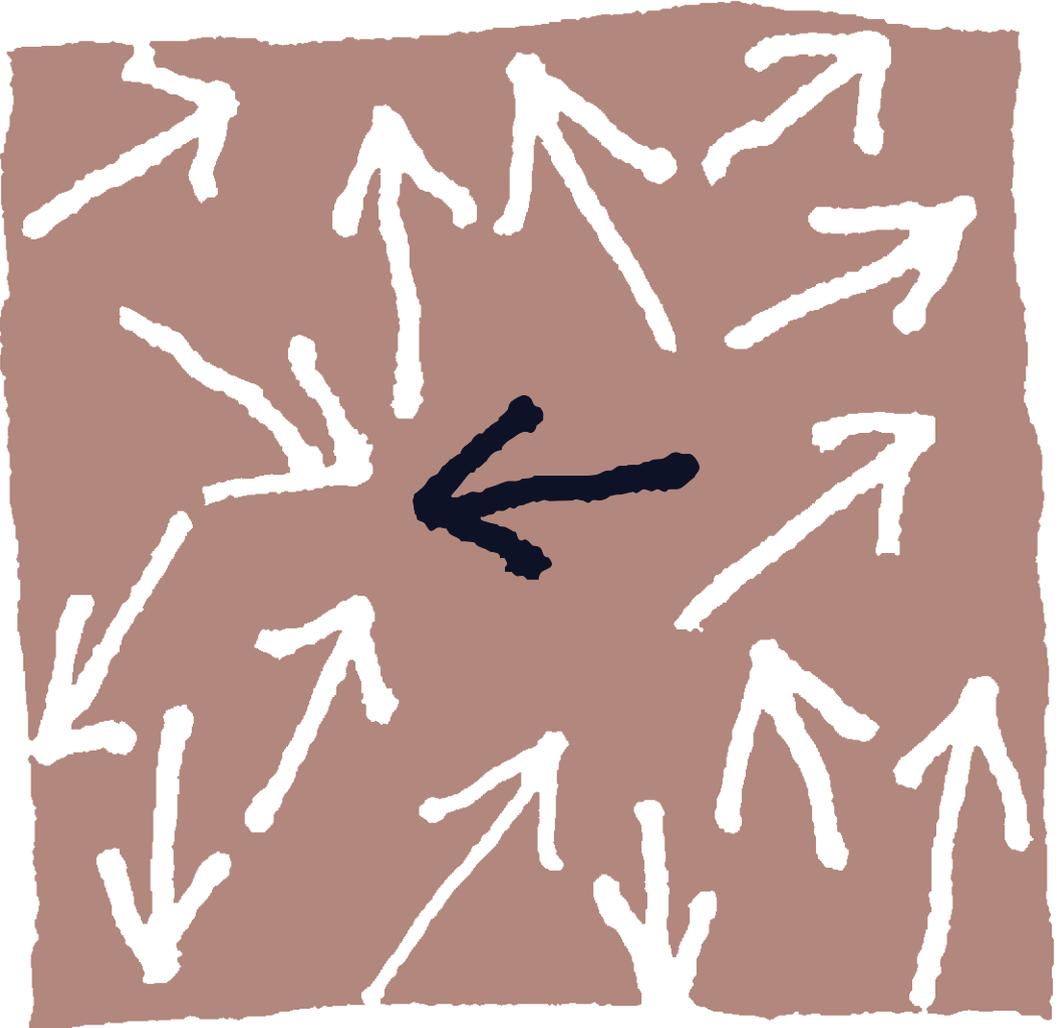


# L → mi

Lengua y migración / Language and Migration

Número 16. Volumen 1/2024 (junio)

Universidad de Alcalá



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

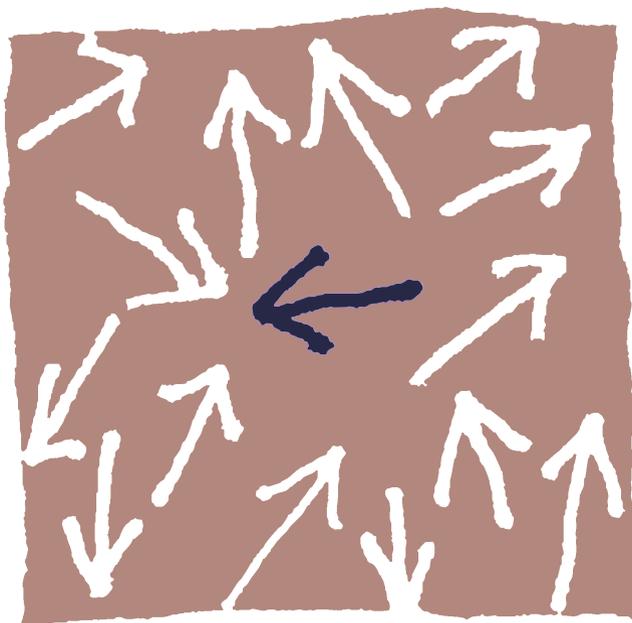


FECYT 374/2023  
Fecha de convocatoria: 12 de julio de 2019 (1ª convocatoria)  
Válido hasta: 28 de julio de 2024

Lengua y migración / Language and Migration

Número 16. Volumen 1 / 2024 (junio)

<https://doi.org/10.37536/LYM.16.1.2024>



- Editor general / Editor-in-Chief** Florentino Paredes García  
Universidad de Alcalá (España / Spain)  
María del Carmen Fernández López  
Universidad de Alcalá (España / Spain)
- Editora de reseñas / Review Editor** Silvana Guerrero González  
Universidad de Chile (Chile / Chile)
- Secretaría editorial / Editorial Assistant** Sara Engra Minaya  
Universidad de Alcalá (España / Spain)  
Elisa de las Fuentes Gutiérrez  
Universidad de Alcalá (España / Spain)



Universidad  
de Alcalá

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

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

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

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

## Índice general

### Artículos:

|   |     |
|---|-----|
| <i>En mi vida había escuchado este idioma: usos y preferencias lingüísticas de la comunidad cubana en Noruega</i><br>Roxana Sobrino   | 7   |
| <i>Variación estilística y contacto dialectal: un estudio de caso de las formas de tratamiento en conversaciones coloquiales entre chilenos e inmigrantes venezolanos en Santiago de Chile</i><br>Isaac Galassi y Javier González Riffo | 33  |
| <i>FD-U: Formación a docentes voluntarios de español como lengua de acogida a personas acogidas de Ucrania</i><br>Olvido Andújar Molina y Anna Tudela Isanta  | 55  |
| <i>Contextos de uso del español y el amazige, actitudes y percepciones del alumnado universitario bilingüe de origen bereber</i><br>Ana María Rico Martín   | 77  |
| <i>Most challenging types of offline inferences for Chinese migrants when reading public notices in Spanish</i><br>Irene Capa García y Susana Martín Leralta  | 103 |
| <i>Actitudes lingüísticas hacia el inglés y el chino mandarín en hablantes nativos de español en Lima, Perú</i><br>Andrea Mejía Liza, Edgar Yalta y Mirella Robles-Muñoz  | 127 |
| Reseña:   |     |
| <i>Migración y lenguas en Andalucía: traducción, interpretación y recursos para la accesibilidad en las instituciones</i><br>Valeria Hernández García   | 161 |
| Autores   | 167 |

## Table of contents

### Articles:

*“I had never heard this language in my life”: Language uses and preferences of the Cuban community in Norway*  
Roxana Sobrino 7

*Stylistic Variation and Dialect Contact: a case study of forms of address in conversations between Chileans and Venezuelan immigrants in Santiago de Chile*  
Isaac Galassi and Javier González Riffo 33

*FD-U: Training of volunteer teachers of Spanish as a host language for Ukrainian refugees*  
Olvido Andújar Molina and Anna Tudela Isanta 55

*Contexts of use of Spanish and Amazigh, attitudes and perceptions of bilingual university students of Berber origin*  
Ana María Rico Martín 77

*Dificultad de las inferencias offline para los migrantes sino-sinohablantes en la lectura de avisos públicos en español*  
Irene Capa García and Susana Martín Leralta 103

*Linguistic attitudes towards English and Mandarin Chinese among native speakers of Spanish in Lima, Peru*  
Andrea Mejía Liza, Edgar Yalta and Mirella Robles-Muñoz 127

### Review:

*Migración y lenguas en Andalucía: traducción, interpretación y recursos para la accesibilidad en las instituciones*  
Valeria Hernández García 161

Contributors 167



# ***En mi vida había escuchado este idioma: usos y preferencias lingüísticas de la comunidad cubana en Noruega***

Roxana Sobrino

Esta investigación es un estudio exploratorio parte del proyecto HISPANOR “La comunidad hispanohablante en Noruega: pautas de integración sociolingüística”. Para el presente artículo, en el año 2021 se aplicaron cuestionarios y entrevistas individuales semidirigidas a 16 informantes cubanos residentes en Noruega desde al menos 5 años. A través del análisis se describe cómo ha tenido lugar la experiencia migratoria de la comunidad cubana en Noruega a partir del aprendizaje del noruego, se identifica la elección de lenguas en diferentes contextos de uso y qué cambios se perciben en la variante propia en contacto no solo con la lengua noruega, sino también con una amplia variedad dialectal del español. Todo ello contribuye a conformar un perfil de la comunidad cubana con vistas a describir cómo tiene lugar su proceso de integración sociolingüística en el país nórdico, que es el objetivo final de este proyecto.

