

Contextos de uso del español y el amazige, actitudes y percepciones del alumnado universitario bilingüe de origen bereber¹

Ana M. Rico-Martín

En situaciones de lenguas en contacto los hablantes bilingües deciden cuál usar dependiendo del contexto. El objetivo de este estudio es descubrir los contextos de uso del español y la lengua bereber (*amazige*²) en una ciudad española con una población bilingüe importante, y conocer las actitudes y percepciones que tienen los participantes sobre el uso del amazige. Son 156 estudiantes universitarios bilingües español-amazige de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla. Tras la implementación de un cuestionario diseñado *ad hoc*, en esta investigación empírico-analítica cuantitativa, los resultados señalan el uso flexible de las lenguas principales de la ciudad, entre las que destaca el español, primero, el de ambas lenguas de forma similar, después. El uso exclusivo del amazige se pierde incluso en los contextos más familiares y de la propia cultura bereber. Las actitudes y las percepciones sobre el uso del amazige son positivas, pero en grado bajo.

Palabras claves: contextos de uso, actitudes lingüísticas, percepciones, bilingüismo, lengua bereber (*amazige*), estudiantes universitarios.

Contexts of use of Spanish and Amazigh, attitudes and perceptions of bilingual university students of Berber origin. In language contact situations, bilingual speakers decide which language to use depending on their context. The aim of this study is to discover the contexts of use of Spanish and the Berber language (*Amazigh*) in a Spanish city with a significant bilingual population, and to find out the attitudes and perceptions that participants have about the use of *Amazigh*. There are 156 Spanish-*Amazigh* bilingual university students from the University of Granada at the Melilla Campus. After the implementation of a questionnaire designed *ad hoc*, in this

empirical-analytical quantitative research, the results point to the flexible use of the main languages of the city, among which Spanish stands out first, and then both languages in a similar way. The exclusive use of Amazigh is lost even in the most familiar contexts and in the Berber culture itself. Attitudes and perceptions about the use of Amazigh are positive, but to a low degree.

Keywords: contexts of use, language attitudes, perceptions, bilingualism, Berber language (Amazigh), university students.

1. Introducción³

1.1. Las lenguas en las sociedades multilingües

El fenómeno de la globalización, amén de otras muchas consecuencias, ha favorecido que los individuos se desplacen por diferentes territorios y lleven consigo su cultura y, por ende, su lengua. Ello ha dado como resultado sociedades multiculturales y multilingües, donde las lenguas coexisten con la misma dinámica que lo hacen las personas. Es decir, allí donde los grupos culturales son dominantes, igualmente lo es su lengua; en cambio, cuando las personas constituyen grupos minoritarios, la suerte de su idioma depende, fundamentalmente, de los apoyos que reciba dependiendo de las políticas lingüísticas gubernamentales, aparte del interés y la motivación que tenga el propio grupo en conservarlo.

La desigualdad y las distintas oportunidades de expansión de las lenguas que coexisten en una misma sociedad son reflejo de una situación de diglosia, donde los hablantes bilingües las emplean siguiendo diferentes funciones lingüísticas en distintos contextos de uso. De esta manera, la lengua materna o familiar de un grupo minoritario va quedando relegada al hogar y a las relaciones sociales más cercanas o íntimas, mientras que la mayoritaria adquiere cada vez más usos en este grupo y se hace fuerte en el bilingüe en comparación con la materna, aunque ambas contribuyan al desarrollo de la capacidad bilingüe/plurilingüe del hablante, y a sus habilidades metalingüísticas y metacognitivas (Cenoz y Gorter 2015).

Aparte del riesgo de bilingüismo asimétrico, primero, sustractivo, después, cuyas consecuencias se ciernen sobre la lengua materna del grupo minoritario, respecto a esa capacidad plurilingüe mencionada y en la línea de lo propuesto por García (2009) acerca del concepto de *bilingüismo dinámico*, en el que se contemplan los actuales contextos multimodales y de multilingüismo, el individuo bilingüe/plurilingüe posee un repertorio lingüístico-comunicativo en el que esas lenguas que conoce no funcionan de forma aislada, sin confundirse con la alternan-

cia de ellas (Otheguy et al. 2015), sino que sus elementos interactúan en desarrollo creciente y abiertos a nuevas adquisiciones desde la perspectiva interna del individuo y su ideolecto (Canagarajah 2013; García et al. 2017; Wei 2018), son repertorios que se actualizan constantemente. Proporcionan una flexibilidad al hablante para emplear estos recursos lingüísticos en cualquier situación comunicativa, aunque siempre condicionada por el contexto social y las necesidades del momento, como aseguran Blackledge y Creese (2017), motivo por el que el *translingüismo*, nombre de estas prácticas del bilingüe, constituye un fenómeno muy interesante para la sociolingüística y uno de los temas emergentes en el último lustro en relación con las lenguas patrimoniales y la educación bilingüe (Jiménez-Jiménez, Segura-Robles y Rico-Martín 2023).

1.2. Lenguas de herencia

La merma de uso y, en consecuencia, de funciones de una lengua minoritaria la pone en riesgo de perderse en su propia comunidad de hablantes y de convertirse en una lengua de herencia (LH) o patrimonial, es decir, en una lengua minoritaria aprendida en el hogar y en su grupo de origen cultural antes o simultáneamente que la lengua dominante en el entorno social más amplio, pero el hablante no la adquiere en un grado lo suficientemente alto como para tener mucha fluidez en ella, puesto que está mucho menos presente en su repertorio lingüístico que la lengua dominante. Estaríamos ante un bilingüismo desequilibrado a favor de esta lengua dominante (Montrul 2022). De hecho, Scontras, Fuchs y Polinsky (2015) analizan diferentes estudios que muestran deficiencias y habilidades de los hablantes de LH, como son la reorganización del sistema morfosintáctico, el reanálisis de la estructura de argumentos atípicos, la pérdida de la sintaxis de las cláusulas relativas y la simplificación de las interpretaciones de alcance.

Además de semilingües (con un dominio desigual de las lenguas que conocen), estos usuarios de LH también son considerados bilingües tempranos, pues aprendieron su segunda lengua (la mayoritaria) en la infancia al mismo tiempo que la materna o después de un corto periodo de uso de esta, como ocurre a la mayor parte de los participantes del estudio que se describe en estas páginas. Scontras, Fuchs y Polinsky (2015), y Meir (2018), entre otros, señalan como patrón común de estos hablantes que, a medida que van socializando en la lengua mayoritaria, se va reduciendo el uso y su competencia en la minoritaria, perdiéndose en el transcurso de tres generaciones asentadas en una sociedad con una lengua mayoritaria (Rumbaut 2009). La investigación de Makarova (2022) proporciona algunas razones de esta pérdida de competencias lingüísticas: alejarse temprano del hogar donde se habla esta LH bien

para estudiar bien para trabajar, matrimonios mixtos con parejas que desconocen la LH o la falta de oportunidades para hablarla fuera de casa. En cambio, junto a autores como García (2009), señala la tradición oral, sobre todo la religiosa, donde la lengua mantiene una función ritual, como una forma de conservar esta lengua al constituir una conexión con la herencia y la familia, donde los abuelos tienen un papel fundamental.

A pesar de esta función ritual, sea en el ámbito religioso, sea en el social, en sentido más amplio, muchas veces no solo se pierden competencias lingüísticas (Meir 2018; Montrul 2022; Tseng 2021), sino que, al ser el idioma de nuestros antepasados y, por tanto, el vehículo para la herencia de las culturas tradicionales, algunos elementos de identificación cultural tienden también a desaparecer.

