetizado. Por su parte, el manual *Cómo se dice* manifiesta utilizar la imagen como “soporte principal para facilitar la comprensión y activar la memoria auditiva, dando importancia al manejo de significados” (Fundación Montemadrid 2006: 7).



Figura 1. Libro del alumno del manual *Oralphi* (p. 63)

El método *Oralphi* adecúa “los métodos antiguos a la nueva situación” mediante la sustitución de las palabras generadas por imágenes o

dibujos (Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona 2018: 9). Este método describe el desarrollo de la unidad y los ejercicios en el *Libro del profesorado*, permitiendo así que el *Manual del alumno* esté compuesto fundamentalmente por imágenes (*ibid*). La Figura 1 muestra un ejemplo de actividad de este método.

Finalmente, el método *Aprendiendo un idioma* presenta de forma visual el campo semántico de cada unidad al principio de esta. También incluye ejercicios cuyo objetivo es la descodificación de pictogramas asociados al ámbito laboral y personal.

4.2. Presencia de imágenes

El análisis cuantitativo de las imágenes en las cuatro primeras unidades de cada manual confirma el carácter visual de los cuatro materiales analizados, tal como exponen en sus guías didácticas. Dado que las unidades de los distintos manuales difieren en extensión, la cuantificación de las imágenes por unidad no produciría resultados comparativos. Por tanto, se ha calculado la media de imágenes por página y por unidad de los materiales en las cuatro primeras unidades (Tabla 1). Este cálculo revela que tres de los manuales, *Aprendiendo un idioma*, *Oralpha* y *Hablamos*, tienen cuatro imágenes de media por página. El manual *Cómo se dice* contiene aproximadamente la mitad de imágenes por página y, por tanto, podría considerarse el manual menos visual de los cuatro.

Manual	Nº páginas en las primeras 4 unidades	Nº de imágenes	Media de imágenes por página
<i>Aprendiendo un idioma</i>	84	370	4,4
<i>Cómo se dice</i>	105	243	2,3
<i>Hablamos</i>	41	168	4,1
<i>Oralpha</i>	334	1487	4,4

Tabla 1. Cómputo de páginas e imágenes por manual en las cuatro primeras unidades

4.3. Tipo y formato de las imágenes

En lo que se refiere al color, dos de los manuales han sido diseñados en blanco y negro (*Aprendiendo un idioma* y *Oralpha*) y dos de ellos en

color (*Hablamos y Cómo se dice*). Los dos manuales en color se caracterizan por la presencia de colores muy vivos, como verdes claros, rojos, naranjas o amarillos. Por tratarse de materiales disponibles en línea que a priori podrían ser empleados desde un dispositivo móvil, se testó la accesibilidad de los colores seleccionados con herramientas digitales (Lea Verou, s.f.). Aunque el manual opta por colores vivos, el análisis demostró que las ratios de color resultantes son demasiado bajas e incumplen las pautas de accesibilidad, que estipula que las ratios sean superiores a 5 (Universidad de Alicante 2019).

En cuanto al tipo y estilo de imagen, en los manuales predominan los dibujos similares al dibujo animado y, en menor medida, se observan fotografías, mapas y, en uno de ellos, pictogramas (*Aprendiendo un idioma*). Las Figuras 2-5 muestran ejemplos de la representación de personas en los cuatro manuales. En cuanto a las dimensiones, se incluyen imágenes de todos los tamaños, desde muy pequeñas, como los pictogramas (1x1 cm), hasta imágenes que ocupan toda una página (12x15 cm). Como vemos en las figuras, los manuales representan una sociedad plural y se alejan del etnocentrismo que suele caracterizar los materiales de ELE generales.



Figura 2. *Personajes Hablamos* (p. 5). Original a color



Figura 3. *Libro del alumno del manual Oralphi* (p. 63)



Figura 4. *Personajes Oralpha* (p. 7)



Figura 5. *Personajes Aprendiendo un idioma* (p. 9)

4.4. Posición de las imágenes

Dos de los manuales analizados (*Aprendiendo un idioma* y *Oralpha*) tienen un camino de lectura muy claro, que permite al receptor discernir entre contenido más o menos importante y ver una progresión clara en las actividades. Estos dos manuales se caracterizan por tener una estructura cuadriculada y un margen de página de al menos 1,5 cm en la mayoría de sus páginas, lo que crea una sensación de armonía en los contenidos.

Los otros dos manuales (*Hablamos* y *Cómo se dice*) tienen un cami-

no de lectura menos claro, ya que la jerarquía entre contenidos está menos marcada. Por ejemplo, una imagen grande en la parte inferior de la página hace que la atención vaya a esa imagen en lugar de al inicio de la página, donde se encuentra el primer ejercicio (Figura 6). Además, estos dos manuales presentan un margen de página más fino, que permite que se incluya más contenido por página, pero que dificulta la discriminación entre actividades o bloques.

5. Completa con: *estoy, tengo y me duele*.

1. _____ mucho calor. ¿Puedes abrir la ventana?
2. No quiero comer porque _____ la barriga.
3. Voy al médico porque _____ fiebre.
4. _____ mareada. Tengo que sentarme.
5. _____ resfriado porque en Barcelona hace mucho frío.
6. Hoy _____ muy cansada y _____ el cuello.

6. Ahora cada uno de vosotros se levanta y se toca una parte del cuerpo. Los demás tienen que decir dónde le duele. Luego os levantáis uno a uno y decís una parte del cuerpo. Los demás tienen que tocarse esta parte.

7. Aquí tienes algunos de los remedios que usamos cuando estamos enfermos y algunas pruebas médicas. Relaciona cada palabra con el dibujo.

1. La pomada 2. El supositorio 3. La inyección 4. El esparadrapo 5. El yodo 6. El jarabe
7. La tiritita 8. El algodón 9. La pastilla 10. El análisis de sangre 11. La radiografía



Figura 6. Página del manual *Hablamos con una imagen* al final de la página (p. 41). Original a color

4.5. Contenido de las imágenes

Para analizar el contenido de las imágenes, se seleccionaron los cuatro referentes más prevalentes: personas, objetos, lugares y pictogramas. La cuantificación de estos referentes pone de manifiesto que la mayoría de las imágenes representan objetos, seguido por personas y, finalmente, lugares (Figura 7). Es así en todos los materiales, a excepción del manual *Aprendiendo un idioma*, que contiene en primer lugar objetos y en segundo, pictogramas.