**Palabras clave:** español de Cuba, comunidad cubana en Noruega, integración lingüística, usos lingüísticos, acomodación pragmática.

*“I had never heard this language in my life”*: Language uses and preferences of the Cuban community in Norway. This research is an exploratory study of the HISPANOR project, “The Spanish-speaking community in Norway: sociolinguistic integration patterns.” In this study, semi-structured interviews and questionnaires were conducted in 2021 with 16 Cuban informants who have been residents in Norway for at least 5 years. Through analysis, the study describes the migratory experience of the Cuban community in Norway, focusing on the acquisition of Norwegian, language choices in different usage contexts, and the perceived changes in their own variant of Spanish in contact with Norwegian and a wide variety of Spanish dialects. This contributes to the development of a profile of the Cuban community and aims to describe the sociolinguistic integration process of Cubans in the Norwegian context, which is the ultimate goal of this project.

**Keywords:** Cuban Spanish, Cuban community in Norway, linguistics integration, linguistic uses, pragmatic accommodation.

## 1. Introducción

El contacto del español y el noruego<sup>1</sup> se remonta a fines del siglo XVII, cuando los noruegos comenzaron a entablar una red comercial con los españoles para la venta del bacalao. Desde entonces, el español ha ido ocupando cada vez mayor terreno en Noruega. En sus inicios se mantuvo vinculado a los negocios y se comenzó a enseñar en los institutos enfocados en el comercio, pero fue ganando popularidad, al punto de que hoy es la lengua extranjera más estudiada en el país<sup>2</sup> (Christiansen 2023).

Las actividades comerciales propiciaron el intercambio directo entre noruegos y españoles y algunos trabajadores de España pasaban temporadas en zonas portuarias y tenían un contacto directo con la sociedad noruega, pero la migración de hispanohablantes a este país como tal es un fenómeno relativamente reciente. Los primeros registros que aparecen en la Oficina Central de Estadísticas (SSB, por sus siglas en noruego) datan de 1970, y para esa fecha aparecían registrados 559 españoles, mientras que los del resto del mundo hispanohablante solo llegaban a 389. Una idea del aumento de la migración hispánica a Noruega puede darla el hecho de que en el 2022 el número de hispanohablantes en el país nórdico ascendía a 28 053 (SSB 2023).

Desde el punto de vista lingüístico resulta de interés saber qué sucede con el español de esa comunidad migrante en el contexto noruego. Para ello, el Proyecto HISPANOR “La comunidad hispanohablante en Noruega: pautas de integración sociolingüística” se ha propuesto analizar cómo tiene lugar el proceso de integración de esta comunidad desde el punto de vista lingüístico. Como estudio exploratorio inicial del proyecto se realizó una investigación centrada en los cubanos en Noruega. Pocos estudios se han ocupado de la comunidad cubana migrante fuera de los Estados Unidos. En tanto allí radica la mayoría de los cubanos que han emigrado desde hace más de medio siglo, los trabajos se han centrado en esta comunidad en la que el español está en contacto con el inglés y es la segunda lengua más importante del país (Alfaraz 2002; 2014; López Morales 2003; Watson 2006, etc.). Sin embargo, en los últimos años se ha ido despertando el interés por la comunidad cubana en otros contextos migratorios, tales como Canadá (Cruz 2013; 2015), Rusia (Yakushkina y Olsen 2016) o México (Figueroa 2021). El presente trabajo es el primero de su tipo sobre los cubanos en Noruega y se suma a este pequeño grupo de investigaciones sobre los cubanos en la migración.

El estudio en cuestión se desarrolló en 2021 y se tomaron 16 informantes de nacionalidad cubana con residencia en Noruega como mínimo los últimos cinco años, a los que se les aplicaron técnicas directas, tales como una entrevista semidirigida y un cuestionario. El trabajo que aquí se presenta analiza las dos primeras secciones del cuestionario, que serán complementadas con fragmentos de las entrevistas, y contribuyen a dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo percibe la comunidad cubana en Noruega su dominio de la lengua noruega y cómo ha sido el proceso de aprendizaje?
2. ¿Cuáles son los ámbitos de uso de las lenguas que manejan en el contexto migratorio multilingüe?
3. ¿Qué cambios se perciben en la variedad del español de Cuba en contacto con la lengua noruega y con otras variedades nacionales de español y cómo se valoran estos cambios?

El análisis de estas interrogantes permitirá describir la experiencia migratoria de la comunidad cubana en Noruega en relación con estos temas y contribuirá a conformar un perfil de la comunidad cubana con vistas a identificar cómo tiene lugar el proceso de integración sociolingüística, que es el objetivo final de este proyecto.

## 2. La comunidad cubana en Noruega

Es ampliamente conocido que la mayor comunidad de cubanos fuera de Cuba se encuentra en Estados Unidos y España.<sup>3</sup> Más allá de estos países, el mayor núcleo de cubanos está en Canadá, otros estados latinoamericanos e Italia. Noruega, país pequeño con una historia migratoria relativamente breve, no se encuentra dentro de aquellos con mayor presencia de cubanos ni de latinos en general. Con una población de aproximadamente 5,5 millones de habitantes, las comunidades de migrantes más numerosas en Noruega provienen de Polonia, Lituania, Ucrania, Suecia y Siria, en ese orden,<sup>4</sup> y la población migrante alcanza la cifra de 877 227 personas (16% de la población). Ningún país hispanohablante está entre los de mayor presencia en Noruega, de hecho, el número de hispanohablantes asciende a 28 053, lo cual representa un 3,2% de los migrantes y apenas 0,5% de la población total (SSB 2023).

Cuba se ubica en el número 83 en la lista de países según el número de migrantes residentes en Noruega, con 1146 cubanos (SSB 2023). Este número puede parecer poco significativo si se compara con las comunidades migrantes de mayor presencia en el país nórdico, sin embargo, una mirada a los datos del mundo hispanohablante ofrece otra lectura.

Prácticamente la mitad de los hispanohablantes son españoles (8100), por razones que tienen que ver con la cercanía geográfica y con las facilidades de movilidad que desde 1994 ofreció el Espacio Económico Europeo (EEE) y, posteriormente, el Espacio Schengen. En segundo lugar, están los chilenos (6 141), que a raíz de la dictadura de Pinochet en los años 70 iniciaron un flujo migratorio importante y sostenido. Luego se ubican colombianos (2631), mexicanos (1759), argentinos (1644), peruanos (1530), venezolanos (1510), hasta llegar a los cubanos (1146), en la octava posición (SSB 2023). Esta posición no es nada despreciable puesto que Cuba tiene una población de aproximadamente 11 millones, y el total de cubanos en Noruega es muy similar al de México, Colombia y Argentina, países con el mayor número de habitantes en Hispanoamérica. Es decir, en comparación con la mayoría del mundo hispanohablante, los cubanos están muy bien representados numéricamente.

La evolución demográfica de la comunidad cubana desde que se tienen registros en SSB ha sido la que se muestra en la tabla 1:

| <b>Años</b>    | <b>1970</b> | <b>1980</b> | <b>1990</b> | <b>2000</b> | <b>2005</b> | <b>2010</b> | <b>2015</b> | <b>2020</b> | <b>2023</b> |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Hombres</b> | 3           | 8           | 17          | 75          | 150         | 218         | 329         | 406         | 448         |
| <b>Mujeres</b> | 5           | 6           | 22          | 124         | 328         | 475         | 600         | 672         | 698         |
| <b>Total</b>   | <b>8</b>    | <b>14</b>   | <b>39</b>   | <b>199</b>  | <b>478</b>  | <b>693</b>  | <b>929</b>  | <b>1078</b> | <b>1146</b> |

Tabla 1. *Evolución demográfica de la comunidad cubana en Noruega (SSB 2023)*

De estos datos se infiere que para 1970 apenas había cubanos en Noruega y, aunque con un ligero aumento, se mantuvo de manera similar hasta el año 1990. No obstante, durante esa década los datos evidencian un paulatino ascenso, lo cual está en correspondencia con la diversificación de destinos que tuvo lugar para los cubanos debido a la instauración del turismo como principal renglón de la economía. Un lustro después, 2005, la cifra aumentaba más del doble y ha seguido creciendo a razón de aproximadamente 200 cubanos por quinquenio hasta llegar a 1146 en 2023. Otra información relevante que ofrecen estas estadísticas es que a partir del nuevo siglo se evidencia también una significativa superioridad en el número de mujeres que emigran desde Cuba en comparación con los hombres.