Por otro lado, diferentes autores advierten de que los hablantes de estas LH no forman un grupo homogéneo, sino que representan una gran diversidad lingüística y sociocultural, de ahí que resulte difícil proporcionar una definición de estos usuarios lingüísticos (Nagano et al. 2019; Polinsky 2018; Zyzik 2016). Asimismo, señalan que muchos alumnos de lenguas mayoritarias llegan al aula mostrando conocimientos de sus lenguas minoritarias adquiridos de las interacciones naturales en casa con miembros de su familia o de su propia comunidad, pero que, según sus investigaciones, ante la propuesta de estudiar su propia LH, prefirieron aprender una lengua nueva, incluso habiendo recursos educativos para reforzar esa LH (Nagano et al. 2019). Situación similar es la que señala Tilmatine (2014) con la preferencia del árabe sobre el amazige en el ámbito religioso dentro del contexto catalán, donde surgieron experiencias de enseñanza de esta última lengua en escuelas públicas catalanas en 2005.

Zyzik (2016) propone un modelo para definir estos hablantes atendiendo a factores lingüísticos, etnográficos y psicológicos, entre ellos se destacan la conexión étnica/cultural con la LH, el conocimiento implícito de esta lengua, la exposición temprana a ella en el hogar y la familiaridad con el lenguaje básico, empleado en conversaciones cotidianas.

Cuestión aparte, respecto al vínculo que se establece entre la lengua materna y la identidad cultural, el uso y el mantenimiento de la primera, además de motivado por ser la del hogar, va vinculado a la herencia de los progenitores y a la comunicación con las personas del mismo origen cultural, por lo que implica el fortalecimiento entre los miembros de una comunidad de origen, creando una identidad cultural característica del grupo, además de preservar las tradiciones culturales, puesto que la lengua es una dimensión fundamental en la cultura (Grin 2016; Ruiz-Domínguez 2022; Spolaore y Wacziarg 2016). Ello constituye motivaciones integradoras hacia la lengua materna, fruto de las conexiones

emocionales que establecen los usuarios con ella y por la que justifican su importancia (Makarova 2022).

1.3. Actitudes lingüísticas

Las actitudes adquieren gran relevancia en los estudios sobre bilingüismo. Ante situaciones de lenguas en contacto, la elección de un bilingüe entre emplear cualquiera de sus lenguas (materna o adicionales) y su percepción sobre ellas dependen de esas actitudes, aparte de otros factores que interviene en tal elección, como pueden ser las relaciones entre el país de la lengua meta (o una de sus variantes) y el propio del hablante (Evans e Imai 2011).

En el caso de bilingües de lenguas minoritarias, estos factores condicionantes pueden ser de índole económica, política, demográfica o social (Makarova 2022; Tran et al. 2021). De la misma forma, las prácticas lingüísticas en los ámbitos domésticos y sociales, junto a las ideologías lingüísticas que subyacen en ellas, también tienen reflejo en estas actitudes. Según Rubino (2021), estas suelen ser más positivas que las que manifiestan hacia la lengua mayoritaria, pero al mismo tiempo revelan más inseguridades en la minoritaria (Scontras et al. 2015; Tseng 2021).

En el caso de bilingües equilibrados, el uso de los idiomas es muy activo, pero los contextos en los que lo hacen pueden divergir mucho (Beatty-Martínez et al. 2020). Entre los bilingües de lenguas minoritarias y mayoritarias, el uso de las primeras se da preferentemente en los entornos más cercanos a su grupo cultural, como indican también los resultados de Ruiz-Domínguez (2022) en su estudio realizado en el mismo contexto geográfico de nuestra investigación, pero con participantes de otras características y bastante tiempo atrás (1997). De nuevo están las actitudes de los usuarios de estas lenguas detrás de estas conductas lingüísticas acordes con los contextos de uso.

No obstante, que los hablantes de lenguas minoritarias o patrimoniales muestren a veces una actitud negativa hacia ellas no implica que no la tengan en consideración. Esos factores condicionantes llevan a valorarlas de muchas formas, más aún en el caso de las generaciones jóvenes en contextos migratorios o de personas muy orgullosas de su cultura materna.

En la investigación de Nagano, Ketcham y Funk (2019) los resultados principales en torno a aquellos alumnos encuestados hablantes de LH que la estudiaban en su centro educativo (55.08% de ellos) destacaron que el 67.4% quería aprenderla porque era la forma de conexión con los antecedentes familiares (conexiones intergeneracionales) y el 63.4% opinó que su motivación surgía de que la hablaba en el hogar, razones fundamentales para generar actitudes positivas hacia ellas.

En la misma línea se encuentran los resultados del estudio de Hugué-Canalís (2007), que indican la mejor actitud que tienen hacia su lengua materna aquellos bilingües que tuvieron más contacto con ella desde su nacimiento frente a los que se iniciaron pronto en la lengua mayoritaria, quienes muestran unas actitudes más equilibradas hacia ambas, bien que algunos tienden a presentarlas neutras hacia esa lengua familiar.

1.4. Contexto de la investigación

Este estudio se desarrolla en la ciudad autónoma española de Melilla, población del norte de África, con culturas diversas, entre las que destacan la de origen europeo o peninsular, como mayoritaria y de lengua materna española (oficial de la ciudad), y la bereber con el amazige como lengua propia, lo que provoca una situación diglósica en la localidad.

El amazige es una lengua afroasiática milenaria de origen camito-semítico que ocupó una gran extensión en el norte de África y el Sahel con multitud de dialectos, entre ellos el *tarifit*, de la región del Rif, al norte de Marruecos, y más concretamente, su variante *taqer'act* en el territorio circundante a Melilla.

Si bien el amazige (no específicamente el *tarifit* o rifeño) tiene una escritura de origen líbico-bereber llamada *tifinagh* (actualizada como *neo-tifinagh*), sus usuarios siempre la han empleado como lengua oral pues aquella versión escrita ha sido desconocida excepto para los estudiosos de la lengua. No obstante, hace años que, tanto en países de origen como de destino de la diáspora amazige, se llevan a cabo iniciativas para conseguir una homogeneización de la transcripción de la lengua a través de caracteres latinos con el fin de facilitar el aprendizaje de su lectoescritura (Tilmatine 2001), si bien, se trata de una tarea ardua dada la variedad geográfica que cubre la cultura amazige y, consecuentemente, su lengua.

Durante mucho tiempo esta lengua fue perseguida y no logró tener reconocimiento oficial en muchos de los países africanos en los que se hablaba hasta hace relativamente poco. Desde al menos una década el amazige se mantiene con la ayuda de diferentes instituciones oficiales y los movimientos sociales que lo defienden en los países en los que surgió y en aquellos donde residen un número importante de hablantes. De hecho, en Marruecos, por ejemplo, se trabaja por su estandarización e inclusión en todos los niveles administrativos y en 2003 se introdujo en las escuelas con muchas dificultades.

En Melilla la administración autonómica desarrolla diferentes recursos para favorecer su conocimiento y uso entre la población: programas de radiotelevisión (antaño de periodicidad irregular, como señala

Tilmatine [2011]), cursos y talleres para la enseñanza de la lengua, jornadas específicas y actos multitudinarios que se celebran a pie de calle para promocionar la cultura.

1.5. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son:

1. Describir los contextos de uso del español y el amazige del alumnado universitario de origen bereber de los grados de Magisterio en una ciudad con una población bilingüe importante.
2. Establecer una comparación entre estos contextos de uso de ambas lenguas.
3. Descubrir las percepciones y las actitudes de los estudiantes de origen bereber sobre el uso de su lengua de origen.
4. Determinar la relación que existe entre las variables personales, y esas percepciones y actitudes hacia la lengua bereber.

2. Método

2.1. Diseño de investigación

Para esta investigación de carácter exploratorio se ha empleado una metodología empírico-analítica cuantitativa, con un estudio *ex-post-facto* descriptivo, es decir, sin manipulación de las variables independientes (sociodemográficas y sociolingüísticas), ya que la investigación se centra en describir las actitudes y percepciones que señalan los participantes. Además, este estudio se completa con una estadística inferencial correlacional, que permite realizar diferentes análisis bivariantes y descubrir el grado de relación entre estas variables (véase el apartado 2.5 del procedimiento de análisis).