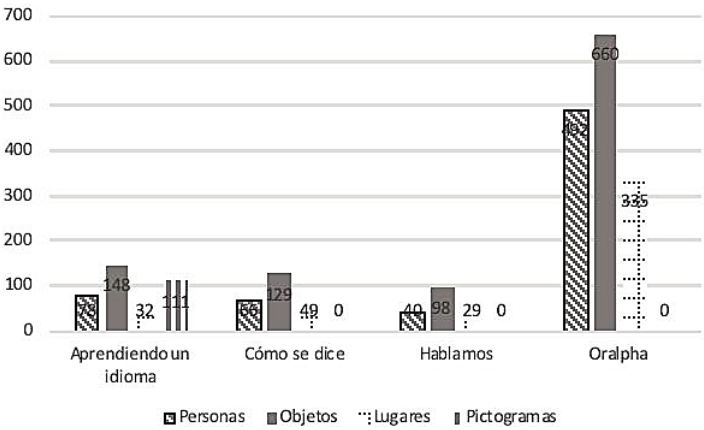


Figura 7. Relación de imágenes y su referente por material en los primeros cuatro temas de cada uno

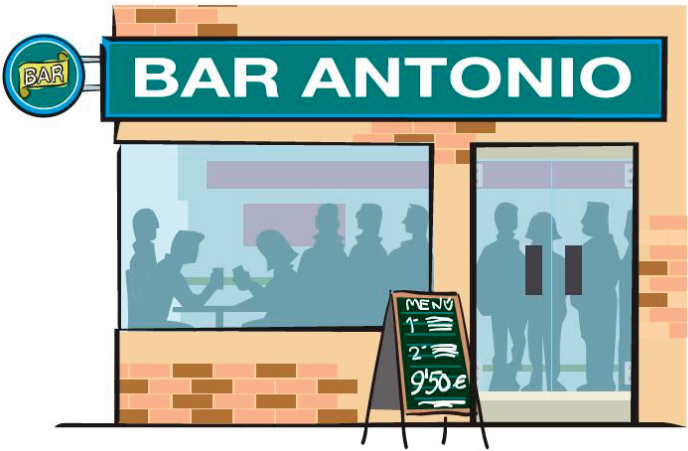


Figura 8. Presentación de aspectos culturales en el manual *Cómo se dice* (p. 22). Original a color

Por otro lado, se observa que los manuales introducen paulatinamente aspectos característicos de la cultura española. Por ejemplo, el manual *Cómo se dice* incluye una actividad al final de cada unidad con información útil sobre la vida en España, acompañada de una imagen ilustrativa. Un ejemplo es la Lección 4, *Vamos de bares*, que expone la importancia de los bares para la cultura española (Figura 8). En este sentido, cabe destacar que los manuales *Oralpha* y *Hablamos* se centran en el contexto de la ciudad de Barcelona, es decir, que son más específicos en su localización, mientras que *Cómo se dice* y *Aprendiendo un idioma* no presentan una región concreta de España y, por tanto, podrían considerarse adecuados para su uso en cualquier parte del territorio.

5. Resultados del grupo focal

En este apartado se presentan los resultados del grupo focal. Ofrecemos información en cuanto al perfil de los participantes, materiales docentes empleados y uso de imágenes en el aula.

5.1. Perfil de los participantes de una clase de lengua a personas refugiadas: docentes y estudiantes

Los tres participantes del grupo focal son personas con formación especializada en lenguas. Como es habitual en el profesorado que trabaja con refugiados, se dedican o se han dedicado a la enseñanza de lenguas a tiempo parcial. Dos son voluntarios en asociaciones sin ánimo de lucro (denominados, de acuerdo con lo especificado en el apartado 3, participantes A y B) y la tercera recibe remuneración por su trabajo en una institución pública (participante C).

En los tres casos, los docentes han impartido clase de lengua para fines generales en cursos introductorios (niveles A1-A2 del MCER). El número de estudiantes por clase varía en cada sesión, a veces en gran medida, debido en parte a las condiciones de vida inestables de los alumnos: en el caso del participante A, el número varía fácilmente entre uno y ocho estudiantes de una semana para otra; en el caso de la participante B, el grupo oscila entre los 12 y los 15 estudiantes; y en el caso de la participante C, las clases suelen contar con entre 10 y 12 asistentes. En todos los cursos que han impartido, las clases están formadas por alumnos de distinta procedencia: en las clases del participante A, los países de procedencia mayoritarios de los estudiantes son Arabia Saudí, Marruecos, Pakistán, Rusia y Ucrania; en las clases de la participante B, los estudiantes son de Georgia y de distintos países del norte de África;

y en las clases de la participante C, los estudiantes son mayoritariamente procedentes de Afganistán y Siria, y en menor medida, de Irak. Todos han impartido clase a adultos; la participante C también a menores no acompañados.

El nivel de formación de los estudiantes adultos varía enormemente de unos a otros: desde personas sin alfabetizar o personas con dificultades de lectura hasta personas con estudios superiores, incluso a nivel de doctorado, hablantes de otras lenguas extranjeras y con más facilidad para adquirir una nueva lengua, por haber trabajado las estrategias de aprendizaje anteriormente (el participante A comenta: “Aunque no tengan ninguna noción de español, facilita mucho las cosas poderles decir ‘Esto es un complemento directo’”). En el caso de los menores, la mayoría contaba con formación a nivel elemental, aunque algunos no conocían los códigos de lectoescritura.

También se observa gran variedad en cuanto al tiempo que los estudiantes llevan en el país de acogida: el participante A explica que tiene alumnos recién llegados la semana anterior y otros que llevan más de dos años en España. En este sentido, los tres participantes recalcan que el nivel de lengua del alumnado no es directamente proporcional al tiempo que llevan en el país de acogida.

5.2. Materiales didácticos y estrategias para la comunicación en el aula

Dada la variada procedencia de los estudiantes, en el aula se recurre en ocasiones al multilingüismo para facilitar la comunicación. Incluso hay alumnos que, si conocen más lenguas que los demás, adoptan el papel de intérpretes durante la clase. El participante A explica que el ruso es la lengua puente para todos los estudiantes de Europa del este, ya que todos ellos hablan o entienden ruso: se ayudan entre sí y a él le transmiten el mensaje en inglés los que conocen esta lengua. En el caso de los estudiantes africanos, se emplea, cuando es posible, la lengua de colonia de los estudiantes (especialmente, el francés). A menudo les pregunta cómo se dicen las palabras que van aprendiendo en sus distintos idiomas. La misma situación se daba en el aula de la participante B. La participante C no tenía la opción de recurrir al multilingüismo con los menores, que solo hablaban farsi o pastún. En los grupos de adultos, el inglés, el francés y el árabe eran las lenguas comunes en el aula, lo cual facilitaba en gran medida la transmisión de la información.