### 3. Lenguas en contacto en la migración

En las investigaciones sobre la enseñanza de segundas lenguas se ha llamado la atención sobre el impacto que puede tener la distancia existen-

te entre la lengua del aprendiente y la lengua meta. Como distancia lingüística se ha entendido la diferencia tipológica entre las lenguas, es decir, “el grado de semejanza o divergencia que entre ellas se da”, la cual juega un papel importante en la interferencia interlingüística y la comunicación intercultural. En la actualidad, es impensable estudiar la distancia lingüística sin ocuparse de la distancia cultural (Clouet 2018: 58-59). Por ello, se le concede especial importancia a la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua, entendida como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual” (Instituto Cervantes 2023).

En el presente trabajo se estudia una situación de migración que posibilita el contacto, no solo de dos lenguas tipológicamente distantes, sino también de dos culturas. Desde el punto de vista lingüístico, el español es una lengua romance y el noruego una lengua germana, por lo que tienen diferencias significativas que pueden suponer para el hispanohablante migrante cierta dificultad en el aprendizaje. Por solo mencionar algunos rasgos, en lo fonético, la lengua noruega cuenta con ocho vocales y la duración es un rasgo distintivo, lo cual no existe en español. Asimismo, hay fonemas consonánticos noruegos que no existen en español, como son /v/, /ç/, /h/, /ŋ/ y las retroflejas /t/, /d/, /ŋ/, /s/, /t/ y /l/. En cuanto a la formación silábica, en español hay 13 grupos consonánticos que pueden iniciar una sílaba, pero en noruego hay 39 grupos de dos consonantes y 10 grupos de tres consonantes que pueden aparecer al principio de la palabra: /spl/, /spj/, /spr/, /spt/, /stj/, /str/, /skv/, /skl/, /skr/, /skt/. En lo relacionado con la prosodia, en noruego existe el acento tonal en las sílabas acentuadas (Granaas 2012) y morfosintácticamente se cuenta con tres géneros para los sustantivos (masculino, femenino y neutro), uno más que en español, y el sistema verbal es de mucha menor complejidad que el del español, en tanto se toman en cuenta para la conjugación solo las categorías de tiempo y modo. Esto repercute en el orden sintáctico: frente a la libertad sintáctica de la lengua española, en noruego el verbo se ubica en segunda posición en las oraciones principales. En cuanto a los procedimientos de formación de palabras, en noruego se recurre con mucha más frecuencia que en español a la composición: *rødvinsglass* (copa de vino tinto), *bussjåfør* (chofer de bus), *damehåndballtrener* (entrenador de balonmano femenino).

Además de las diferencias lingüísticas, la cultura receptora, la escandinava, y la caribeña, de donde proceden los informantes, se han estereotipado a partir de rasgos diametralmente opuestos. El estereotipo es “una imagen estructurada y aceptada por la mayoría de personas, simplifica la realidad, agrupa características del medio, genera su ordena-

miento y facilita la comprensión de la nueva información” (Maric 2015: 10). Así, la cultura escandinava pudiera estereotiparse a partir de rasgos tales como la contención, discreción, parquedad; mientras que lo caribeño se asocia a lo expresivo, ruidoso, sociable. De este modo, el manejo de los códigos pragmáticos y de cortesía de la comunidad receptora por parte de la comunidad migrante es esencial para el dominio de la competencia comunicativa intercultural y para que tenga lugar la integración de los migrantes.

En este tipo de situaciones de convivencia de grupos lingüísticos diversos entran en juego diferentes procesos de acomodación del habla, entre los que se encuentran la convergencia y divergencia:

La convergencia se entiende como una estrategia comunicativa –para la que se maneja una larga serie de elementos lingüísticos– que los hablantes practican para adaptarse a una situación, así como al habla de sus interlocutores. Por su parte, la divergencia es también una estrategia por la cual los hablantes acentúan sus diferencias lingüísticas y comunicativas respecto de otros individuos. (Moreno Fernández 1999-2000: 2)

Según Paredes (2020: 49), son variadas las razones por las que los hablantes eligen una u otra estrategia: “la convergencia puede emplearse para mejorar la eficacia comunicativa, obtener la aprobación social o proyectar una imagen personal positiva”. Por su parte, “la divergencia, en cambio, sirve para mantener la distancia social, preservar la identidad individual o de grupo o proyectar una imagen social determinada”.

La acomodación comunicativa se ha ocupado generalmente de la acomodación en los diferentes niveles de lengua, pero ha prestado menos atención a la acomodación pragmática (Kluge 2007). En casos de contacto por migración gana un gran peso la pragmática intercultural, ya se trate de contactos entre variedades de una misma lengua o lenguas distintas, puesto que en ambos casos buena parte de las inferencias comunicativas se deben a diferencias pragmáticas, como por ejemplo, la cortesía verbal. Según Escandell, la cortesía sería una estrategia conversacional, “un conjunto de recursos que sirven para evitar conflictos con el interlocutor” (1995: 35). Es, además, un conjunto de formas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras.

En todos estos contextos de contacto de lenguas y culturas, en palabras de Caravedo, es fundamental atender a la percepción, la cual, desde el punto de vista lingüístico es “el mecanismo cognoscitivo esencial que se pone en juego en el proceso de adquisición/aprendizaje lingüístico y que

permite la captación tanto sensorial como conceptual de una lengua” (2009: 24). Es, además, el elemento central “en el encuentro de exponentes de sociedades y culturas diversas, en la convivencia y en el contacto lingüístico social”. Así también la autora reconoce el papel fundamental de la percepción en ese contexto para “aprehender el sistema de variación de la lengua meta en el país receptor” y en el proceso de adaptación del individuo/grupo en la nueva sociedad (Caravedo 2009: 21).

Ahora bien, la adopción de nuevos códigos lingüísticos en hablantes adultos migrantes lleva consigo elecciones contextuales con consecuencias significativas para el hablante. Al respecto, se ha acuñado el término de *muda lingüística* “para nombrar los momentos biográficos específicos en los que las personas llevan a cabo cambios significativos en su repertorio lingüístico”. El término incluye los “cambios en el uso del lenguaje que son importantes para la auto presentación de las personas en su vida cotidiana” (Pujolar y González 2013: 139). Una *muda* no significa un cambio de lengua necesariamente, es decir, la adopción de una nueva lengua a costa de la propia, acorde con lo que Gugenberg llama *asimilación* (2007: 24), sino que lo más común es que la muda se produzca en contextos específicos y que afecte a un número limitado de relaciones. El grado de conocimiento de las lenguas puede llegar a ser idéntico (*bilingües equilibrados*), o puede ser mayor en una de las dos lenguas, generalmente la lengua materna (*bilingües dominantes*) (Medina 1997: 20), pero “la competencia bilingüe se aplica en dependencia de la situación y los objetivos comunicativos en el discurso” (Gugenberg 2007: 24). Es en estos contextos que se manifiesta el *cambio de código*, definido como la alternancia de ciertas estructuras de dos lenguas en el mismo discurso o mismo acto de habla (Medina 1997: 15). Desde la perspectiva identitaria, significa que las dos lenguas se consideran parte de la identidad lingüística. A nivel del discurso, su identidad lingüística bilingüe se expresa en recurrir a ambos repertorios lingüísticos.

Todo este aparato teórico sobre las lenguas en contacto, junto con postulados sociolingüísticos y actitudinales, se han puesto al servicio de lo que se ha dado en llamar “la lingüística de la migración” que, debido a la intensificación y diversificación de los movimientos migratorios, se ocupa de una situación de contacto específica, la de la migración (Zimmermann y Morgenthaler 2007; Gugenberger 2007; Moreno Fernández 2009). En este sentido, se ha profundizado en la integración social y lingüística y se han propuesto cuatro niveles o fases que transitan por una integración de supervivencia, una laboral/escolar, una social y una identitaria (Moreno Fernández 2009: 133). Cada una de estas fases supone diferentes niveles de dominio de la lengua de la sociedad de acogida y diferentes roles y relaciones sociales. Además, se ha diseñado un modelo, el modelo de aculturación, que toma en cuen-

ta cuatro estrategias que engloban una gran variedad de criterios, y una de ellas es el dominio lingüístico. Se trata de: la integración, que consiste en “tener interés en saber y hablar las dos lenguas”, la asimilación: “la disposición de adoptar la lengua receptora a costa de la propia”, la separación: “la voluntad de mantener la propia lengua sin interés de aprender ni usar la otra” y la oscilación: “tener poco interés en aprender y usar la otra lengua y en mantener la propia”. Según este modelo, la integración desde un punto de vista sociocultural significaría: “la adquisición de la lengua 2 para poder comunicarse con miembros del otro grupo y el mantenimiento de la competencia de la L1” (Gugenberg 2007: 24).