2.2. Participantes

Usando un muestreo no probabilístico incidental, la muestra de participantes la constituyeron 156 estudiantes de todos los cursos de los grados universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada). Representaban el 69.33% del alumnado de origen bereber de estas titulaciones. La Figura 1 sintetiza sus características.

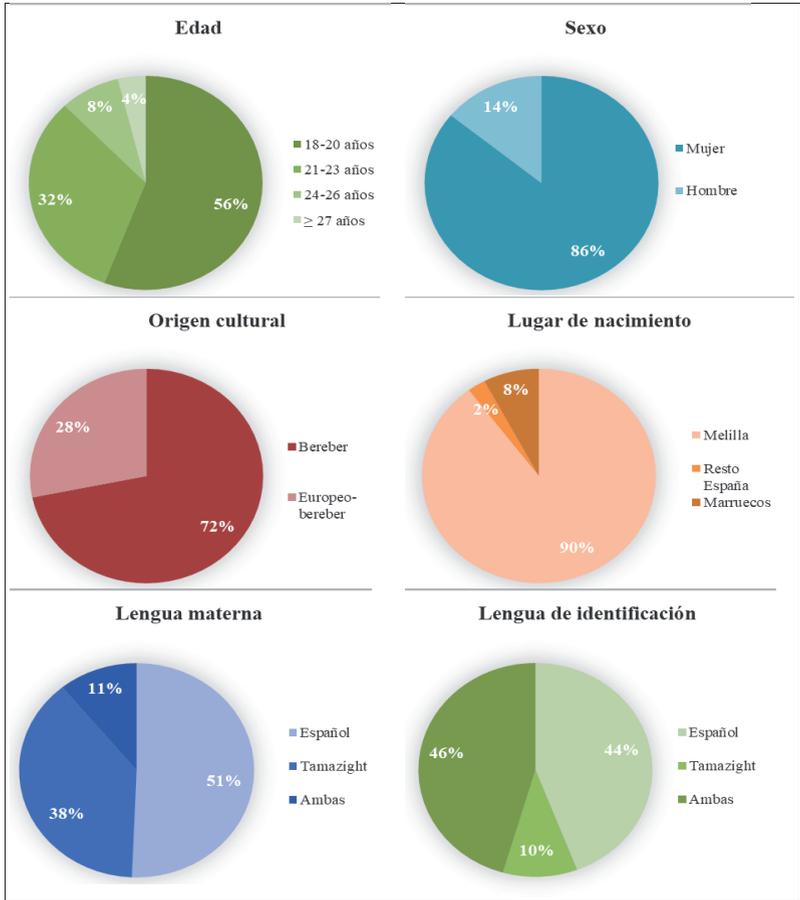


Figura 1. Descripción de los participantes del estudio (%)

2.3. Variables

Las variables dependientes fueron, por un lado, los contextos de uso de las lenguas española y bereber, y, por otro, las actitudes y percepciones que sobre el uso del bereber tienen los estudiantes del mismo origen cultural. Las variables independientes fueron sociodemográficas y sociolingüísticas (edad, sexo, origen cultural, lugar de nacimiento, lengua materna y lengua de identificación).

2.4. Instrumento

Se ha empleado un cuestionario diseñado *ad hoc* a partir del aplicado por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) (Arnau et al. 1983),

utilizado en estudios similares (Huguet-Canalís 2005, 2007) y adaptado a las características sociolingüísticas y académicas de nuestros participantes, y a los objetivos de esta investigación.

Además del bloque de ítems relativos a los datos sociodemográficos y lingüísticos, el cuestionario tiene dos dimensiones. La primera valora los contextos de uso de las dos lenguas del estudio mediante respuestas de opción múltiple (8 ítems), con una buena fiabilidad de $\alpha = .826$. La segunda, subdividida en actitudes y percepciones de uso del amazige, se valora mediante una escala de tipo Likert, con 5 opciones de grado de acuerdo (1: totalmente en desacuerdo; 5: totalmente de acuerdo) y 22 ítems (8 de actitudes, 14 de percepciones). A mayor puntuación corresponde una mayor actitud positiva y mejor percepción hacia y sobre el uso del amazige. Ambas subescalas tienen un índice adecuado de fiabilidad: $\alpha_{\text{Actitudes}} = .739$ y $\alpha_{\text{Percepciones}} = .711$.

Respecto a la subescala de actitudes, el intervalo de puntuaciones que puede lograr el alumnado va de 8 a 40 puntos, mientras que en la de percepción la horquilla comprende de 14 a 70 puntos. Al tener ambas 5 valores, se considerarán como actitudes y percepciones altas (positivas) las respuestas mayores o iguales a 3.5 puntos y como bajas (negativas) las menores de tal puntuación.

2.5. Procedimiento de análisis

Los datos se analizaron con el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) mediante análisis descriptivos (frecuencia, media y desviación típica) e inferenciales. Visto que la muestra no cumple con los criterios de normalidad según la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* y que el tamaño de los subgrupos de comparación es menor a 50 en algunos casos, se emplearon pruebas no paramétricas para los análisis inferenciales de las variables independientes (U de *Mann-Whitney* y K de *Kruskal-Wallis*), con un intervalo de confianza del 95%. Por último, el coeficiente de correlación *Rho* de *Spearman* se aplicó para conocer el tipo de relación existente entre las dos variables dependientes de actitudes y percepciones del uso del amazige. El valor de significación observado fue $\leq .05$.

3. Resultados

Se diferencian, por un lado, los resultados de cada dimensión y subdimensión del cuestionario, por otro, aquellos hallazgos vinculados a los datos personales de los participantes (sociodemográficos y lingüísticos) en relación con su actitud y percepción sobre el uso del amazige.

3.1. Resultados globales

3.1.1 Los usos lingüísticos según el contexto del alumnado

Como resultado del análisis de los contextos de uso, los porcentajes de cada lengua se muestran en la Figura 2. Se observa la variedad de empleo que tienen las lenguas de los participantes atendiendo a los diferentes contextos más habituales (familiares [ítems 1-2] y extrafamiliares [ít. 3-8]).

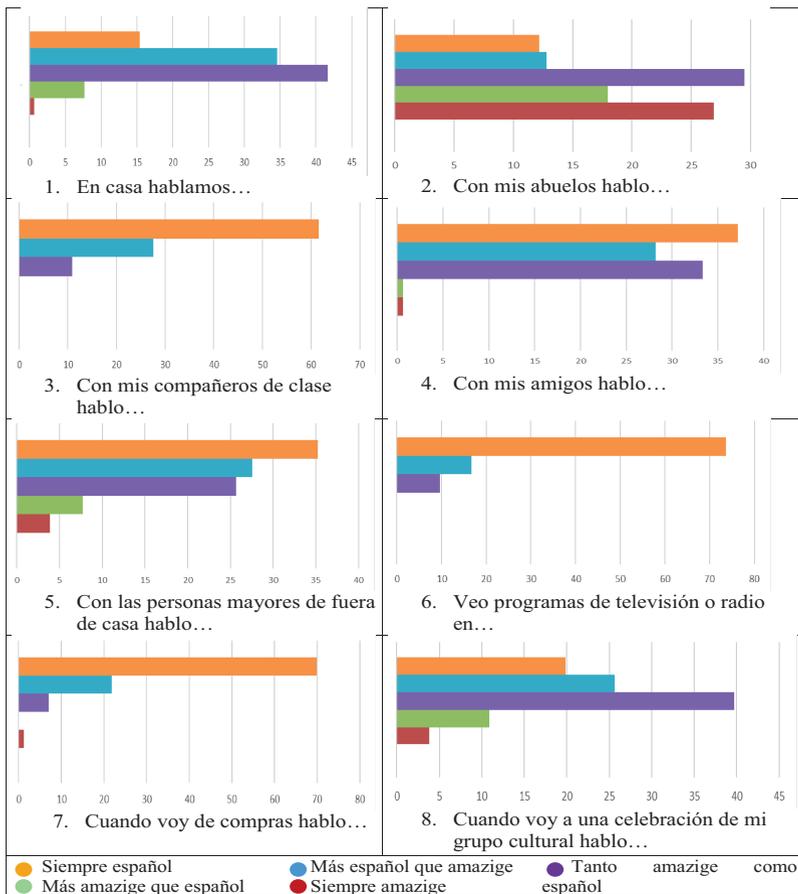


Figura 2. Los contextos de uso de cada lengua (%)

La Figura 2 muestra que en los contextos familiares destaca el empleo equilibrado de ambas lenguas, tanto en el hogar (41.7%) como con los abuelos (29.5%). Contrasta en estas situaciones que se use exclusivamente el amazige cuando se habla con los abuelos en el 26.9% de los

casos, en cambio, con las personas mayores de fuera de casa este porcentaje de amazige baja al 3.8% frente al 35.3% del español.