En cuanto a los materiales empleados, el participante A usa *¿Hablamos?*, uno de los manuales analizados en este trabajo. Afirma que este material le ayuda mucho porque, al tratarse de un manual

impulsado por el ayuntamiento de la ciudad donde imparte clases, los ejercicios aluden a referentes reales y cercanos. Por ejemplo, cuando se aprende el vocabulario relacionado con la comida, aparece el mercado de La Boquería de Barcelona. Cree que el hecho de que sea un material de enfoque más local favorece la implicación de los estudiantes. Igualmente, valora muy positivamente el hecho de que el libro adopte una perspectiva muy inclusiva en cuanto a cuestiones de género, lo cual es especialmente relevante con su grupo de estudiantes, ya que la asociación en la que se imparten estas clases de español está especializada en migración, asilo y diversidad LGTBI. Sin embargo, explica que se trata de un material muy básico, y para cubrir las necesidades heterogéneas del grupo-clase a menudo lo ha tenido que complementar con materiales de elaboración propia (como artículos para ejercicios de lectura).

La participante B contaba con materiales de elaboración propia de la Cruz Roja, similares a los analizados en este trabajo, fotocopiados en blanco y negro. Las clases se centraban en los ejercicios de comunicación oral e incidían en temas que pudieran ser de especial utilidad para los estudiantes, como procesos para obtener documentación o visitas al médico. En su caso, no podía añadir materiales propios por normativa de la entidad: al tratarse de un trabajo coordinado de distintos profesores voluntarios, se hacía necesario seguir el orden marcado por las unidades de los materiales estrictamente.

Por su parte, la participante C comenta que sus materiales son también proporcionados por la entidad pública en la que trabaja. Sobre ellos, afirma que tienen un alto contenido visual y en el que, además de tener por objetivo la enseñanza de la gramática, se pone el foco sobre la cultura del país de acogida.

5.3. Uso de imágenes en el aula

Por lo general, los docentes creen que los materiales didácticos de los que disponían cubrían visualmente el léxico básico esperable para un nivel de iniciación. La participante C explica que el componente visual era determinante en el caso de la docencia a menores no acompañados, dada la carencia de una lengua común y los distintos niveles de formación del alumnado. Así, era habitual que ella dibujara objetos en la pizarra para facilitar la adquisición de léxico nuevo; el inconveniente que encontraba es que dibujar es un proceso lento. Igualmente, explica que el mayor desafío era explicar la gramática visualmente —intentaba, por ejemplo, representar los pronombres por medio de dibujos esquemáticos, pero no siempre con éxito; otro reto era la representación gráfica de conceptos abstractos, como pasado y futuro, que intentaba representar por medio de flechas—. Los alumnos recurrían a los dibujos de la piza-

rra para hacer preguntas (“Señalaban a la pizarra y decían: ‘¿Eso es eso o es eso?’”). Ante esta explicación, los participantes A y B afirman que su situación era muy similar.

El participante A añade que en el aula es frecuente el uso de dispositivos móviles para facilitar la comunicación: los alumnos buscan imágenes en motores de búsqueda y se las muestran. Este método es especialmente útil para mostrar referentes muy locales, ya sean de los países de procedencia de los estudiantes o del país de acogida.

En cuanto al tipo de imágenes empleadas en el aula, los tres participantes explican que generalmente han recurrido a imágenes estáticas. El participante A emplea vídeos cuando acuden a clase estudiantes con un nivel de lengua más avanzado. En concreto, habla del recurso ofrecido por la Agencia EFE: noticias para estudiantes de español³. Por medio de los vídeos que acompañan a estas noticias, los estudiantes tienen acceso a los referentes visuales básicos de la noticia.

Sus comentarios en este sentido cobran gran relevancia en el contexto del proyecto de investigación REBUILD. Son expertos que tienen conocimiento sobre dónde pueden surgir las dificultades de comprensión en la comunicación, así como sobre el empleo de elementos visuales para afrontar estas dificultades.

6. Discusión

El análisis de materiales ha confirmado la recurrencia de las imágenes en los manuales estudiados. Como hemos mencionado en el apartado 2, la alfabetización visual del alumnado va a tener un papel fundamental a la hora de interpretar y hacer uso de los manuales, a pesar de que esta competencia no se trabaje formalmente en el aula.

Hemos mostrado, sin embargo, que potenciar el componente visual en materiales para niveles de lengua iniciales no conlleva que la comunicación material-alumno sea exclusivamente visual. En efecto, tres de los cuatro materiales dependen del código escrito para expresar el enunciado de los ejercicios. Solo el manual *Oralpha* se apoya exclusivamente en pictogramas para dar instrucciones sobre el desarrollo de la actividad, con lo que permite que el alumno realice el ejercicio a su ritmo y sin la explicación del formador. Asimismo, en algunos casos las imágenes no parecen tener un objetivo comunicativo específico, sino que se presentan como un complemento paratextual.

El análisis también ha demostrado que los manuales difieren en el color, estilo, tamaño y tipo de imagen que presentan. El color tiene una gran importancia en el diseño de materiales para resaltar información, motivar al receptor y agrupar contenido, entre otros (Leavitt y

Shneiderman 2006). Con todo, dos manuales han sido diseñados en blanco y negro. El manual *Oralpha* expone en su guía didáctica que se ha evitado usar el color para permitir la correcta visualización de las imágenes a las entidades sin ánimo de lucro que no pueden imprimir a color. Deducimos que el otro material diseñado en escala de grises ha optado por este formato por la misma razón, ya que también ha sido elaborado para una ONG. Esta elección corrobora la falta de recursos de las instituciones encargadas de la enseñanza de lenguas a colectivos vulnerables que mencionábamos en la revisión bibliográfica, confirmada durante el grupo focal con profesores.