## 4. Metodología

Desde el punto de vista metodológico la investigación tiene un enfoque mixto. Se aplicaron técnicas directas: una entrevista semidirigida y un cuestionario, técnicas que habitualmente se han empleado en este tipo de investigaciones (Moreno Fernández 2009; Paredes 2020). Tanto la entrevista como el cuestionario fueron aplicados entre enero y diciembre del año 2021 a una muestra aleatoria de 16 informantes cubanos.<sup>vi</sup> La entrevista giró en torno a la historia de vida, proceso migratorio y valoraciones generales acerca del lugar y la sociedad de acogida. El cuestionario contó con 42 preguntas distribuidas en tres secciones: Datos personales (9 preguntas), Usos y preferencias lingüísticas (25 preguntas) y Lengua e identidad (8 preguntas). Algunas de las entrevistas se realizaron personalmente, pero la mayoría de ellas fueron grabadas vía Zoom. Los cuestionarios fueron aplicados por el investigador luego de la entrevista.

Para conformar la muestra se tomó como punto de partida que la persona hubiera vivido su niñez y juventud en Cuba y que llevara al menos cinco años viviendo en Noruega. Como variables estratificadoras se tomaron en cuenta el sexo y el tiempo de residencia (entre 5 y 10 años y más de 10 años en el país). Como variables post estratificadoras se tomaron en consideración la edad, el nivel de instrucción y la profesión, específicamente se tuvo en cuenta la profesión de manera comparativa: si desciende el nivel, se mantiene o aumenta después de emigrar. En la variable edad se consideraron dos grupos: una primera generación con edades comprendidas entre los 28 y 40 años y una segunda entre 41 y 60 años. Los niveles de instrucción que se consideraron fueron: nivel elemental (hasta el noveno grado), nivel medio (estudios técnicos o preuniversitarios) y nivel alto (estudios universitarios concluidos).

Tal y como se muestra en la tabla 2, se entrevistó el mismo número de hombres que de mujeres. La variable edad quedó equilibrada con 43,8% de informantes en el primer grupo etario y un 56,2% en el segundo grupo. En cuanto a niveles de instrucción, no hay informantes representativos del nivel elemental, sino que, en su mayoría se encuentran en el nivel alto (75%), mientras que solo un 25% en el nivel medio. La distribución de la muestra según el tiempo de residencia es similar al de la variable edad y, en cuanto a la profesión, la mayor parte de los informantes (50%) ha mantenido el nivel, aunque la profesión haya cambiado, un 37,5% ha descendido en el nivel y solo un 12,5% lo ha aumentado.

|   |   |    |        |
|---|---|----|--------|
| <b>Sexo</b>   | Hombres                                       | 8  | 50%    |
|   | Mujeres                                       | 8  | 50%    |
| <b>Edad</b>   | 1er grupo (28-40)                             | 7  | 43,8%  |
|   | 2do grupo (41-50)                             | 9  | 56,2%  |
| <b>Nivel de instrucción</b>   | Medio   | 4  | 25%    |
|   | Alto  | 12 | 75%    |
| <b>Tiempo de residencia</b>   | Entre 5 y 10 años                             | 7  | 43,8%  |
|   | Más de 10 años                                | 9  | 56,2%  |
| <b>Profesión en Cuba y Noruega</b>                                    | Desciende el nivel                            | 6  | 37,5%  |
|   | Mantiene el nivel                             | 8  | 50%    |
|   | Aumenta el nivel                              | 2  | 12,5%  |
| <b>Residencia o visita en otros países antes de emigrar a Noruega</b> | No vivió ni visitó otro país antes de emigrar | 12 | 75%    |
|   | Vivió o visitó otro país antes de emigrar     | 4  | 25%    |
| <b>Motivo de la migración</b>   | Matrimonio                                    | 13 | 81,25% |
|   | Amigos  | 1  | 6,25%  |
|   | Otro  | 2  | 12,5%  |

Tabla 2. *Distribución de la muestra según variables tomadas en consideración.*

Otros datos de los informantes contemplados en la primera parte del cuestionario tenían que ver con el hecho de si habían vivido/visitado o no otros países antes de emigrar y, en su mayoría (75%), nunca habían salido de Cuba antes de vivir en Noruega. El motivo de la migración que expusieron los informantes fue, sobre todo, el matrimonio (81,25%), solo un caso fue a través de amigos, dos no expusieron el motivo y ninguno expuso que fuera por trabajo u otros lazos familiares diferentes al matrimonio; motivos estos que también fueron contemplados entre las diferentes opciones a elegir.

## 5. Análisis

A continuación, se analizará la sección II del cuestionario aplicado: “Usos y preferencias lingüísticas”, que será complementado con fragmentos de las entrevistas. Para el análisis se han reagrupado las preguntas en cuatro apartados temáticos: “Del monolingüismo al multilingüismo”, “Percepciones acerca del aprendizaje de la lengua noruega”, “Las lenguas y sus ámbitos de uso” y “El español de Cuba en contacto con el noruego y con otras variedades de la misma lengua”.

### 5.1. Del monolingüismo al multilingüismo

La mayor parte de los migrantes cubanos que componen la muestra no tuvieron experiencias de vida en otros países antes de emigrar a Noruega y todos vivieron hasta la adultez en una sociedad monolingüe en español, donde el aprendizaje de segundas lenguas se comenzó en la enseñanza secundaria y estuvo centrado solo en la lengua inglesa. En Cuba la opción de estudiar otra lengua extranjera diferente al inglés no está hasta el nivel universitario y el aprendizaje de estas, fuera de la vía universitaria, no es del alcance de todos. Por el contrario, aunque la lengua oficial de Noruega es el noruego, desde la primera clase se enseña inglés, por lo que sus hablantes son mayormente bilingües noruego-inglés. A partir de la enseñanza secundaria se puede elegir otra lengua que, generalmente, es español, francés o alemán. Además de esto, conviven variados grupos migrantes. Así, los cubanos transitan de un ambiente monolingüe a uno multilingüe, donde el inglés se convierte, en buena parte de los casos, en la herramienta de comunicación con la que cuentan al llegar.

Por esta razón, en esta investigación se indagó por el dominio de otras lenguas antes de la llegada a Noruega de los informantes y por el uso de estas en el país y su incidencia o no en el aprendizaje del noruego. Excepto tres informantes, todos declararon que hablaban algún otro idioma además de español antes de emigrar, sobre todo el inglés, pero también algunos mencionaron italiano, portugués, ruso y francés. En varios casos declararon que hablaban muy poco inglés o un inglés “mal hablado” (1), lo cual fue un incentivo para enfocarse más rápidamente en el aprendizaje del noruego:

- (1) El inglés mío siempre fue malo, el inglés básico del cubano (...), entonces pasaba mucho trabajo para comunicarme así que dije: aquí hay que aprender el noruego rápido así que vamos a luchar porque yo aprenda el noruego rápido e hice todos los trámites que había

que hacer (...), empecé en la escuela, la Nygård skole, empecé enseñada desde que llegué, *empecé a mezclar el noruego con el español, cosa que es normal entre nosotros aquí* (risas) (Informante 7)

De este modo, de 13 informantes (81, 25%) que declararon dominar otro idioma, 11 (84,6%) dijeron que usan ese otro idioma en variados escenarios de su vida en Noruega, ya sea el trabajo, la casa o con amigos y la mayoría opinó que ha influido de manera positiva en el aprendizaje del noruego (43,75%), que no ha influido (18,75%) o que lo ha hecho tanto positiva como negativamente (18,75%), pero ninguno percibió su influencia como negativa totalmente (gráfico 1):

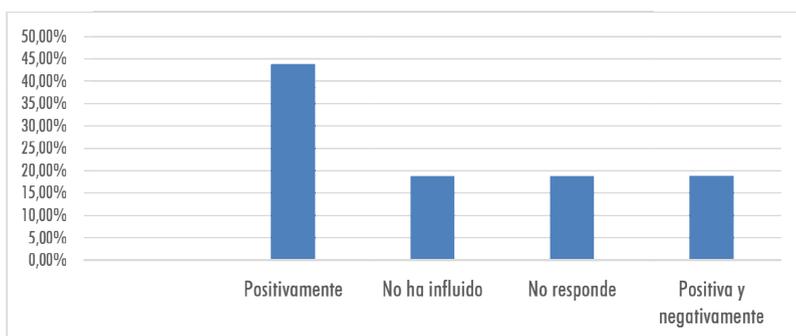


Gráfico 1. *Influencia del dominio de otros idiomas en el aprendizaje del noruego.*