En los contextos extrafamiliares destaca el español sobre la lengua bereber, sea en los entornos más cercanos, con los compañeros de clase (61.5%) o con los amigos (37.2%), como en los medios de comunicación (73.7%) o en las salidas de compras (69.9%). Similar al entorno familiar, se vuelve a un uso simultáneo de ambas lenguas en las celebraciones culturales del propio grupo (bautizos, bodas o cualquier fiesta) (39.7%), siendo el segundo valor destacable el uso del español sobre el amazige (25.6%).

3.1.2. Actitudes hacia el uso del amazige

La tabla 1 presenta una descripción de las actitudes del alumnado por ítem de la subescala. Es de señalar que tiene una puntuación media global de $M= 31.48$ ($\sigma= 5.42$) frente a la máxima (40 puntos) y una asimetría negativa, excepto en el ítem 8, es decir, la actitud de los estudiantes es positiva hacia su lengua de origen (3.9 según los valores de la escala), pero no llega a ser muy buena. No obstante, hay una actitud neutra, rozando la indiferencia, cuando se le pregunta por su dominio de la lengua (ítem 6) o por la importancia de hablarla en su grupo cultural (ítem 7). Se aprecia una actitud negativa hacia la relevancia del uso del amazige sobre el español (ítem 8).

Ítem	M	σ	Asimetría
1. Me gusta aprender otras lenguas.	4.54	.904	-2.34
2. Me identifico con la lengua española.	4.72	.620	-2.85
3. Me identifico con la lengua amazige.	4.13	1.136	-1.25
4. Me gusta oír hablar en amazige.	4.32	.916	-1.24
5. Me gusta hablar en amazige.	4.04	1.147	-1.06
6. Hablo bien el amazige.	3.65	1.353	-.66
7. Es importante hablar en amazige en mi grupo cultural.	3.66	1.183	-.68
8. En general, es más importante dominar el amazige que el español.	2.43	1.325	.55

Tabla 1. *Descriptivos de las actitudes hacia el uso de la lengua amazige*

3.1.3. Percepciones sobre el uso del amazige

Los ítems de la subescala de las percepciones arrojan resultados más variados en la tabla 2. El de peor perspectiva es en torno al mantenimiento de la lengua en la población joven (ítem 11), seguido por su empleo como lengua de trabajo (ítem 6), por la obligación de que todo bereber conozca su lengua de origen (ítem 9) y por su nulo crecimiento

en el transcurso de los años (ítem 3). En el lado opuesto, existen percepciones altas sobre la utilidad de conocer la lengua (ítem 8) y la alternancia de lenguas que se produce tanto en conversaciones en español como en amazige (ítems 13 y 12). El resto de los ítems reflejan una percepción neutra sobre el uso del amazige.

En cuanto a la puntuación global, sabiendo que la máxima obtenible es de 70 puntos, la media de la percepción del grupo es $M= 45.76$ ($\sigma= 6.93$), un valor que no llega a ser positivo (3.26 según la escala).

Ítem	M	σ	Asimetría
1. Desde hace 10 años, la gente que me rodea habla amazige con más frecuencia que antes.	3.12	1.188	-.12
2. Desde hace 10 años, en Melilla se habla amazige con más frecuencia que antes.	3.17	1.169	-.18
3. Dentro de 10 años, en Melilla se hablará más amazige.	2.81	1.165	.08
4. Dentro de 10 años, en Melilla se hablará con la misma frecuencia en amazige y en español.	3.14	1.183	-.18
5. La población bereber de Melilla habla amazige como lengua del hogar.	3.82	.960	-.69
6. La población bereber de Melilla habla amazige como lengua de trabajo.	2.35	1.093	.41
7. La población bereber de Melilla habla amazige como lengua de conversación en la calle.	3.48	1.062	-.37
8. Es útil saber amazige.	4.22	.974	-1.31
9. Todos los musulmanes de origen bereber deben saber hablar amazige.	2.74	1.353	.19
10. Debería enseñarse amazige en los colegios.	3.32	1.229	-.38
11. El amazige se conserva entre la gente joven y los niños.	2.21	1.151	.69
12. Las personas bilingües de origen bereber introducen palabras del amazige cuando hablan español.	4.16	.905	-.95
13. Las personas bilingües de origen bereber introducen palabras del español cuando hablan amazige.	4.32	.803	-1.25
14. La mayoría de los escolares bilingües español-amazige no tienen dificultades para adquirir la lengua española en todos sus aspectos (fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático) y modalidades (oral y escrita).	2.91	1.246	.15

Tabla 2. *Descriptivos de las percepciones sobre el uso de la lengua amazige*

Por otra parte, en el análisis correlacional bivariado entre las puntuaciones globales de las dos últimas dimensiones estudiadas (actitudes y percepciones de uso del amazige) aplicando el coeficiente *Rho* de *Spearman*, se obtuvo una correlación moderada positiva con diferencia estadística muy significativa y de efecto medio ($r_{s-actitud, percepción} = .453$; *Sig.* = .000), es decir, tomada con prudencia al ser moderada, a

mejor actitud de los participantes hacia el uso del amazige, mejor percepción tienen de este. No obstante, los valores de cada escala muestran actitudes y percepciones poco positivas, mejores las primeras que las segundas.

3.2. Resultados según las variables personales y la actitud hacia el uso de la lengua amazige

Según la **edad** de los participantes, el estadístico de *Kruskal-Wallis* revela la falta de diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad y su actitud hacia el amazige ($K= 3.342$; $Sig.= .342$), aunque los estudiantes de menor edad (18-20 años) son los que presentan una media peor ($M= 30.81$) frente a los mayores (más de 27 años), con mejor puntuación y una actitud positiva ($M= 33.83$).

En cuanto al **sexo** del alumnado, la prueba de *Mann-Whitney* señala que tampoco existen diferencias significativas entre las actitudes de mujeres y hombres hacia el amazige ($M_{mujeres} = 31.91$; $M_{hombres} = 28.9$; $U= 1159.50$; $Sig.= .108$). Las mujeres tienen una actitud positiva, los hombres no llegan a ella.

En cambio, el **origen cultural** sí se relaciona con la actitud hacia esta lengua. Encontramos diferencias muy significativas, pero de efecto pequeño según la r de *Rosenthal*, entre la actitud positiva de los estudiantes de origen bereber y aquellos de familias mixtas de origen europeo-bereber, que no alcanzan ese nivel ($M_{origen\ bereber} = 32.42$; $M_{origen\ europeo-bereber} = 29.09$; $U= 1645$; $Sig.= .001$; $r= .26$). La tabla 3 muestra las puntuaciones promedio de esta actitud en los ítems con resultados de diferencias significativas, todas de efecto pequeño. Se observa que las puntuaciones son superiores en el grupo bereber, excepto en la identificación con la lengua española, donde sobresa el alumnado de origen bicultural. Obsérvense las puntuaciones medias de los ítems 6 y 7 en los dos grupos, no llegan a ser positivas respecto a su conocimiento de la lengua amazige ni a la importancia de hablarla en el propio grupo cultural, aunque se acercan al valor positivo en el alumnado de origen bereber.

