

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” (Alejandre 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.

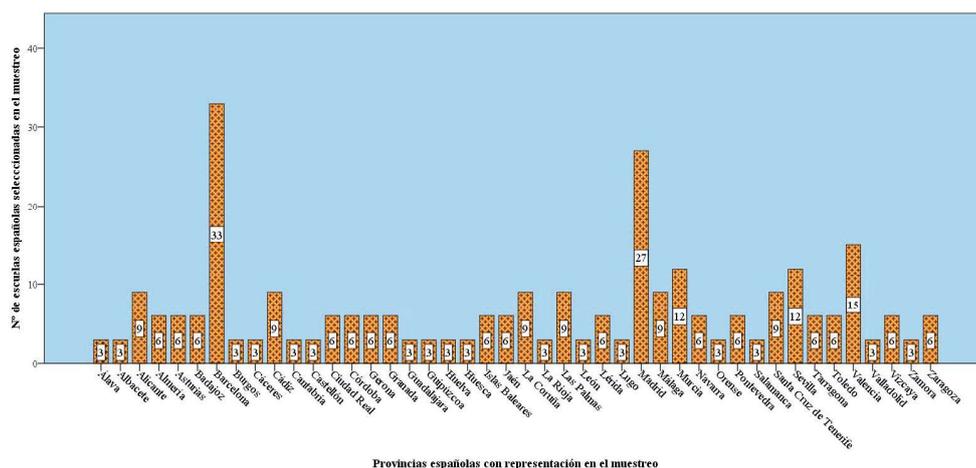


Figura 1. *Número de escuelas españolas preseleccionadas en el muestreo del estudio*

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 6º 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

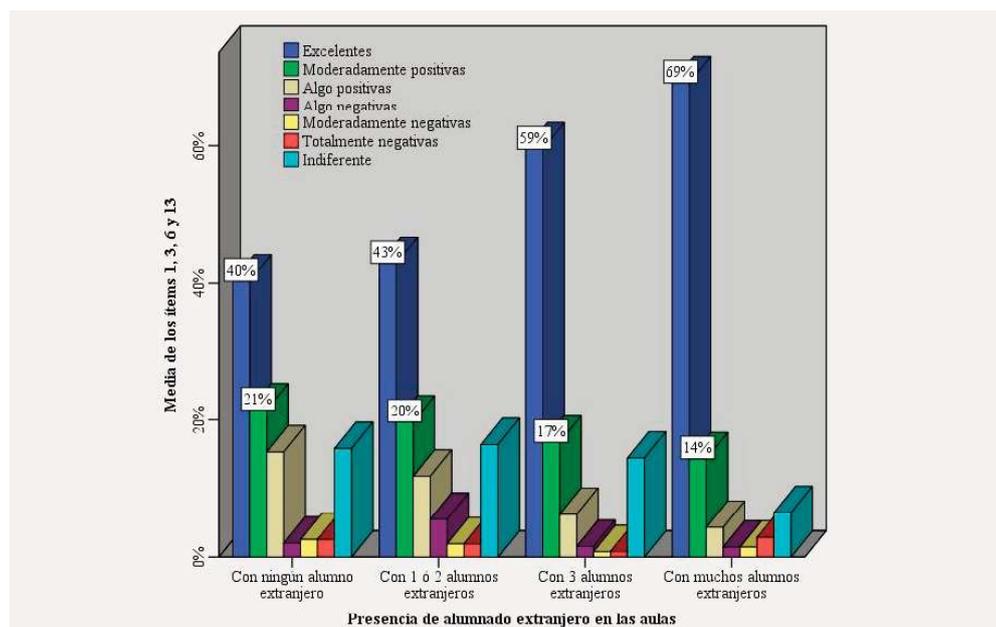


Figura 3. Actitudes frente a la diversidad de lenguas y culturas (en %) de los alumnos en España (6º Primaria) para los ítems 1,3,6 y 13

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

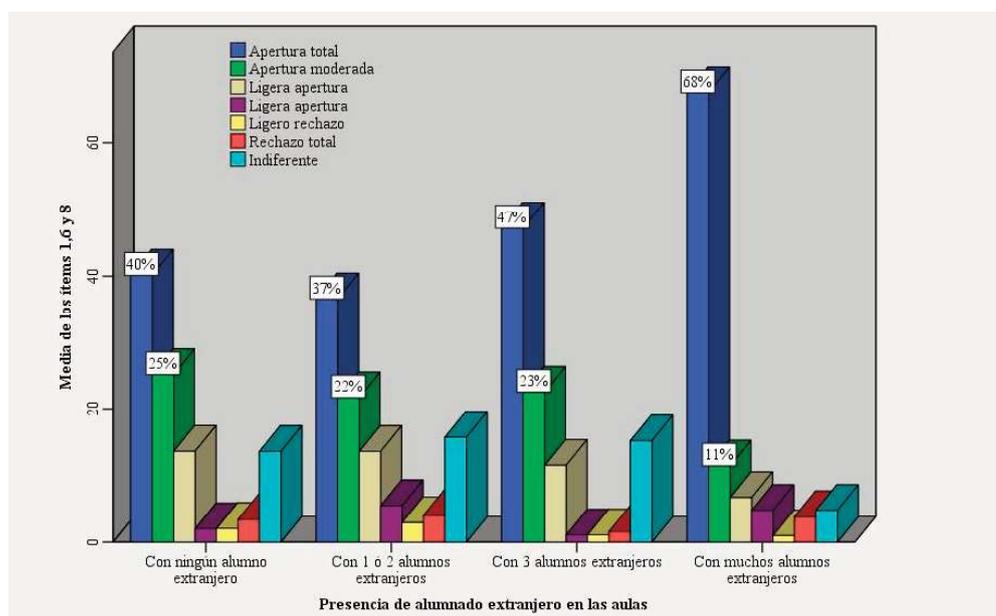


Figura 4. Apertura/rechazo a la alteridad lingüística y cultural (en %) de los alumnos en España (6º Primaria) ítems 1, 6 y 8

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 alumnado 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 (Alejaldre 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 su 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 Noguero 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 versión 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 Sócrates/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].

- Noguero, Artur. 2009. "Didàctica de les llengües en entorns multiculturals". *Perspectiva escolar*, 337. 14-23. Disponible en <https://www.rosasensat.org/revista/les-llengües-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	<p><i>En relación inversa con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<p><i>En relación inversa con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	DESCRITORES MAREP
	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad para una socialización plurilingüe (A-7.1). • Motivación para estudiar el funcionamiento de las diferentes lenguas (A-7.5).
<p>3. Me gustaría que se invitarán a mi escuela a niños extranjeros para que nos enseñaran su idioma y cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
<p>4. Si debo viajar a un país de habla extranjera, demuestro interés por entender y comprender algo de ese idioma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
<p>5. Me encanta que me hablen de culturas distintas a la mía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
<p>6. Me encantaría que en clase me contasen cuentos en varias lenguas extranjeras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
<p>7. Desearía estudiar más lenguas extranjeras que las ofertadas actualmente en la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
<p>8. Me encanta jugar con niños que hablan otros idiomas porque siempre aprendo algo nuevo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
<p>9. No demuestro ningún interés cuando me hablan de otras culturas</p>	<p><i>En relación inversa con:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.