Aquellos que conciben el dominio de una lengua extranjera previa como un elemento positivo para el aprendizaje del noruego se basan, sobre todo, en el entrenamiento que supone haber aprendido una segunda lengua (2). Por su parte, los que contemplan tanto lo positivo como lo negativo evidencian que el inglés se percibe como arma de doble filo. Por un lado, es la lengua de apoyo para la enseñanza, por tanto, conocerla es de gran utilidad como puente para el dominio del noruego; por otro lado, dominar el inglés puede llevar a un acomodamiento que retrasa el aprendizaje del noruego (3):

- (2) creo que en algo ayudó, aprendes que no puedes tener miedo, que para aprender el idioma tienes que practicarlo, creo que me ayudó en la pronunciación porque ya mi cerebro estaba acostumbrado, mi oído (Informante 8)
- (3) creo que influye negativamente porque puede retrasar tu aprendizaje del noruego y positivamente porque puede ayudar como plataforma para cambiar del español al noruego (Informante 1)

Para algunos casos de la comunidad cubana, el inglés ha sido la herramienta lingüística que les ha permitido entrar al mercado laboral, pero se reconocen las desventajas que puede traer no dar el salto al noruego (4):

- (4) Cuando pasa el tiempo y uno insiste en la búsqueda de trabajo al final encuentra algún trabajo en el que puede trabajar sin hablar noruego (...) pero claro, *siempre te mantienes en un nivel, o sea, no tienes mucho acceso, vives en un mundo paralelo y al final se te torna aburrido, estás como atado, no te puedes comunicar...* (Informante 12)

Según lo expuesto, la comunidad cubana migrante en Noruega, en su mayoría, emplea el inglés como lengua de apoyo, sobre todo en los primeros momentos de la migración. En buena medida, el buen o mal dominio del inglés parece influir en la menor o mayor inserción de estos hablantes en el idioma noruego, puesto que aquellos que tienen buen dominio de la lengua inglesa tienden a acomodarse haciendo de ella su herramienta comunicativa, sobre todo cuando esta se convierte en una que les abre las puertas para la inserción laboral. Aquellos cuyo nivel de inglés no es lo suficientemente alto como para superar una integración de supervivencia, suelen poner más empeño en el aprendizaje del noruego.

## 5.2. Percepciones acerca del aprendizaje de la lengua noruega

Los migrantes cubanos que integran la muestra, debido a la situación migratoria, han transitado por un proceso de aprendizaje del noruego, proceso que en gran medida perciben como *difícil* o *regular*, como se observa en el gráfico 2. Los argumentos que sostienen para explicar la dificultad del noruego se basan fundamentalmente en la fonética, en la gramática y en la variación dialectal. Aquellos que consideran *regular* el aprendizaje tienen en cuenta estas dificultades, pero reconocen que lograron comunicarse con relativa rapidez por el empeño que pusieron en el estudio, la poca complejidad del sistema verbal y porque califican el noruego como “un idioma chiquito, que con poco te puedes defender”.

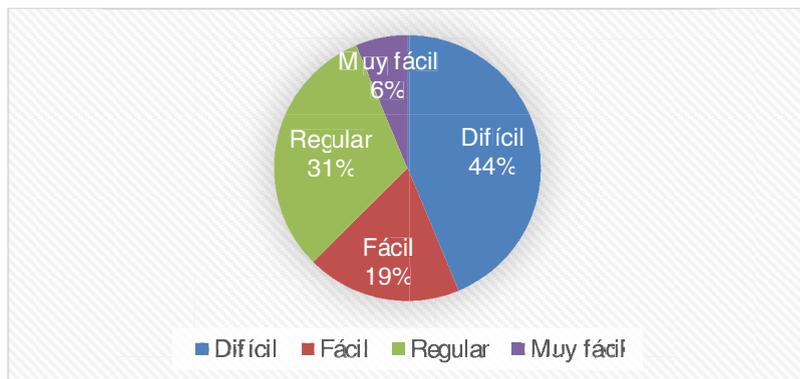


Gráfico 2. Grado de dificultad del aprendizaje del noruego.

En algún caso se identificó la dificultad de aprender una lengua tan ajena como un obstáculo para la adaptación a la vida en Noruega, dejando en evidencia cuánto la lengua puede dificultar la integración en una situación de migración (5):

- (5) El cambio de temperatura no fue lo que más me afectó. Yo creo que fue más bien el idioma. En Cuba el inglés es un idioma con el que todo el mundo más o menos se siente familiarizado pero el noruego, *yo en mi vida había escuchado este idioma*, y entonces llegar a una casa donde, sí, hablaba con mi exesposa en inglés, pero la televisión estaba en noruego, cuando íbamos a compartir con algunas amistades era en noruego que se hablaba. Bueno, también compartían conmigo, (...) pero igual, *el idioma me afectó mucho*. (Informante 2)

A pesar de enfatizar la dificultad del aprendizaje del noruego, prevalecen las actitudes positivas hacia esta lengua –el 81, 25% (13) de los informantes afirmó que le gusta el noruego–. En algunos casos añadieron que les gusta la lengua después de que la aprendieron, o que es una lengua exótica para alguien que viene del Caribe, o que en comparación con otras lenguas vecinas es una lengua melódica, etc. Aquellos que manifestaron actitudes negativas emitieron comentarios tales como: “no es interesante”, “es brutal su pronunciación, no es un idioma romántico”.

Asimismo, la autopercepción que tienen estos informantes de su dominio de la lengua noruega en las diferentes destrezas es positiva. Debe tomarse en cuenta que todos llevaban cinco años o más en el país al momento de la entrevista. Los informantes debían elegir entre *muy mal/mal/regular/bueno* y *muy bueno* para calificar su dominio de la lengua noruega en la escritura, la comprensión escrita, la comprensión oral

y la producción oral y, en su mayoría, se decantaron por calificarlas de *bueno* y *muy bueno*. Solo en lo que tiene que ver con la escritura aumentaron aquellos que se auto catalogaron como *regular* en esta destreza y alguno como *muy mal*, como ilustra el gráfico 3:

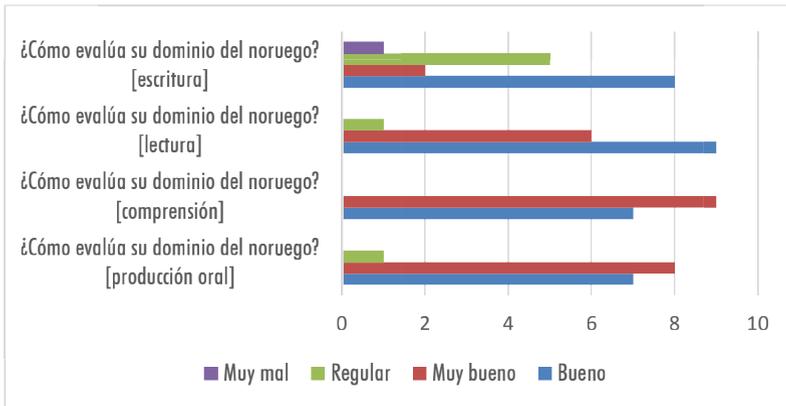


Gráfico 3. *Autopercepción del dominio de la lengua noruega en las diferentes destrezas.*

Tales valoraciones positivas del dominio del noruego evidenciadas en los cuestionarios fueron matizadas en las entrevistas. En ellas se detalla un amplio abanico de experiencias en cuanto al dominio de la lengua, que va desde el informante que confiesa: “a veces hablo en español y pienso en noruego” hasta aquellos que, a pesar de elegir respuestas como *muy bueno* y *bueno*, aclaran que su noruego está muy lejos de ser perfecto (6), que aún falta mucho, que hablan con acento y cometen errores (7):

- (6) *Yo no diría que yo “haaaablo noruego”, yo creo que hablo noruego, creo que me falta muchísimo, todos los días trato de perfeccionar mi noruego porque creo que estoy muy lejos de tener un noruego que se acerque a la perfección, aunque hablo y puedo comunicarme muy bien. Al principio me costó trabajo por no querer insertarme a la sociedad, yo no quería estar aquí, y eso me creó un rechazo específicamente con el idioma noruego. (Informante 2)*
- (7) *Yo aprendí rápido por esa necesidad que yo tenía de comunicarme, empecé a trabajar, eso me ayudó mucho también, a mí me gusta aprender idiomas, todavía se sabe que hablo español, eso más claro ni el agua, todavía tengo muchos errores, hablo español en casa y eso te atrasa. (...) Pero sentí que lo aprendí rápido y me fue fácil. (Informante 7)*

Debe tomarse en consideración que el Estado ofrece cursos gratuitos de lengua y sociedad noruega a cierto tipo de migrante, entre los que se encuentran los refugiados y los que emigran casados con ciudadanos del país. Como se comentó anteriormente, buena parte de los cubanos de la muestra han emigrado por haber contraído matrimonio con noruegos o noruegas. Sin embargo, por situaciones particulares, no todos cursaron estos estudios. Algunos se vincularon directamente a trabajos donde no hacía falta hablar el idioma o no tuvieron acceso a esos cursos gratuitos, por lo que en esos casos el aprendizaje ha ido mucho más lento (8). Mientras, otros pudieron dedicarse por entero a estudiar a su llegada al país, lo cual, según reconocen, fue de gran ayuda (9):