Ítem	Origen cultural	M	Rango promedio	U	Sig.	r
2. Me identifico con la lengua española.	Bereber	4.66	75.29	2104.50	.049	.15
	Europeo-bereber	4.86	86.67			
3. Me identifico con la lengua amazige.	Bereber	4.33	84.78	1761.00	.003	.24
	Europeo-bereber	3.64	62.52			
4. Me gusta oír hablar en amazige.	Bereber	4.46	83.78	1873.00	.009	.20
	Europeo-bereber	3.95	65.07			
5. Me gusta hablar en amazige.	Bereber	4.19	84.04	1843.50	.009	.21
	Europeo-bereber	3.66	64.40			
6. Hablo bien el amazige.	Bereber	3.84	84.22	1823.50	.009	.20
	Europeo-bereber	3.16	63.94			
7. Es importante hablar en amazige en mi grupo cultural.	Bereber	3.83	85.05	1730.50	.003	.24
	Europeo-bereber	3.23	61.83			

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones promedio de la actitud hacia el uso del amazige según el origen cultural (ítems con diferencias significativas)

Analizada la relación del **lugar de nacimiento** del alumnado con su actitud hacia el uso del amazige, no se encuentran diferencias significativas entre los tres subgrupos ($K=2.650$; $Sig.=.266$), aunque hay una mejor actitud en aquellos nacidos en Marruecos frente a los melillenses de nacimiento, y de estos en comparación con los de otras provincias españolas ($R_{nacim.Marruecos}=98.79$; $R_{nacim.Melilla}=76.89$; $R_{nacim.resto España}=74.13$).

La **lengua materna** de cada estudiante puede determinar el grado de actitud hacia la lengua de su grupo cultural, de hecho, K muestra diferencias muy significativas entre los tres grupos de estudiantes ($K=19.30$; $Sig.=.000$), con mejor actitud hacia el amazige de aquellos que la tienen como lengua materna ($R_{LM.amazige}=98.64$; $R_{LM.español-amazige}=72.03$; $R_{LM.español}=64.94$), no obstante, las diferencias son de efecto pequeño entre todos estos subgrupos (entre los de lengua materna española y los de amazige, $r=.36$; entre los de español y aquellos que consideran como maternas ambas lenguas, $r=.067$; y entre los de amazige y los de ambas lenguas como maternas, $r=.25$).

Empleada la prueba *Scheffé* de comparaciones múltiples para descubrir entre qué grupos estaban estas diferencias significativas, se manifestaron entre los alumnos con lengua materna amazige y aquellos que señalaron el español, destacando el primer grupo con mejor actitud hacia el amazige.

Según la prueba de *Mann-Whitney*, los ítems donde aparecen estas diferencias significativas según sea el amazige o el español la lengua materna del alumnado son los mismos en los que se diferenciaron los

subgrupos según el origen cultural (véase la tabla 4). Todas las diferencias son de efecto pequeño, sobresale la del ítem 6, el grupo de habla amazige señala hablar la lengua mucho mejor que el de lengua materna español-amazige. Todas las puntuaciones son mayores en ese primer grupo, excepto en el ítem 2.

Ítem	Lengua materna	M	Rango promedio	U	Sig.	r
2. Me identifico con la lengua española.	Español	4.80	73.58	2008.00	.050	.16
	Amazige	4.64	64.03			
3. Me identifico con la lengua amazige.	Español	3.78	58.85	1489.00	.000	.33
	Amazige	4.59	83.76			
4. Me gusta oír hablar en amazige.	Español	4.15	62.72	1794.50	.009	.22
	Amazige	4.59	78.58			
5. Me gusta hablar en amazige.	Español	3.72	58.40	1453.50	.000	.34
	Amazige	4.51	84.36			
6. Hablo bien el amazige.	Español	3.22	55.53	1226.50	.000	.42
	Amazige	4.32	88.21			
7. Es importante hablar en amazige en mi grupo cultural.	Español	3.35	59.34	1527.50	.000	.30
	Amazige	4.10	83.11			

Tabla 4. Comparación de las puntuaciones promedio de la actitud hacia el amazige según la lengua materna (ítems con diferencias significativas)

Igualmente, la **identificación de una persona con una lengua determinada** conlleva, en este caso, que el estadístico *K* refleje la existencia de diferencias estadísticamente muy significativas entre los tres grupos de alumnos ($K= 21.084$; $Sig.= .000$), con mejor actitud hacia el amazige de aquellos que se identifican con ella ($R_{LIdent.amazige} = 116.03$; $R_{LIdent.español-amazige} = 85.30$; $R_{LIdent.español} = 62.80$). Las diferencias son de efecto pequeño entre todos estos subgrupos, aunque entre los dos primeros roza el efecto medio (entre los de identificación con la lengua materna española y los de amazige, $r= .46$; entre los de español y aquellos que se identifican con ambas lenguas, $r= .25$; y entre los que lo hacen con el amazige y aquellos con ambas lenguas, $r= .26$).

El estadístico *Scheffé* señala que estas diferencias significativas ocurren entre los grupos identificados con el español y el amazige ($Sig.= .000$), y entre español y español-amazige ($Sig.= .003$), en ambas parejas destacan con mejor actitud aquellos alumnos que se identifican con la lengua amazige ($M= 35.37$) o con ambas lenguas ($M= 32.50$) frente a los que solo lo hacen con la española ($M= 29.53$). Los dos primeros grupos muestran una actitud positiva hacia el amazige, en ninguno de ellos llega

a ser muy positiva en la valoración general de la escala. Si analizamos cada ítem con diferencias significativas según los subgrupos contrastados, estos resultados pueden verse en la tabla 5. En cualquier caso, los subgrupos que se identifican con el amazige exclusivamente o con ambas lenguas muestran mejor actitud hacia la lengua bereber frente al que se identifica con el español.

Comparación grupos español y amazige como lenguas de identificación						
Ítems	Lengua identificación	M	Rango promedio	U	Sig.	r
3. Me identifico con la lengua amazige	Español	3.62	38.59	248.00	.000	.39
	Amazige	4.81	62.00			
4. Me gusta oír hablar en amazige	Español	4.07	38.71	256.00	.000	.40
	Amazige	5	61.50			
5. Me gusta hablar en amazige	Español	3.65	38.17	219.00	.000	.43
	Amazige	4.94	63.81			
6. Hablo bien el amazige	Español	3.16	38.37	232.50	.000	.40
	Amazige	4.63	62.97			
7. Es importante hablar en amazige en mi grupo cultural	Español	3.36	40.42	374.00	.038	.07
	Amazige	4.06	54.13			
Comparación grupos español y español-amazige como lenguas de identificación						
Ítems	Lengua identificación	M	Rango promedio	U	Sig.	r
3. Me identifico con la lengua amazige	Español	3.62	57.48	1551.00	.000	.34
	Español-amazige	4.48	83.15			
5. Me gusta hablar en amazige	Español	3.65	62.20	1877.00	.012	.15
	Español-amazige	4.21	78.56			
6. Hablo bien el amazige	Español	3.16	60.30	1746.00	.002	.25
	Español-amazige	3.54	80.41			
7. Es importante hablar en amazige en mi grupo cultural	Español	3.36	62.10	1870.00	.012	.21
	Español-amazige	3.61	78.66			

Tabla 5. Comparación de las puntuaciones promedio de la actitud hacia el uso del amazige según la lengua de identificación (ítems con diferencias significativas)

3.3. Resultados según las variables personales y la percepción sobre el uso de la lengua amazige

Analizadas las relaciones de las anteriores variables personales con la percepción del alumnado sobre el uso del amazige, respecto a la edad no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($K= 6.10$; $Sig.= .107$). Entre los de mejor (21-23 años) y peor percepción (18-20 años), las medias distan poco ($M_{21-23 \text{ años}}= 46.40$; $M_{18-20 \text{ años}}= 45.08$), en ningún caso pueden considerarse positivas.