De los dos materiales diseñados a color, cabe preguntarse si la elección de los colores ha sido aleatoria o motivada. El color no debe emplearse solo para atraer al receptor o hacer los materiales más atractivos, sino que su uso debe ser motivado y tener en cuenta factores como la accesibilidad (Ellis y Ellis 1987). Los materiales analizados son coherentes en el uso del color dentro del manual; sin embargo, la elección de los colores no ha sido la adecuada teniendo en cuenta criterios de accesibilidad. Así, se han empleado colores vivos y con poco contraste entre el texto o la imagen y el fondo, que no invitan a la lectura y los hacen menos accesibles, en especial para el potencial alumnado con discapacidad visual (Leavitt y Shneiderman 2006; Universidad de Alicante 2019).

De igual modo, hemos tenido en cuenta la distribución de las imágenes en las páginas de los manuales. Como se ha mencionado en el apartado 2, que haya una relación clara y un orden en los contenidos facilita la comprensión de estos. La Norma UNE de Lectura fácil (UNE 153101: 2018 EX) propone una serie de pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos. Entre ellas, aconseja la utilización de márgenes amplios para facilitar la comprensión de la información. El análisis pone de manifiesto la accesibilidad de dos de los materiales en este sentido: *Aprendiendo un idioma* y *Oralpha* tienen un camino de lectura claro y usan un amplio margen. En los otros dos materiales, la posición y distribución de los contenidos no favorece la lectura y el discernimiento entre contenidos. Consideramos que facilitar la lectura y el discernimiento entre contenidos es primordial a la hora de desarrollar materiales para este colectivo que, a diferencia de, por ejemplo, un alumnado europeo, puede no haber estado expuesto con anterioridad a este tipo de materiales.

En cuanto al tipo de imágenes, la prevalencia de imágenes que representan objetos podría explicarse por la necesidad de adquisición del vocabulario que designa el entorno del hablante, como así lo establece el MCER. En el nivel A1 del mismo, se indica que el aprendiente podrá “presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce”

(Instituto Cervantes 2002: 26). De entre los considerados objetos, se incluyen también fotografías o réplicas de documentos y otros elementos propios de su nueva realidad (como son facturas, solicitudes de diversos trámites y documentos de identidad) y contexto sociocultural (fotos de fiestas locales y lugares de gran importancia como escuelas, centros médicos y estaciones). Observamos aquí el empleo de la mimesis, que permite al alumno relacionar lo estudiado en el aula con su realidad fuera de ella (Ellis y Ellis 1987). El grupo focal ha confirmado que las actividades en el aula se centran en imitar situaciones a las que se enfrentarán los estudiantes, como la presentación o solicitud de documentación.

El grupo focal con profesores ha puesto de manifiesto que las imágenes de los manuales de que disponen cubren el léxico básico, pero de momento son insuficientes para dar cuenta de conceptos gramaticales como los tiempos verbales. Su experiencia coincide con la idea de que los textos visuales se han diseñado para complementar al lenguaje verbal, no sustituirlo (Jerez Martínez 2014). Esta aparente limitación de la comunicación visual perjudica, sobre todo, a alumnos no alfabetizados o de primeros niveles, que deberán interpretar la imagen sin un apoyo textual.

Tal como han manifestado los profesores, los estudiantes ya emplean proactivamente las imágenes (dibujando, señalando o buscando en motores de búsqueda los referentes que les interesan) en la comunicación en el aula. Esto indica el potencial de desarrollar herramientas específicas que faciliten dicha comunicación visual y aborden desafíos específicos, como la representación de conceptos gramaticales abstractos.

De igual modo, los profesores resaltan la importancia de la inclusión de referentes de la cultura de acogida, algo que sí se ha observado en los cuatro manuales analizados. La introducción de elementos de la ciudad o región en la que se desarrollen los cursos favorecen el conocimiento de su entorno y así la integración de los estudiantes en la comunidad de acogida. Por otro lado, a pesar del uso de distintos manuales, los distintos contextos y la heterogeneidad del alumnado, las observaciones de los profesores sobre la importancia y el uso prevalente de elementos visuales en el aula muestran patrones generales en cuanto a los desafíos y respuestas al establecer una comunicación efectiva en el aula de ELE para refugiados.

7. Conclusiones

En el contexto de la comunicación visual con migrantes y refugiados, este trabajo busca aportar algunos resultados sobre su uso actual en el

aula, así como sobre su efectividad y posibles carencias. Los resultados obtenidos arrojan luz sobre los desafíos relacionados con la comunicación visual que deberán abordarse al diseñar la aplicación desarrollada en el marco del proyecto REBUILD para facilitar la comunicación con este colectivo.

Los resultados del análisis de materiales y el grupo focal con profesores han puesto de manifiesto el uso extendido de imágenes para la comunicación en el aula de ELE con refugiados. Las imágenes cobran especial relevancia con alumnado con el que no se tiene una lengua puente a la que acudir en casos de falta de comprensión. Sin embargo, el estudio demuestra las limitaciones de las imágenes sin soporte verbal a la hora de transmitir información. En el futuro, consideramos que enriquecería los resultados de este estudio la investigación de los niveles de comprensión e interpretación de las imágenes por parte del alumnado y sus actitudes hacia las mismas.

Finalmente, se considera importante conocer y estudiar los materiales a los que está expuesto el grupo destinatario, no solo para identificar las áreas de mayor relevancia, sino para elaborar un material visual que se alinee con el material que el usuario está acostumbrado a ver. En este sentido, como línea futura cabe explorar la implementación de contenido visual no-estático: los materiales y las prácticas docentes actuales no parecen prestar importancia a dichos contenidos, a pesar de constituir una parte importante del contenido al que todos nos vemos expuestos hoy como usuarios.

María Jiménez-Andrés
Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Traducció i Interpretació
maria.jimenez.andres@uab.cat
ORCID: 0000-0003-3775-9515

Blanca Arias-Badia
Universitat Pompeu Fabra
UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge
blanca.arias@upf.edu
ORCID: 0000-0003-1218-986X

Recepción: 25/05/2020; Aceptación: 11/03/2021

Notas

¹ Esta investigación forma parte del proyecto REBUILD financiado por el programa H2020 de la Comisión Europea (GA N° 822215). El apoyo de la Comisión Europea en esta publicación no constituye un apoyo de su contenido, el cual refleja únicamente la perspectiva de las autoras, y no puede responsabilizarse a la Comisión del uso que se dé a la información aquí recogida. Las autoras son miembros del grupo TransMedia Catalonia (SGR2017SGR113). Este artículo forma parte de la tesis doctoral en Traducción y Estudios Interculturales de María Jiménez-Andrés en el Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios de Asia Oriental de la Universitat Autònoma de Barcelona.