- (8) Nunca tuve la posibilidad que tienen los que vienen por la vía del matrimonio de la escuela esta gratis (...) esas posibilidades no las tuve porque las tenía que pagar y no tenía salario, tuve que buscar en internet otras vías (...) (Informante 12)
- (9) Aprendí noruego rápido, salí de la Nygård skole con nivel B1, era ahí desde por la mañana hasta el mediodía y ya después que ya aprendí noruego dije wow, cuántas cosas uno conoce después que aprende un idioma, que aprende su cultura, entonces fui incorporando todo lo positivo de Noruega a la cultura de nosotros y a mí como persona. (Informante 6)

En el aprendizaje del noruego, un inconveniente con el que se suele encontrar el migrante es con la gran variedad dialectal existente en el país. En las escuelas se enseña una variante estándar, pero esto puede entrar en contradicción con lo que se escucha en la calle. Para un hablante de español puede resultar muy sorprendente que clases de palabras como los pronombres personales o interrogativos, tan estandarizados en la lengua española, presenten tanta variación en noruego. Por solo poner algunos ejemplos, las formas estandarizadas para el pronombre personal de primera persona “yo” son *jeg* y *eg*, pero también se usa *jæi*, *je*, *jæ*, *æ*, *jej*, *ek*, *ej*, entre otros. En (10) se relata la experiencia en la enseñanza en este sentido:

- (10) (...) Tuve una profesora el primer año, (...) la profesora mía era de Bergen, pero *no le gustaba que pronunciásemos o hablásemos lo que es el gate... el idioma de la calle, nada de “Kva”*. Todo tenía que ser bien hablado, no quería que arrastrásemos la *r* ni nada, para que hablásemos un noruego neutral tenía que ser así. (Informante 13)

Con todo, se puede concluir parcialmente que los cubanos han tenido variadas experiencias con el aprendizaje de la lengua y que el acceso al aprendizaje institucionalizado no ha sido homogéneo. Además, predomina la percepción de que el noruego es una lengua difícil de aprender, sobre todo por cuestiones de pronunciación, gramática y por la gran variedad dialectal y que, incluso, ha llegado a afectar la adaptación al país de acogida. A pesar de esto, manifiestan actitudes afectivas positivas hacia la lengua y una percepción de que poseen buen dominio de ella en las diferentes destrezas. Tal valoración positiva del dominio del noruego se ve atenuada con frecuencia con comentarios que evidencian que son conscientes de que su competencia no es del todo alta.

### 5.3. Las lenguas y sus ámbitos de uso

Una vez conocido cómo ha sido el aprendizaje del noruego y la percepción que tienen los informantes de su dominio y uso del noruego y otras lenguas, interesaba conocer la relación de los informantes con el español en el contexto de la migración. Así, el 81,25% de la muestra declaró que lo usa *diariamente* y apenas un 6,25% optó por *semanalmente*, *mensualmente* o *sin frecuencia fija*, respectivamente, lo cual evidencia que la lengua española continúa siendo un instrumento frecuente de comunicación para los informantes, no solo en el país de acogida, sino también en el mantenimiento de los vínculos transnacionales. Aquellos que eligieron una opción diferente a la frecuencia diaria (3 informantes) pertenecen al grupo de los que llevan en el país más de diez años. Estudios posteriores deberían indagar si esta tendencia se mantiene, pues pudiera indicar que a mayor tiempo de residencia menos uso de la lengua española.

En cuanto a los ámbitos de uso y a cómo se distribuye en ellos las lenguas que se manejan, en el gráfico 4 se muestra su distribución en el hogar, el trabajo, los amigos y los hijos:

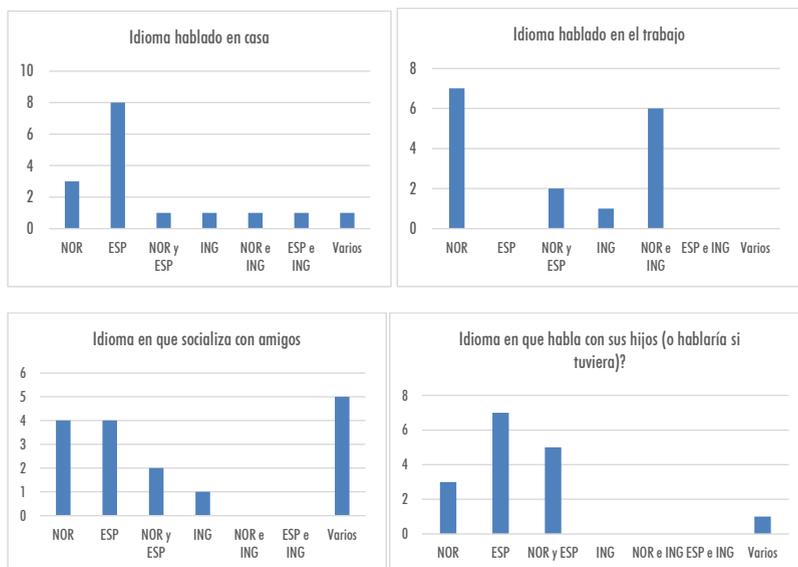


Gráfico 4. Ámbitos de uso de las diferentes lenguas.

Tal y como ilustra el gráfico 4, el español es la lengua más usada en general, seguida muy de cerca por el noruego o por la alternancia de ambos. El español es la protagonista en el hogar y la familia, ningún informante declaró usarla en el trabajo. Para lo laboral, el noruego es la lengua que más usan. El inglés es usado por muy pocos informantes de manera exclusiva en algún ámbito, pero sí es habitual su uso con el noruego en el trabajo. Con los amigos fue usual que declararan usar varios idiomas (español, inglés, noruego). De modo consecuente, español es la lengua preferida en la comunicación con los hijos, aunque también se usan ambos, noruego y español y, en menor medida, exclusivamente noruego. En algún caso se mostró arrepentimiento por no haber enseñado español a su hijo (11):

- (11) Mi hijo no habla español. Ahí sí me cogió la brutalidad en su punto y *mira que me arrepiento* porque ahora el pobre, mira, tengo todo el refrigerador lleno de *lapper* con cosas escritas en español para que él vaya aprendiendo porque *él mismo ya tiene nueve años se queja de que él no habla español por culpa mía*. (Informante 8)

Sin excepción, incluso aquellos que no hablan con sus hijos en español, estuvieron de acuerdo en que comunicarse con ellos en su lengua materna los beneficia, y adujeron razones basadas en las oportunidades

que da hablar dos idiomas y en su importancia para el mantenimiento de los vínculos con la familia y con Cuba (12 y 13):

- (12) nunca está de más aprender un idioma, y más cuando es un idioma como el español, para mí es muy importante porque puedo expresarme mejor con ella, puede conocerme mejor y puede relacionarse con mi familia (Informante 1)
- (13) aprenderían un nuevo lenguaje, se podrían comunicar con el país de su madre y así los integraría muy fácil en Cuba (Informante 13)

Según lo expuesto y de acuerdo con Medina (1997), los cubanos en Noruega se pueden catalogar como *bilingües dominantes*, puesto que en la inmensa mayoría de los casos los informantes son leales a su lengua materna, la cual continúa siendo una lengua hablada diariamente y en prácticamente todos los ámbitos, sobre todo para el mantenimiento de los vínculos afectivos, pero también dominan el noruego, que se reserva más para el espacio laboral. Es en este espacio donde se ha dado la muda lingüística (Pujolar y González 2013: 139), pues en él predomina el uso del noruego, el inglés o la alternancia de ambos. Debe tomarse en cuenta que esta muda ha tenido lugar en un contexto de migración y en la edad adulta, por lo que es esperable que la adopción del noruego esté ceñida a lo laboral, con lo que se pone de manifiesto también el carácter utilitario o instrumental de la lengua de la sociedad de acogida.

En este sentido, podría considerarse que, en lo concerniente al dominio lingüístico, dentro de la teoría de aculturación con la que trabaja Gugenberg (2007), el grupo migrante estudiado se ubicaría en la estrategia de *integración*, puesto que adquieren la L2 pero mantienen la L1. En el proceso de integración, los datos aportados por este estudio exploratorio apuntan a que se ha superado la fase de supervivencia y que los cubanos se mueven entre la integración laboral y social (Moreno Fernández 2009: 133).