Respecto al **sexo** del alumnado, la prueba de *Mann-Whitney* muestra diferencias muy significativas, pero de efecto pequeño, sobresaliendo la mejor percepción de las mujeres sin llegar a ser buena ($M_{mujeres} = 46.38$; $M_{hombres} = 42.04$; $U = 933.00$; $Sig. = .006$; $r = .22$).

El **origen cultural** está relacionado con esta percepción, encontramos diferencias significativas con efecto débil ($M_{origen\ bereber} = 46.58$; $M_{origen\ europeo-bereber} = 43.68$; $U = 1857.00$; $Sig. = .017$; $r = .19$). El alumnado de origen bereber muestra mejor percepción que el de origen mixto, sin ser buena. Se reflejan en la tabla 6 los resultados de los tres ítems donde se encuentran estas diferencias, todas de efecto pequeño. Obsérvense, por ejemplo, las diferentes puntuaciones en el ítem 9.

Ítem	Origen cultural	M	Rango promedio	U	Sig.	r
9. Desde hace 10 años, la gente que me rodea habla amazige con más frecuencia que antes.	Bereber	3.32	85.95	1629.50	.001	.27
	Europeo-Bereber	2.61	59.53			
12. Dentro de 10 años, en Melilla se hablará con la misma frecuencia en amazige y en español.	Bereber	3.29	84.03	1844.50	.012	.20
	Europeo-Bereber	2.75	64.42			
18. Debería enseñarse amazige en los colegios.	Bereber	3.46	83.38	1917.50	.026	.17
	Europeo-Bereber	2.95	66.08			

Tabla 6. *Comparación de las puntuaciones promedio de la percepción sobre el uso del amazige según el origen cultural (ítems con diferencias significativas)*

En lo que concierne al **lugar de nacimiento** del alumnado y su relación con esta percepción, como ocurría con la dimensión de la actitud, no se encuentran diferencias significativas entre los tres subgrupos ($K = .317$; $Sig. = .853$), aunque hay una mejor percepción sobre el amazige entre los nacidos en Marruecos ($R_{nacim.Marruecos} = 85.54$), seguidos por aquellos que lo hicieron en otras provincias españolas diferentes de Melilla ($R_{nacim.resto\ España} = 78.50$) y, por último, entre los melillenses ($R_{nacim.Melilla} = 77.90$).

Analizada la relación entre la **lengua materna** y la percepción sobre el uso del amazige, la prueba de *Kruskal-Wallis* refleja diferencias estadísticas muy significativas ($K = 11.397$; $Sig. = .003$), con mejor percepción de aquellos que la tienen como lengua materna frente a los

que tienen el español ($R_{LM.amazige} = 92.85$; $R_{LM.español-amazige} = 82.64$; $R_{LM.español} = 66.84$). La prueba *Scheffé* ratifica que son estos dos subgrupos entre los que aparecen tales diferencias significativas, como ocurría en la dimensión de la actitud, igualmente con efecto débil. Los ítems donde contrastan tales subgrupos y sus puntuaciones en la escala de percepción se muestran en la tabla 7 con el empleo de la prueba de *Mann-Whitney*.

Ítem	Lengua materna	M	Rango promedio	U	Sig.	r
9. Desde hace 10 años, la gente que me rodea habla amazige con más frecuencia que antes.	Español	2.82	61.37	1688.50	.004	.24
	Amazige	3.44	80.38			
18. Debería enseñarse amazige en los colegios.	Español	3.06	60.73	1637.50	.002	.26
	Amazige	3.71	81.25			
21. Las personas bilingües de origen bereber introducen palabras del español cuando hablan amazige.	Español	4.16	61.24	1678.00	.002	.26
	Amazige	4.58	80.56			

Tabla 7. Comparación de las puntuaciones promedio de la percepción sobre el uso del amazige según la lengua materna (ítems con diferencias significativas)

En cuanto a la **lengua de identificación** y su relación con la percepción del amazige, igualmente se encontraron diferencias estadísticamente muy significativas, pero de efecto débil ($K = 14.676$; $Sig. = .001$). El alumnado que se identifica con la lengua amazige es el de mayor puntuación en la percepción sobre su uso ($R_{LIdent.amazige} = 101.66$) frente al que lo hace con el español ($R_{LIdent.español} = 63.64$), como ocurre con la lengua materna. La prueba *Scheffé* indica que en los ítems donde se encuentran estas diferencias, aparecen entre los subgrupos de lengua de identificación español y español-amazige, excepto en el ítem 18, en el que existen entre los de español y los de amazige, obsérvense los resultados en la tabla 8.

Ítem	Lengua identificación	M	Rango promedio	U	Sig.	r
9. Desde hace 10 años, la gente que me rodea habla amazige con más frecuencia que antes.	Español	2.77	60.84	1783.00	.004	.24
	Español-amazige	3.38	79.89			
10. Desde hace 10 años, en Melilla se habla amazige con más frecuencia que antes.	Español	2.80	59.74	1707.00	.001	.27
	Español-amazige	3.45	80.96			
11. Dentro de 10 años, en Melilla se hablará más amazige.	Español	2.54	61.92	1857.50	.011	.21
	Español-amazige	3.03	78.84			
12. Dentro de 10 años, en Melilla se hablará con la misma frecuencia en amazige y en español.	Español	2.86	62.14	1873.00	.013	.20
	Español-amazige	3.42	78.62			
18. Debería enseñarse amazige en los colegios.	Español	3.00	39.68	323.00	.007	.29
	Amazige	3.94	57.31			

Tabla 8. *Comparación de las puntuaciones promedio de la percepción sobre el uso del amazige según la lengua de identificación (ítems con diferencias significativas)*

4. Discusión

Los resultados obtenidos indican que el uso de la lengua amazige, original del grupo cultural bereber, solo destaca para comunicarse con los abuelos en el ámbito del hogar, aunque es aún mayor el empleo bilingüe español-amazige para ese mismo contexto familiar, hecho que refleja la pérdida de funciones de la lengua materna, que es la que caracterizaría a la comunicación familiar, la del hogar y las relaciones sociales más íntimas (Cenoz y Gorter 2015; García 2009).

Ese empleo equilibrado del español y el amazige ocurre como predominante en varias situaciones: en casa, con los abuelos y en las celebraciones del grupo cultural bereber. Resulta muy importante, asimismo, su uso entre amigos, aunque menos que el español. En relación con ello, Ruiz-Domínguez (2022) señala que el 80% de los encuestados bereberes de su estudio usan ambas lenguas dependiendo del amigo interlocutor. En general, según esta autora, el 75% de sus participantes alternan frecuentemente estas lenguas, aunque prefiere hablar el amazige en la familia. No obstante, el 88.9% reconoce el empleo prioritario del español entre sus hijos.

El predominio de la lengua española es claro en ámbitos extrafamiliares, como los compartidos con los amigos, los compañeros de clase,

las personas mayores fuera del hogar, los medios de comunicación y durante las salidas de compras en la calle.

Frente a lo señalado por Rumbaut (2009) a propósito de las lenguas de herencia o patrimoniales, los participantes en este estudio no usan exclusivamente el amazige en ninguno de los contextos y situaciones planteadas, excepto con las personas mayores de la familia y no siempre. Incluso en el propio hogar, su uso exclusivo es exiguo. Ocurre similar con las celebraciones del propio grupo cultural, donde se ha perdido de forma importante según la opinión de los participantes. En este sentido, autores como García (2009) han insistido en la función ritual de la lengua minoritaria patrimonial, función que se va perdiendo en el contexto de la investigación que describimos.

Acorde con los resultados conseguidos, y tomado con moderación por el número de participantes, podría decirse que la lengua amazige tiende a perderse en la población bereber, al menos en el ámbito de los jóvenes universitarios que participan en la investigación, y lo hace a favor de la lengua española, que va ocupando espacios que antaño pertenecían a este grupo cultural, se trata de un ejemplo más de bilingüismo sustractivo (García 2009; Montrul y Silva-Corvalán 2019).