² Página web del proyecto REBUILD: <https://www.rebuildeurope.eu/en/default.aspx>.

³ Noticias para estudiantes de español de la Agencia EFE: <https://www.practicaespanol.com/>.

Referencias bibliográficas

- Abio, Gonzalo y Dias, Reinildes. 2016. "Una mirada preliminar a la visualidad de los libros brasileños para enseñanza de ELE aprobados por el PNLD 2015". marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 22.
- Alba Paredes, María Alexandra y García Romero, Marisol Antonia. 2018. "Palabras e imágenes para informar: una experiencia más allá del aula". *Educere*, 22:71. 163-177.
- Arias-Badia, Blanca y Jiménez-Andrés, María. 2021. "Multilingualism and multimodality in communication with refugees: experiences of local service providers and language teachers in European countries". En *Multilingualism, Translation and Language Teaching, The PluriTAV Project*, J.J. Martínez Sierra (ed.), 333-359. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Aguirre García de la Noceda, María Victoria. 2014. *La enseñanza de español a migrantes no alfabetizados: programación de un curso de nivel inicial*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Oviedo.
- Associació Comissió de Formació y Ajuntament de Barcelona. 2018. *Oralph. Método de alfabetización y comunicación oral en castellano y catalán significativo. Guía didáctica*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Avgerinou, Maria D., y Pettersson, Rune. 2011. "Toward a cohesive theory of visual literacy". *Journal of Visual Literacy*, 30:2. 1-19.
- Beghadid, Halima Maati. 2013. "El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente". *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.
- Debes, John. 1968. "Some foundations for visual literacy". *Audiovisual Instruction*, 13:9. 961-964.
- Ellis, Mark y Ellis, Printha. 1987. "Learning by design: some criteria in EFL coursebooks". En *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*, Leslie E. Sheldon (ed.), 90-98. London: Modern English Publications.
- Encabo Fernández, Eduardo y Jerez Martínez, Isabel. 2013. "Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. 230- 238.
- Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic. 2008. *¿Hablamos? Castellano Nivel Acogida. Libro del profesor*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- García, Pilar. 1999. "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes". *Lengua y Cultura en el aula de E/LE*, Madrid: SGEL. 107-119.
- Gómez Díez, Laura María. 2020. *Español como L2 para inmigrantes adultos: Análisis del Programa Permanente de Formación de Personas Migradas del Ayuntamiento de Alicante*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Alicante.
- Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix. 2003. "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes". *Carabela*, 53. 133-160.
- Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix. 2005. "Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados". *Revista electrónica Elenet*, 1.
- Howatt, Anthony. P. R., y Widdowson, Henry. 2004. *A History of ELT*. Oxford University Press.
- Instituto Cervantes. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Isabel Sanz, Fuencisla e Instituto Cervantes. 2005. *Español como nueva lengua: orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana.
- Leavitt, Michael O. y Shneiderman, Ben. 2006. "Research-based web design & usability guidelines". *Background and Methodology*. Washington: U.S. Government Printing Office.

- Miquel López, Lourdes. 1995. "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados". *Didáctica. Lengua y literatura*, 7. 241-254.
- Nikleva, Dimitrinka G. y Pejović, Andjelka. 2015. "El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos". *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 32. 275-287.
- Orero, Pilar, Stephen Doherty, Jan Louis Kruger, Anna Matamala, Jan Pedersen, Elisa Perego, Pablo Romero-Fresco, Sara Rovira-Esteva, Olga Soler-Vilageliu y Agnieszka Szarkowska. 2018. "Conducting experimental research in audiovisual translation (AVT): A position paper". *The Journal of Specialised Translation*, 30. 105-126.
- Romera, Itziar. 2016. *La UNED enseña español a inmigrantes y refugiados*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,53554794&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Ruiz Fajardo, Guadalupe. 2008. "Materiales didácticos para extranjeros y para inmigrantes: encuentra las siete diferencias". En *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*, Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), 110-141. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- The Government and Public Sector Practice. 2017. Communication for refugee integration. Engagement & Participation. <https://govtpracticewpp.com/reports/comms-refugee-integration>
- Universidad de Alicante. 2019. *Uso del color. Accesibilidad digital*. <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/uso-del-color.html>
- Verou, Lea. (s.f). Contrast Ratio. <https://contrast-ratio.com/>
- Villalba Martínez, Félix y Hernández García, Mª Teresa. 2000. "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela*, 48. 85-110.
- Yáñez García, Beatriz. 2020. *La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados: análisis y revisión de materiales y manuales*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Alcalá.

Anexo

Guión de preguntas para el grupo focal

Bloque 1. Perfil de los participantes de la clase de ELE. Vinculación de los participantes en el grupo focal con la enseñanza de lengua extranjera para refugiados

- Formación:
- Centro donde la imparte:
- Ciudad y país:
- Vinculación: Contrato a tiempo completo / Contrato a tiempo parcial / Voluntariado.
- Fecha de inicio de la colaboración docente:
- Motivo del inicio de la colaboración docente:
- Fecha de finalización de la colaboración docente:
- Motivo de la finalización de la colaboración docente:
- Número total o aproximado de profesores del centro:
- Número total o aproximado de estudiantes del centro y a su cargo:
- Tipo de clase de lengua (para fines específicos, etc.):

- Perfil del alumnado: ¿Adultos/menores? ¿Imparte clases a refugiados exclusivamente o su aula incorpora a otros estudiantes? ¿Conoce el nivel de formación de su alumnado? ¿Qué lenguas maternas o aprendidas hablan sus alumnos?

Bloque 2. Materiales docentes, estrategias multilingües y competencia cultural

- ¿Qué materiales docentes utiliza? (fichas/fotocopias elaboradas por el centro, fichas/fotocopias elaboradas por el profesor, fichas/fotocopias elaboradas por terceros, libro,...)
- Referencia bibliográfica de los materiales (en el caso de materiales elaborados por terceros).
- ¿Utiliza alguna lengua distinta de la lengua de enseñanza en el aula? ¿Cuál y en qué situación?
- ¿Ha recibido formación específica para trabajar como docente con el colectivo de refugiados?
- ¿Cree que este tipo de formación es necesaria?