#### 5.4. El español de Cuba en contacto con el noruego y con otras variedades de la misma lengua

En el contexto migratorio de Noruega la variedad cubana del español está en contacto no solo con el noruego sino también con otras variedades de la lengua española, por tanto, se ha profundizado en el hecho de si los cubanos son conscientes de algunos cambios en su modo de hablar y qué valoraciones les merecen estos cambios. Efectivamente, la mayo-

ría de los informantes evidenció que es consciente de que su español ha cambiado: un 50% declaró que su español ha cambiado mucho, un 25% que ha cambiado, pero poco, y otro 25% que no ha cambiado. Los cambios se relacionan fundamentalmente con el vocabulario (14) y la pronunciación (15), pero los informantes argumentan también cuestiones que aluden a la pérdida de la identidad desde el punto de vista lingüístico (16) y a una acomodación lingüística al hacer referencia, específicamente, a cambios en el lenguaje no verbal (17):

- (14) por una parte me cuesta trabajo encontrar palabras que usaba en Cuba (Informante 5)
- (15) hablo más pausado, cambio menos la l por la r (Informante 16)
- (16) tengo que buscar mi cubanía otra vez. Me hace mucha falta la cubanía de la gente en Cuba, lo noto al hablar con ellos por teléfono (Informante 9)
- (17) he cambiado en la manera de expresarme, gesticulamos con las manos y aquí he aprendido que no necesito gesticular para expresar, cada vez que gesticulaba mi esposo me decía que no y así fui aprendiendo (Informante 6)

A propósito de las interferencias del noruego, el 87,5% de los informantes reconoció que usa palabras noruegas cuando habla español con mayor o menor frecuencia: de ellos 56,25% reconoce que algunas veces, 18,75% dice que todo el tiempo y 12,5% que sí, pero pocas veces. A pesar de esto, fue muy poco frecuente en las entrevistas que se manifestara el cambio de código y, cuando sucedía, o bien los informantes cortaban la palabra noruega y se autocorregían en español (18 y 19) o las traducían al español inmediatamente (20 y 21). Esto puede ser un indicador de que sería oportuno continuar este estudio realizando grabaciones de conversaciones grupales, en aras de propiciar una situación comunicativa más natural con otros migrantes que comparten el mismo código:

- (18) Tenía un *barne...*<sup>8</sup> un círculo infantil en español (Informante 7)
- (19) no le gustaba que pronunciásemos o hablásemos lo que es el *gate...*<sup>9</sup> el idioma de la calle (Informante 13)
- (20) nosotros teníamos que hacer *oppsummering av sykdommer* eh... resumen de enfermedades de tres y cuatro páginas (Informante 8)
- (21) y entonces me puse en la *Friundervisning*, en la escuela privada (Informante 13).

Aunque este trabajo se centra en las percepciones de los cubanos y será en estudios posteriores que se analizará con detenimiento las causas

de las interferencias lingüísticas, según lo registrado en esta muestra se tiende a cambiar de código cuando se trata de una realidad con una gran variedad sinonímica en español, como es el caso de *barnehage* (18) (*círculo infantil, jardín, jardín de infantes, guardería, kínder, kindergarten*, etc.), cuando se usa léxico especializado como en (20), puesto que la informante es doctora, o para nombrar instituciones (21), en este caso, una institución educativa para adultos.

Siguiendo con esta temática, la interacción con la comunidad hispanohablante en general puede influir en la variedad cubana hablada en este contexto. Al respecto, los cubanos de la muestra mostraron opiniones divididas, un 56,25% dice que sí, mientras que el 43,75% dice que no. Los que afirman que sí, aluden cambios que están en función de “neutralizar” el español cubano y acomodarse lingüísticamente con el fin de lograr más fácilmente la comprensión (22 y 23):

- (22) como me gusta todo lo que tiene que ver con el idioma, cuando hablo con ellos utilizo sus palabras para que quizás se sientan más cómodos, para demostrarles que me intereso por lo que dicen y cómo lo dicen (Informante 5)
- (23) Digo *bus*, no digo *guagua*, más nunca he dicho *círculo infantil* (Informante 2)

En relación con esa adecuación de la variedad cubana del español en el contexto noruego, el 75% de los encuestados afirma que al hablar español en Noruega evita o intenta evitar algunos usos propios de su español de Cuba. Las opiniones de los informantes dan cuenta tanto de cambios propiamente lingüísticos, léxicos o fonéticos, pero también de una adecuación pragmática. Las acomodaciones propiamente lingüísticas se asocian con rasgos estigmatizados en los diferentes niveles de lengua (24 y 25):

- (24) trato de no comerme mucho las eses, ni cambiar la *r* por la *l* (Informante 16)
- (25) evito decir malas palabras (Informante 1)

La acomodación desde el punto de vista pragmático se relaciona con la disminución de la gestualidad y la vulgaridad, rasgos que, según estudios sobre percepciones y actitudes lingüísticas, se consideran característicos de la lengua y cultura cubanas (Sobrino et al. 2014; Sobrino 2017; 2021) (de 26 a 29):

- (26) porque tenemos una manera de hablar que puede parecer maleducada (Informante 2)

- (27) la expresión un poco más suave, no uso palabras de barrio, he tenido que ir limpiando el vocabulario (Informante 11)
- (28) la chabacanería (Informante 5)
- (29) cuando hablo español con mis niños les hablo en tono imperativo e intento cambiarlo (Informante 6)

No obstante estas consideraciones, las valoraciones en cuanto a la corrección de su español luego de emigrar no muestran una inclinación hacia una u otra opción: un 37,5% considera *mejor* su español y un 31,25% piensan que sigue *igual* o *peor*, respectivamente. Los que optan por la opción *igual* se basan en la idea de que no han dedicado el tiempo para seguir desarrollando la lengua o que ha habido un cambio, pero no necesariamente para mejor, sino un cambio en el modo de expresarse producto de la madurez. Por su parte, los que optan por *peor* asocian el empeoramiento con la falta de práctica, como en (30) y (31), o con la interferencia del noruego (32).

- (30) porque he perdido práctica y conexión con la lengua que es algo que está en constante cambio, me sorprende a veces con alguna frase (Informante 5)
- (31) porque me he dado cuenta de que hay palabras que me empiezan a sonar raras, se me escapan cosas ahora con la ortografía y la gramática y antes era un crack en eso. En Cuba me relacionaba más con otros abogados, tenía otros tecnicismos, ahora me sería muy difícil (Informante 12)
- (32) lo mezclo con el noruego a veces, no es más limpio (Informante 14)

Los argumentos de aquellos que optaron por *mejor* tienden a considerar que todo lo incorporado por el contacto con otras culturas ha sido enriquecedor desde el punto de vista lingüístico (33 y 34), pero al mismo tiempo toman en cuenta las adecuaciones pragmáticas que se comentaban anteriormente, en este caso, lo que tiene que ver con la educación y empatía (35 y 36):

- (33) he aprendido palabras de otras culturas que hablan español, creo que tengo mejores habilidades comunicativas con otros hispanohablantes (Informante 1)
- (34) ha aumentado más mi vocabulario (Informante 16)
- (35) nunca fui de decir malas palabras pero ahora me cuida de algunas cosas: en la cultura noruega aprendes a pensar en cómo se siente la otra persona, entonces te limitas (Informante 6)
- (36) ha mejorado porque ahora soy más educado (Informante 10)

Los informantes que eligieron *igual* o *peor* pertenecen en su mayoría al segundo grupo etario y segundo grupo en cuanto a tiempo de residencia (más de 10 años), además, todos los que perciben un empeoramiento en su español tienen nivel alto de instrucción. Los informantes del primer grupo etario y del primer grupo en cuanto a tiempo de residencia (5 a 10 años) predominan notablemente entre los que consideran *mejor* su español. Ello podría indicar que los más jóvenes recién llegados valoran más positivamente las incorporaciones producto del contacto y que, a través de los años, se enfocan más en lo que se pierde.

Así, los cubanos migrantes en Noruega establecen una asociación entre cambios en su español y el proceso migratorio. En general reconocen los cambios por el contacto con el noruego, pero no todos identifican que influya en ellos el contacto con otras variedades de español, en este sentido las opiniones están divididas. Tampoco hay acuerdo en cuanto a la valoración de su modo de hablar en una escala de corrección, para algunos estos cambios suponen una mejoría, mientras que otro grupo considera que ha ido a peor o que no ha cambiado. Sin embargo, en los argumentos expuestos en esta sección se reitera que al hablar español en Noruega con otros hispanos se practica la convergencia lingüística, pues usan vocabulario propio del interlocutor y evitan rasgos estigmatizados de su variedad y su cultura. Ha de destacarse también el reconocimiento de una acomodación pragmática, sobre todo cuando se trata de interactuar con noruegos. Temas como la gestualidad, el tono imperativo, la educación formal, se reconocen como elementos de cambio dentro de una pragmática intercultural aplicada en el contexto migratorio que procura conectar a nivel de la cortesía con los códigos, no solo lingüísticos, también culturales de la comunidad de acogida.