En consonancia con lo anterior, la actitud que presentan hacia su lengua de origen cultural es levemente positiva, el alumnado se identifica igualmente con el español y el amazige, pero más con el primero, apego contrario a lo que señala Rubino (2021) respecto a las preferencias de los hablantes bilingües de lenguas minoritarias sobre ellas. De hecho, los estudiantes universitarios interpretan que no es más relevante dominar la lengua bereber frente a la española; no obstante, les gusta oírla y hablarla, pero reconocen que no la dominan, de la misma forma que apenas consideran importante hablarla dentro de la propia cultura. Ruiz-Domínguez (2022) ya señalaba en 1997 que sus encuestados manifestaban usar más fácilmente el español que el amazige, aunque la mayoría entendiera esta lengua. Sobre la pérdida de habilidades lingüísticas de los hablantes de lenguas minoritarias que los convertiría en semilingües, ya la señalaron autores como Montrul (2022) o Scontras, Fuchs y Polinsky (2015) entre otros, aunque quien advierte del peligro de la pérdida total de esta lengua al cabo de tres generaciones es Rumbaut (2009). En el ámbito de las lenguas en contacto, este es un tema abordado por muchos autores anteriores, quienes investigaron sobre este riesgo de desaparición, reflejo de ello es la obra de Fishman (1966).

Respecto a la percepción sobre su uso, esta es peor que la actitud que reflejan los resultados, entre ambas existe una correlación positiva. Los estudiantes opinan que el amazige se está perdiendo entre la población infantil y juvenil, y no auguran un crecimiento de su uso en los próximos años, como indica también Ruiz-Domínguez (2022). Tampoco la consi-

deran como lengua de trabajo, sí para el hogar junto al español, con una percepción ligeramente positiva. Cuestión importante es que, para estos estudiantes, saber amazige no debe ser obligatorio para los bereberes, aunque sea la lengua propia de su cultura, y ante su aprendizaje en los colegios muestran una percepción neutra, pero encuentran útil conocerla.

Con mejor percepción se halla la práctica del translingüismo presente en la población bereber de la ciudad, por la que tanto el español como el amazige forman parte del repertorio lingüístico-comunicativo del bereber bilingüe y así lo demuestra en su habla al hacer un uso interactivo de elementos de ambas lenguas, mediante una interconexión natural y libre de ellas durante sus prácticas conversacionales cotidianas, como caracterizan Otheguy, García y Reid (2015), García, Johnson y Seltzer (2017) o Wei (2018) al fenómeno del translingüismo, donde la función de los elementos está por encima de su forma lingüística (Lewis et al. 2012). Este translingüismo está favorecido por el contexto integrado de ambas lenguas, donde el entorno permite su uso flexible en el seno de la comunidad bilingüe español-amazige y solo en ese grupo. No obstante, ello no impide que surjan asimetrías en el uso lingüístico, siendo el español el dominante en el caso de nuestros participantes, vista la falta de habilidades lingüísticas en amazige, según la mayor parte de ellos al reconocer que no dominan esta lengua, situación comentada anteriormente y similar a la descrita por Ruiz-Domínguez (2022). En esta línea, Makarova (2022) indica varias razones de esta pérdida de competencias lingüísticas que coinciden con algunas de las de los participantes, como son la de emplear la lengua mayoritaria como lengua vehicular educativa, crecer en familias de origen mixto donde uno de los progenitores desconoce la lengua minoritaria o tener poco uso en el ámbito laboral.

En lo que concierne a las variables personales del alumnado participante, solo se relacionan con su actitud y percepciones sobre el uso del amazige aquellas que se vinculan estrechamente con su cultura, es decir, como señalan Grin (2016), Makarova (2022) o Spolaore y Wacziarg (2016), son aquellos factores más relacionados con las conexiones emocionales que establecen los hablantes con su lengua materna. En términos más concretos, en cuanto a la actitud hacia el uso de esta lengua, ni la edad, el sexo o el lugar de nacimiento se relacionan con ella, pero sí el origen cultural, la lengua materna y aquella con la que se identifica cada estudiante. De esta forma, tiene mejor actitud el alumnado de origen bereber frente al bicultural, y el de lengua materna y de identificación amazige frente al que señala el español o las dos lenguas simultáneamente, conducta propia de aquellos bilingües que se iniciaron pronto en la lengua mayoritaria, con actitudes más equilibradas hacia las dos lenguas. De hecho, reconocen hablar mejor esta lengua aquellos que la tienen como materna de forma exclusiva, lo que está en consonancia con lo

señalado por Huguet-Canalís (2007) en torno a la importancia de la lengua familiar en las actitudes más favorables hacia esta de aquellas personas que tuvieron más contacto con ella desde su nacimiento.

Con la percepción del uso del amazige ocurre parecido, presentan valores mejores los mismos grupos señalados anteriormente (los de origen bereber y con amazige como lengua materna y de identificación), a los que se añaden las mujeres frente a los hombres, ya que el sexo también se relaciona con esta percepción, a pesar de que estos valores manifiestos no pueden considerarse muy buenos.

5. Conclusiones

Aunque se trata de un estudio exploratorio y el grupo de participantes encuestados no es muy numeroso, sí representativo para el colectivo universitario de Melilla al que pertenecen, los resultados obtenidos son válidos para tener una aproximación de los usos de la lengua amazige entre los jóvenes de la ciudad autónoma con una determinada formación superior y de arraigo en la ciudad, y de cómo se revelan sus actitudes y percepciones sobre ella.

El entorno local y el número importante del colectivo bereber permiten el uso flexible de las lenguas principales de la ciudad, sobre todo entre los individuos de esta cultura, pero los resultados demuestran que, incluso entre ellos y en el propio hogar, el empleo del español es muy importante, el uso exclusivo del amazige se ha perdido en los contextos estudiados, ni siquiera goza de un empleo destacable en sus celebraciones culturales y solo lo encontramos en la comunicación con los abuelos, así y todo, por detrás del uso alterno español-amazige.

En lo que concierne a las actitudes hacia el uso del amazige, son positivas, pero en un grado bajo. Llama la atención que se revelen como neutras o indiferentes tanto en el hecho de dominar esta lengua como en el de estimarla importante para su grupo cultural. De la misma forma, no interpretan que deba tener un uso relevante frente al español.

Se ha de considerar la influencia de la lengua y la cultura materna en tanto que aquellos estudiantes que señalan el amazige como lengua materna o se identifican más con ella, además de que pertenecen a la cultura bereber, no a la mixta, son los que mejores actitudes y percepciones tienen hacia ella. Mientras que el grupo de origen europeo-bereber, que señala tener las dos lenguas principales de la ciudad como lenguas maternas y se identifica con ambas, presenta un equilibrio entre sus actitudes lingüísticas.

Las percepciones son menos positivas aún que las actitudes. Aquellos estudiantes que tienen mejor actitud también reflejan las mejo-

res percepciones sobre el uso del amazige; son aquellos que la tienen como lengua materna y se identifican con ella, aunque usen con mayor frecuencia el español.

Indudablemente, es aventurado considerar que el amazige se esté convirtiendo en una LH en Melilla: es la lengua originaria de una parte importante de la población, se emplea asiduamente en situaciones comunicativas cotidianas de este colectivo, las políticas gubernamentales autonómicas invierten, aunque a veces de forma irregular, en su conservación y estudio mediante programas de radiotelevisión, actividades culturales, cursos para su aprendizaje, y conferencias sobre la lengua y la cultura bereber. No obstante, como demuestran los resultados de este estudio, conforme pertenecen a familias de varias generaciones residentes en la ciudad y van adquiriendo mayor formación académica, los jóvenes de origen bereber reconocen que van perdiendo habilidades lingüísticas en amazige, aún más si proceden de familias mixtas europeas-berberes, y las funciones de esta lengua son cada vez más restringidas en este sector de la población.