Bloque 3. Uso de las imágenes en el aula

- Del 1 al 5, en general, ¿cuán importante cree que es usar imágenes para transmitir contenido en el aula de lengua extranjera?
- ¿Cree que las imágenes son especialmente importantes en el caso de la enseñanza de lenguas a refugiados? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de imágenes usa en el aula (pictogramas dibujados en la pizarra, ilustraciones del libro de texto, ...)?
- ¿Siente una necesidad de imágenes que ahora no tiene disponibles para transmitir ciertos contenidos? ¿De qué tipo?
- ¿Cómo cree que podría cubrirse esa necesidad?
- ¿Utilizan los estudiantes las imágenes para comunicarse con usted? En caso afirmativo, ¿qué tipo de imágenes emplean?
- ¿Sabe si los estudiantes utilizan las imágenes para comunicarse entre sí (en el caso de grupos donde los estudiantes tengan distintas lenguas maternas)?
- [Presentación de herramientas de generación automática de pictogramas a los participantes] ¿Cómo cree que podría implementarse una herramienta como esta en el aula? ¿Le sería útil como docente? ¿Cree que les sería útil a los estudiantes?
- ¿Se le ocurren otras herramientas que podrían desarrollarse para este fin comunicativo?

¿Tiene algún otro comentario que quiera compartir con nosotros?

Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales / Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts

M. Planelles Almeida, A. Foucart y J.M. Liceras. ISBN: 978-84-1309-932-3. Thomson Reuters Aranzadi. 2020. 544 pp.

Reseña de Michela Gentile

This book, which is mainly addressed to scholars working in the field of linguistics applied to language teaching, results from an initiative linked to the IV Nebrija International Congress of Applied Linguistics to Language Teaching: towards Multilingualism, held at the Nebrija University in June 2019 and organized by the research group LAELE. The authors of the various chapters as well as the editors make sure to acknowledge both the prevalent role that teaching and learning a new language plays in a society defined by multilingualism and the importance of embracing multifaceted perspectives. While the unifying thread is applied linguistics to language teaching, the different chapters approach this general field from a variety of research perspectives, among them, cognitive science, corpus linguistics, psycholinguistics, behavioral science and language acquisition, specifically the learning and processing of a new language in the second language (L2) course/classroom.

The volume consists of an Introduction by the editors which briefly presents each of the three subparts as well as each chapter, fifteen chapters, and a brief epilogue. The chapters, which analyze and discuss different foreign languages, are all written in Spanish or English and are preceded by a summary and an abstract. The fifteen chapters are grouped around three topics: (i) non-native language acquisition of the various areas of language; (ii) migrant, heritage and minority languages; and (iii) methods in second language acquisition and second language teaching.

Non-native language acquisition

After the all-encompassing introduction, we get to the core of the first part, Non-native language acquisition, whose four chapters deal with

different areas of linguistics including phonetics, morphology, syntax, discourse and the lexicon.

In the first chapter, Nina Melero investigates the use and the characteristics of the pause and its possible relationship to the complex phenomenon of the “foreign accent” identified in the L2 Spanish of adult L1 Italian speakers. This chapter, whose title is *The pause and the ‘foreign accent’. Prosodic patterns in the use of Spanish as a foreign language: analysis and description of the interlanguage of advanced Italian learners C1/C2* (Spanish¹), deals with how the personal and cultural identity of the learners strongly affects how their communication skills are perceived.

In the second chapter, *Nominal compounding in L3 Spanish* (Spanish), Hugues Lacroix and Anahí Alba de la Fuente, examine an understudied topic: the morphosyntax of Noun-Noun and deverbal compounds in the Spanish L3 of Basque-French bilinguals. More specifically, the acquisition of the morphological characteristics of these two types of Spanish compounds. To the best of our knowledge, it is the first study that investigates this combination of languages.

Elena Valenzuela, Rachel Klassen, Tania Zamuner and Kristina Borg, in the chapter *Ambiguous relative clause modifier attachment in code-switched constructions* (English), use evidence from eye-tracking – the only eye-tracking study in this book – to investigate parsing strategies of bilinguals in code-switched sentences containing ambiguous relative clauses. The authors, paying particular attention to the effect of cross-linguistic differences/similarities on syntactic processing in L2, discuss the effect that acquisition, language dominance, and language exposure have on those parsing strategies used by adult Spanish-English speakers living in an English environment.

In *Emotionality in autobiographical narratives: an analysis of the vocabulary and other linguistic features in oral production of Chinese learners of Spanish* (Spanish), the last chapter of this first part, Teresa Simón Cabodevilla, Irini Mavrou and Susana Martín Leralta examine the autobiographical narratives of Chinese adult learners of Spanish that were induced by fragments of films which evoked diverse emotions. The main aim of their research was to analyze different dimensions of the emotional lexicon and other linguistic resources used in the oral production of those L1 Chinese learners of Spanish as a foreign language.

Migrant languages, heritage languages and minority languages

Part II focuses on migrant, heritage and minority languages. Made up of six chapters, the specific focus of this second part of the volume are the

speakers rather than the actual languages being investigated. The unifying theme is minority languages, with a special emphasis on identity and education.

The fifth chapter of the book, but first of this section, is entitled *Emotional acculturation in heritage speakers of Spanish: adaptation of the Emotional Patterns Questionnaire and design of the Cuestionario de experiencias emocionales* (Spanish). The authors, Marta Gallego-García, Anna Doquin de Saint-Preux and Kris Buyse, analyze the role of migration and heritage language from an innovative perspective in applied linguistics which consists of focusing on the understanding of migratory phenomena and complex connections between emotions, language and culture. To carry out their analysis they used an adaptation of the *Emotional Patterns Questionnaire* (ERQ; Gross & John, 2003). In order to meet the requirements of the specific context of this research, the questionnaire was translated into and adapted to four languages, namely Spanish, Dutch, French and English.

Chapter six, *Affective factors, patrimonial identity and ethnic discrimination in the university performance of European students with Spanish as their heritage language* (Spanish), by María Cecilia Ainciburu and Irene Buttazzi, examines the social integration of students born in Germany and Italy, with Spanish as a heritage language. This chapter also discusses the degree of impact that discrimination may have on these heritage speakers' academic performance, which is not biased by lack of knowledge of the language of the country of residence. The authors used a questionnaire to evaluate patrimonial identity and perception of ethnic discrimination.