Tras esta investigación sería conveniente en un futuro profundizar en esta situación ampliando el número de participantes a otros sectores poblacionales, además de realizar un análisis del grado de dominio del amazige, lo que permitiría corroborar esa pérdida de competencias lingüísticas mencionada.

Ana María Rico-Martín
Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla
C/ Santander, 1, 52071-Melilla
amrico@ugr.es
ORCID: 0000-0001-9429-1088

Recepción: 27/10/2023; Aceptación: 05/02/2024

Notas

- ¹ Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Diseño de un perfil docente para la Educación Infantil desde un enfoque plurilingüe: aprendizaje de lenguas extranjeras y lenguas adicionales en la infancia” (Ref. PID2021-123055NB-I00), financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033 y por “FEDER Una manera de hacer Europa”, “FEDER/UE”.
- ² La autora emplea el término *amazige* como derivado del autoglotónimo *amazigh* para designar a la lengua bereber por su frecuencia de uso en documentos referidos a esta lengua y a su cultura, si bien señala que existe la voz española *mazigio/a*, empleada para la lengua y la cultura guanche de las islas Canarias, donde también se extendió la antigua cultura protobereber. El origen y parecido de ambos términos (*amazige-mazigio*) es innegable, así como la similitud de las escrituras originarias de ambas lenguas.
- ³ En este apartado aparecen términos relacionados con el bilingüismo. Aunque algunos se explican en el artículo, se sugiere la consulta de la obra de García (2009) para profundizar en su significado.

Referencias

- Arnau, Joaquim, Aurora Bel, Narcís Garolera, Àngel Alsina, S. Grijalbo, Joan Perera y Alejandra Villa. 1983. *Quatre anys de Català a l'escola. 'Cuatro años de Catalán en la escuela': estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'EGB a Catalunya (1981-1982)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Beatty-Martínez, Anne L., Christian A. Navarro-Torres, Paola E. Dussias, María Teresa Bajo, Rosa E. Guzzardo Tamargo y Judith F. Kroll. 2020. "Interactional context mediates the consequences of bilingualism for language and cognition". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 46:6. 1022–1047. <https://doi.org/10.1037/xlm0000770>
- Blackledge, Adrian y Angela Creese. 2017. "Language Education and Multilingualism". En *Language Policy and Political Issues in Education, Encyclopedia of Language and Education*, Teresa L. McCarty y Stephen May (eds.), 73-84. Berlin: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_6
- Canagarajah, Suresh. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Londres: Routledge.
- Cenoz, Jasone y Durk Gorter. 2015. "Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education". En *Language Awareness and Multilingualis. Encyclopedia of Language and Education*, Jasone Cenoz, Durk Gorter y Stephen May (eds.), 1-14. Berlin: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_20-1
- Evans, Batsy E. y Terumi Imai. 2011. "'If we say English, that means America': Japanese students' perceptions of varieties of English". *Language Awareness*, 20. 315 - 326. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.592590>
- Fishman, Joshua A. (1966). *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton & Co.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson y Kate Seltzer. 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Baltimore: Brookes Pub.
- Grin, François. 2016. Challenges of Minority Languages. En *The Palgrave Handbook of Economics and Language*, Victor Ginsburgh y Shlomo Weber (eds.), 616-658. Londres: Palgrave Macmillan. https://10.1007/978-1-137-32505-1_22
- Huguet-Canalís, Àngel. 2005. "Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar". *Revista de Psicología Social*, 20:2. 175-191. DOI: 10.1174/0213474053683167
- Huguet-Canalís, Àngel. 2007. *Multilingüismo y actitudes lingüísticas. Un estudio en el contexto bilingüe de la Cataluña actual*. Donostia: Instituto Vasco de Administración Pública. https://www.ivap.euskadi.eus/z16-h2home/es/contenidos/informacion/artik16_1_linguistika_07_02/es_linguist/artik16_1_linguistika_07_02.html
- Jiménez-Jiménez, M. Ángeles, Adrián Segura-Robles y Ana M. Rico-Martín. 2023. "Heritage and minority languages, and their learning: A general bibliometric approach and content analysis". *Training, Language and Culture*, 7: 1. 40-57. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-7-21>
- Lewis, Gwyn, Bryn Jones y Colin Baker. 2012. "Translanguaging: origins and development from school to street and beyond". *Educational Research and Evaluation*, 18:7. 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Makarova, Veronika. 2022. "When your language is disappearing: Canadian Doukhobor Russian". *Russian Language Studies*, 20:1. 7-21. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-7-21>
- Meir, Natalia. 2018. "Morpho-syntactic abilities of unbalanced bilingual children: A closer look at the weaker language". *Frontiers in Psychology*, 9. 1318. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01318>

- Montrul, Silvina. 2022. "The Development of the Heritage Language in Childhood Bilingualism/Multilingualism" En *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* Anat Stavans y Ulrike Jessner (eds.), 537-554. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, Silvina y Carmen Silva-Corvalán. 2019. "The social context contributes to the incomplete acquisition of aspects of heritage languages. A critical commentary". *Studies in Second Language Acquisition*, 41:2. 269-273.
- Nagano, Tomonori, Eric Ketcham y Alexander Funk. 2019. "Why Do Heritage Language Speakers Opt Out of Their Own Heritage Language? A Survey-based Study of Heritage Language Learners at Community Colleges". *Heritage Language Journal*, 16:3. 318-339. <https://doi.org/10.46538/hlj.16.3.3>
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García y Wallis Reid. 2015. "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics". *Applied Linguistics Review*, 6:3. 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubino, Antonia. 2021. "Language competence, choice and attitudes amongst Italo-Australian youth". *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 42:3. 275-290. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1688337>
- Ruiz-Domínguez, M. Mar. 2002. *Estudio sociolingüístico del habla de Melilla*. Almería: Universidad de Almería.
- Rumbaut, Rubén G. 2009. "A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among young adult children of immigrants". En *The education of language minority immigrants in the United States*, Terrence G. Wiley, Jin Sook Lee y Rusell Rumberger (eds.), 35-71. Bristol: Multilingual Matters.
- Scontras, Gregory, Zuzanna Fuchs y Maria Polinsky. 2015. "Heritage language and linguistic theory". *Frontiers in Psychology*, 6. 1545. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01545>
- Spolaore, Enrico y Romain Wacziarg. 2016. "Ancestry, language and culture". En *The Palgrave Handbook of Economics and Language*, Victor Ginsburgh y Shlomo Weber (eds.), 174-211. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-32505-1>
- Tilmatine, Mohand. 2001. "Écrire en berbère: l'expérience de la diaspora. ["Writing in Berber: the experience of the diaspora."]. *Al-Andalus Magreb*, 8-9. 463-488. <https://revistas.uca.es/index.php/aam/article/view/7911>
- Tilmatine, Mohand. 2011. "El contacto español-berbere: la lengua de los informativos en Melilla". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2:18. 15-45. <https://www.jstor.org/stable/41678469>
- Tilmatine, Mohand. 2014. "L'enseignement de l'amazigh en Catalogne: bilan et perspectives". En *Langue maternelle et diaspora maghrébine*, Moha Ennaji (dir.), 65-88. Fès: Centre Sud Nord.
- Tseng, Amelia. 2021. "'Qué barbaridad, son latinos y deberían saber español primero': Language ideology, agency, and heritage language insecurity across immigrant generations". *Applied Linguistics*, 42:1. 113-135. <https://doi.org/cyber.usask.ca/10.1093/applin/amaa004>
- Tran, Van H., Sharynne McLeod, Sarah Verdon y Cen Wang. 2021. "Vietnamese-Australian parents: Factors associated with language use and attitudes towards home language maintenance". *Journal of Multilingual & Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1904963>
- Wei, Li. 2018. "Translanguaging as a Practical Theory of Language". *Applied Linguistics*, 39:1. 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Zyzik, Eve. 2016. "Towards a prototype model of the heritage language learner: Understanding strengths and needs". En *Innovative approaches to heritage language teaching*, Marta Fairclough y Sara Beaudrie (eds.), 19-38. Washington: Georgetown University Press.