The chapter by Eva Gómez García, entitled *Academic relevance of the oral presentation in multicultural contexts: contrastive analysis of interaction in the oral formal discourse of heritage speakers of Spanish and L2 students from the US* (Spanish), is dedicated to an understudied area of heritage and non-native Spanish, namely the Oral Academic Presentation (PAO). Given its crucial role in the process of academic socialization, the author analyzes in detail the oral presentation skills of heritage and L2 Spanish speakers in the United States, which will allow them to become members of a specific academic or professional community.

The eighth chapter differs slightly from the other chapters in Part II in that this study has the language of migrants as the target language. Rola Naeb and Marcin Sosinski in *Technology-enhanced learning (TEL) in the LESLLA context* (English), investigate how new technologies may contribute to facilitate and enhance the process of second language learning, for adults in different contexts. Thus, it is dedicated to the process of language learning by minorities, specifically migrants who

move to Europe from other countries. One of the projects, Digital Literacy Instructor (Diglin), had Dutch, English, German and Finnish as target languages and the other, EU-speak, had English, Finnish, German, Spanish and Turkish.

In the next chapter, *Plurilingualism and education: an approach to plurilingual education from the perspective of minority languages* (Spanish), María López-Sández and Bieito Silva Valdira taking as example Galician and Spanish in Spain, namely their status as co-official languages, explore the requirements of a possible multilingual and multicultural education that would allow the survival of minority languages in Europe.

This second part of the book concludes with Victoria Aguilar's study *The Arabic language in Spain: between dissociation and integration* (Spanish), whose main objective is to decipher the reasons why learning the Arabic language is so difficult for L1 Spanish learners in Spain. The author explores different aspects that affect the learning and teaching of this language and highlights the dissociation between the fact that what is usually taught in L2 classrooms is Classic Arabic, with special attention to the written proficiency, without establishing a connection with the variants of Arabic that are actually used in oral communication.

Methods in second language acquisition and second language teaching

The third and last part of this volume contains five chapters. As Part III's title suggests, this final section is dedicated to experimental methods and their relevance for non-native language teaching and acquisition. The most remarkable fact about this part of the volume is the presentation of different types of data elicitation techniques, among them corpus analysis and the event-related brain potentials (ERP) technique.

How to do research in SLA by combining corpus and experimental methods: an introduction for language researchers and teachers (English) is the opening chapter by Cristóbal Lozano, a chapter which stands on its own in that its main objective is to provide a practical description of the principles and tools needed to carry out empirical research in non-native language acquisition. Differently from the other chapters in this section, Lozano's is the only chapter comparing the use of corpus data and experimental tasks when analyzing a specific syntactic structure.

González Martín's chapter, *What electroencephalogram studies tell us about the teaching of second languages* (English) highlights the importance of applying experimental data to improve the different

approaches to teaching non-native languages. By presenting the experimental technique of ERPs, the chapter provides a general perspective relevant for a large population of learners focusing in particular on difficulties at the phonological and the morphosyntactic level. This chapter perfectly embodies the essence of this section in that it actually constitutes a bridge between two domains: experimental research and teaching approaches.

The chapter by Nogueroles López and Blanco Canales, *The think-aloud technique as a teaching and research tool into listening strategies* (Spanish), like the other chapters in Part III, focuses on a technique, specifically it approaches the think aloud technique in relation to listening comprehension from a two-fold perspective: as a research tool and as a teaching-learning technique in the classroom. This study was carried out in Hong Kong with bilingual Cantonese-English students, who also had knowledge of Mandarin Chinese, attending a university beginner course of Spanish language.

Raquel Fernández Fuertes, Eduardo Gómez Garzarán and Mañas Navarrete are the authors of the next chapter which focuses on the effect of type of instruction for the learning of morphosyntactic aspects of foreign languages. In *Noun-noun compounds in a game task: what child data can tell us about teaching practices* (English), using English N-N compounds, the authors evaluate the efficiency of explicit versus implicit instruction and argue that explicit instruction facilitates learning of these morphosyntactic structures. The target language is English learned by children in Spain.

Teacher perceptions and student interaction in online and hybrid university language learning courses (English) is the last chapter, both of the section and the volume. This chapter does not deal with a specific area of language, unlike the other chapters in Part III (i.e. oral comprehension and compounding in morphology), as the main objective of Elisa Gironzetti, Manuel Lacorte and Javier Muñoz-Basols is to provide an assessment of the availability and effectiveness of undergraduate non-native online and hybrid courses in languages other than English.

Conclusion and remarks

This volume investigates important and often understudied language contexts, topics or types of learners. For instance, the chapter by Lacroix and Alba de la Fuente deals with a combination of languages and a linguistic topic, namely Noun-Noun and deverbal compounds, that to the best of my knowledge, have not been investigated before. Another example in this respect is the chapter by Gómez García, also dedicated to an understudied area, the characteristics of the Oral

Academic Presentation, carried out by heritage and non-native Spanish speakers in the United States. Finally the results from the eye-tracking combined with code-switching study, by Valenzuela, Klassen, Zamuner and Borg, which, by showing the difference in reading times in simultaneous English-Spanish bilinguals, demonstrate that language exposure plays an important role in parsing strategies.

The book is also innovative with respect to the variety of methodological approaches employed by the researchers and with respect to its multicultural dimension which is perfectly paired up with the type of society we currently live in. This makes the volume not only a timely textbook, but also a valuable empirical, technological and pedagogical source of information for the field of linguistics applied to the acquisition and teaching of non-native languages. Further evidence for the timely nature of this volume is to be found in the last chapter of Part III where the authors specifically acknowledge the challenges that the global population has faced due to the Coronavirus (COVID-19) pandemic. From the perspective of teachers and learners, it has particularly affected the in-person teaching as many professionals have been forced to take their teaching to an online level.

As attentively clarified in the general introduction, the chapters have been grouped by the editors according to how their contents revolve around specific topics, namely non-native language acquisition, minority languages and methods in language teaching. However, given the richness in terms of variety of the topics investigated, the editors might have also adopted a different type of organization principle to group the chapters. In fact, as suggested by the authors themselves, another common denominator is, for example, Spanish as a target language, which is shared by the chapters authored by Melero; Lacroix and Alba de la Fuente; Valenzuela, Klassen, Zamuner and Borg; Cabodevilla, Mavrou, and Martín Leralta; Gómez García; Lozano; and López and Canales.

Another common feature shared by several chapters is the population included in the studies. For instance, population-wise the articles in this volume could be grouped as adults versus children and the studies involving adult participants could be further divided into non-university versus university students, even though the only chapters whose participants are children are those by authors Fernández Fuertes, Gómez Garzarán and Mañas Navarrete. A further display of population partition, could address the different types of speakers (e.g. native versus non-native speakers) or the different types of learners (foreign and second language learners, third language learners, simultaneous and sequential bilinguals, immigrant speakers, heritage speakers and speakers of minority languages).

A different common denominator shared by some of the articles is the kind of study. This volume, in fact, is also commendable in relation

to the main focus of the articles presented, which ranges from theoretical and review studies to critical, observational or experimental studies. Also shared by several chapters, another feature of the volume mentioned by the editors as well, is the description of experimental tasks, namely those by Melero; Lacroix and Alba de la Fuente; Fernández Fuertes and Gómez Garzarán and Mañas Navarrete; González Martín and Gómez García; and Lozano.

Overall, the wide range of topics covered in *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*, but also their sophisticated linguistic, experimental and methodological approaches, make this volume of interest not only for researchers and academics in the field of applied linguistics, but also for academics in the field of general linguistics and I would even dare to say for the general public, and this is the reason why I strongly recommend this volume to those readers interested in second language acquisition, bilingualism, language teaching, cultural identity, learning strategies and technologies or language policy, to name a few.

Recepción: 27/02/2021; Aceptación: 07/03/2021

Notas

- ¹ The language in parenthesis refers to the actual language in which the chapter is written.

Autores / Contributors

Juan Carlos Alonso Juárez es Licenciado en Psicología por la UNED. Cursó también el Máster en Psicología Clínica de Psicólogos S.M. Oviedo. Suficiencia Investigadora en Filología francesa (UNED). Es doctorando en Filología. Estudios lingüísticos y literarios (UNED). Trabaja como profesor de secundaria (especialidad en Francés y Orientación educativa) desde 2006.

Blanca Arias-Badia es profesora en vías de permanencia en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), donde imparte asignaturas de grado y máster sobre traducción general y traducción en los medios de comunicación. Es doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje (UPF) y realizó un posdoctorado centrado en la accesibilidad a los medios en la Universitat Autònoma de Barcelona, en el marco del programa de ayudas Juan de la Cierva de la Agencia Estatal de Investigación. Durante sus estudios ha realizado estancias en King's College London, University College London y la Universidad del País Vasco. Es autora de *Subtitling Television Series* (Peter Lang, 2020).

Gloria Chairez Jiménez es licenciada en Comunicación por la Universidad de León Plantel Irapuato (México). Egresada del Máster en Estudios Superiores de Lengua Española por la Universidad de Granada, es doctoranda del programa de Lenguas, Textos y Contextos por la misma institución. Participó en el I Congreso Nacional de Investigadores en Formación: Fomentado la interdisciplinariedad (Universidad de Granada), y en las I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Lengua y Literatura (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesora de español y traductora independiente, actualmente continúa con trabajos de investigación sobre el español mexicano y la lengua española en los Estados Unidos.

María Fernández de Casadevante Mayordomo es Doctora desde 2019 por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y traductora jurada de inglés. Se licencia en 2005 en Traducción e Interpretación por la Universidad Pontificia Comillas (Madrid, 2001-2005). Posteriormente cursa el Máster en Relaciones Internacionales y Diplomacia de la Escuela Diplomática (Madrid, 2006-2007) y el Máster de Formación de Profesorado (inglés) en la URJC (2013-2014). Tras dedicarse los primeros años a las Relaciones Internacionales, en 2015 comienza su andadura docente en la URJC impartiendo lengua inglesa y alemana, además de enseñar a futuros traductores e intérpretes a traducir desde esta última lengua. En 2021 idea y dirige el I Congreso Internacional URJC sobre Traducción e Interpretación. Su principal línea de investigación aborda el lado más social de la traducción y la interpretación, prestando especial atención al colectivo más desfavorecido, formado por inmigrantes sin recursos.

Michela Gentile is currently a PhD student at the Department of Modern Languages of the University of Ottawa. She completed my MA in Spanish at the University of Ottawa in 2018. Since 2017, she has been a member of the Language Acquisition Research Laboratory (LarLab). She completed her BA in English and Spanish philology in 2016 at SSML San Domenico, in Rome (Italy). Her areas of interest include morphology, syntax and second language acquisition. She is currently working on the status of morphosyntactic features in native Spanish and native Italian.

María Jiménez-Andrés es investigadora predoctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde trabaja en Tecnologías de la Información y la Comunicación para faci-

litar la integración de los refugiados, con una beca asociada al proyecto REBUILD. Antes de unirse a la UAB, fue profesora de español, traducción e interpretación en Middlesex University (Reino Unido) de 2013 a 2018. Ha ocupado otros puestos docentes en Eton Insitute (EAU) y en la Universitat Oberta de Catalunya (España). También ha participado en proyectos con instituciones internacionales como la Embajada de Venezuela en el Reino Unido, Ipsos Mori y varias ONG que trabajan con comunidades de refugiados y migrantes en España y el Reino Unido.

Miguel Ángel Montero-Alonso is Associate Professor at the Department of Statistics and Operational Research at the University of Granada, belongs to the research group of Biostatistics. After 10 years working for a High School, he obtained his Ph.D. in Statistic at the University of Granada in 2010. He is author of papers, and contributions to workshops and conferences and his current research interests include statistical applications in different areas, especially in the statistic applied to the health sciences, and the applications of statistic to education. He was the coordinator of several local educational projects and of the European 3Economy+ project. Moreover, he has collaborated as part of the editorial board of several journals and act as scientific committee in some conferences.

Carol Ready es Assistant Professor en el departamento de Lenguas y Literaturas la Universidad de Oklahoma State. Se graduó en 2020 de la Universidad de Minnesota con un doctorado en cotutela con la Universidad de Granada. Sus investigaciones incluyen la sociolingüística de situaciones multilingües, contacto de lenguas, política lingüística y adquisición del español como lengua extranjera. Su trabajo trata sobre los aspectos sociolingüísticos, culturales e ideológicos del árabe y del español en España.

Lotfi Sayahi is professor of linguistics and chair in the Department of Languages, Literatures and Cultures at the University at Albany, State University of New York. His research agenda is focused on language variation and change in situations of bilingualism and language contact. He is the author of *Diglossia and Language Contact: Language Variation and Change in North Africa* (Cambridge University Press) and more than 40 articles and book chapters. His articles appear in *Journal of Language Contact*, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, *International Journal of the Sociology of Language*, *Journal of Sociolinguistics*, among others.