## 6. Reflexiones finales

En este estudio exploratorio sobre cubanos en Noruega, parte del proyecto HISPANOR sobre la comunidad hispanohablante en el país, se establecieron tres preguntas de investigación relacionadas con las percepciones de los hablantes acerca del uso de las lenguas, el aprendizaje del noruego y la variedad cubana en el contexto migratorio noruego, con el fin de contribuir a la caracterización de esta comunidad y a la descripción del proceso de integración sociolingüística.

Según los datos analizados, los miembros de la comunidad cubana en Noruega constituyen un grupo heterogéneo con trayectorias de vida muy diversas pero, a pesar de la heterogeneidad, existen varios elementos que permiten establecer generalizaciones. Por ejemplo, todos tienen

en común haber llegado al país en la adultez, fundamentalmente por la vía del matrimonio, y llevan en Noruega al menos cinco años o más. Se han desarrollado en un contexto monolingüe antes de emigrar y en Noruega han estado expuestos a un multilingüismo donde el inglés ha sido la herramienta lingüística fundamental para llegar, no solo como lengua de apoyo en el aprendizaje del noruego, sino también como lengua vehicular en los casos en los que el aprendizaje del noruego ha sido lento, e incluso para insertarse en el mercado laboral, pero se reconoce como un hándicap para dar el salto a la lengua del país.

En los cubanos de la muestra predomina la percepción de que el aprendizaje del noruego ha sido difícil, sin embargo, califican su dominio del noruego en las diferentes destrezas como bueno y muy bueno. En general, con algunas excepciones, no viven inmersos en la lengua noruega, sino que la emplean fundamentalmente en el ámbito laboral y declaran que aún les falta mucho por aprender y mejorar. Así, la lengua noruega desempeña una función utilitaria e instrumental en la vida de estos migrantes. Por su parte, el español continúa siendo herramienta de comunicación a diario y se conserva como la lengua de la familia y los afectos. Aunque son datos parciales, lo analizado sobre el uso de las lenguas apunta a que los cubanos en este sentido fluctúan entre una integración laboral y social, habiendo superado la integración de supervivencia, pero sin llegar a una integración identitaria.

Además, manifiestan conciencia de ciertos cambios en su español debido al contacto con el noruego y otras variedades de español. Localizan estos cambios fundamentalmente en el nivel léxico, suprasegmental y fonético y, aunque con diferencia de frecuencia, reconocen que emplean vocabulario noruego cuando se expresan en español. Los cambios percibidos son valorados de manera muy diversa en una escala de corrección que daba la opción de *mejor*, *peor* o *igual*. En lo que sí hay coincidencia es en que la situación de migración ha traído consigo una acomodación lingüística que pasa por los diferentes niveles de lengua para interactuar con otros hispanohablantes, pero también por una acomodación pragmática, sobre todo cuando se trata de interactuar con noruegos, que incluye cambios en la gestualidad y la cortesía en general.

Como se ha planteado, se trata de un estudio exploratorio, por lo que los resultados planteados, así como los comentarios relacionados con las variables trabajadas deben continuar validándose en estudios posteriores con una muestra mayor, no solo de cubanos, sino también de otras nacionalidades, y con otras técnicas como puede ser la entrevista grupal. Con esta investigación no solo se contribuye a los escasos trabajos sobre cubanos en situación de migración desde el punto de vista lingüístico, sino que también se apunta ideas pioneras y esenciales sobre el proceso de integración lingüística y social de los hispanohablantes en

Noruega de manera general, sin olvidar la heterogeneidad de estos grupos y de este proceso.

Roxana Sobrino Triana  
Østfold University College  
Noruega  
roxanasobrino@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-5336-7744

Recepción: 02/08/2023; Aceptación: 25/01/2024

## Notas

- <sup>1</sup> Lo que en este texto se denomina lengua noruega, tiene dos formas oficiales de escritura: *bokmål* y *nynorsk*. Para la lengua oral no hay un estándar oficial, sino que existe un gran número de variedades en su mayoría inteligibles entre sí; el *bokmål* está basado en el sociolecto de la zona urbana, que es la forma que generalmente se enseña a los extranjeros.
- <sup>2</sup> El inglés estaría en primer lugar, pero se considera segunda lengua, no lengua extranjera.
- <sup>3</sup> Según datos oficiales del *United States Census Bureau*, en el 2021 se estimaba que vivían en suelo estadounidense 1 313 196 cubanos, número que debe haber aumentado exponencialmente con la situación migratoria actual. (Dato tomado de United States Census Bureau: <https://data.census.gov/table?t=Place+of+Birth&tid=ACSDT5Y2021.B05006>)
- <sup>4</sup> Según la Oficina Central de Estadísticas en Noruega (SSB) en 2023 los extranjeros de estos países alcanzaban las cifras siguientes: Polonia (107 442), Lituania (42 450), Ucrania (36 803), Suecia (36 210) y Siria (36 147). Véase: <https://www.ssb.no/statbank/table/05184/tableViewSorted/>
- <sup>5</sup> El término ha sido acuñado y desarrollado por Pujolar y González (2013) y Pujolar y Puigdevall (2015) en sus estudios acerca de la situación de los hablantes en Cataluña.
- <sup>6</sup> La muestra de 16 informantes representa un 2,4% del total de cubanos en Noruega (1146).
- <sup>7</sup> *Kva* es una variante menos estandarizada que *bva* para el pronombre interrogativo *qué*.
- <sup>8</sup> *Barnebage* es la palabra noruega para referirse a jardín de infantes o círculo infantil, que es la forma usada en Cuba.
- <sup>9</sup> *Gateslang*.

## Referencias bibliográficas

- Alfaraz, Gabriela. 2002. "Miami Cuban Perceptions of Varieties of Spanish". En *Handbook of Perceptual Dialectology* vol. II, Daniel Long y Dennis Preston (eds), 1-11. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Alfaraz, Gabriela. 2014. "Dialect Perceptions in Real Time: A Restudy of Miami-Cuban Perceptions". *Journal of Linguistic Geography* 2 (2): 74-86.
- Caravedo, Rocío. 2009. "La percepción selectiva en situación de migración desde un enfoque cognoscitivo". *Lengua y Migración / Language and Migration* 1(2): 21-38.
- Christiansen, Ane. 2023. *Spansk på norsk. Fra klippfiskhandel til fredagstaco - historien om spanskfaget i Norge*. Oslo: Novus.

- Clouet, Richard. 2018. "Distancia entre lenguas/culturas y transferencia lingüística/cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera". *Didáctica. Lengua y literatura* 30: 57-72. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/71837/1/Distanciaentrelenguas.pdf> (Consultado 18-12-2023)
- Cruz, Maura. 2013. "El habla de la comunidad cubana en Montreal". Tesis de maestría, Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/10017/23421> (Consultado el 25-04-2023).
- Cruz, Maura. 2015. "Migrantes cubanos en Montreal: una adaptación vista desde el habla". *Lengua y migración / Language and Migration* 7(2): 29- 48.
- Escandell, María Victoria. 1995. "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas". *Revista Española de Lingüística* 25(1): 31-66.
- Figueroa, Aylín. 2021. "Actitudes lingüísticas de migrantes cubanos asentados en la Ciudad de México". Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Grannas, Hannah. 2012. *¿Un acento español? Análisis contrastivo de la fonología del noruego y el español*. Tesis de maestría, Universidad de Oslo.
- Gugenberger, Eva. 2007. "Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* Vol. 5, 2(10): 21-45. <https://www.jstor.org/stable/41678299> (Consultado el 05-05-2023).
- Instituto Cervantes. 2023. *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) (Consultado el 18-12-2023).
- Kluge, Betina. 2007. "La acomodación lingüística en la migración: el nivel pragmático". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 5(2): 69-91. <http://www.jstor.org/stable/41678301> (Consultado el 03-05-2023).
- López Morales, Humberto. 2003. *Los cubanos en Miami: lengua y sociedad*. Miami: Ediciones Universal.
- Maric, María Lily. 2015. "Los estereotipos en la construcción de la Integración Latinoamericana". *Revista de Investigación Psicológica* 14: 9-17.
- Medina, Javier. 1997. *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, Francisco. 1999-2000. "El estudio de la convergencia y la divergencia dialectal". *Revista Portuguesa de Filología* XXIII: 1-27.
- Moreno Fernández, Francisco. 2009. "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España". *Lengua y migración / Language and Migration* 1(1), enero-junio: 121-156.
- Paredes, Florentino. 2020. "Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos". *Lengua y Migración = Language and Migration*, 12(1): 39-81.
- Pujolar, Joan e Isaac González. 2013. "Linguistic 'mudes' and the de-ethnization of language choice in Catalonia". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2): 138-152.
- Pujolar, Joan y Maite Puigdevall. 2015. "Linguistic "Mudes": How to Become a New Speaker in Catalonia". *International Journal of the Sociology for Language* 231: 167-187.
- Sobrino, Roxana, Lourdes Montero y América Menéndez. 2014. "Actitudes lingüísticas en Cuba. Cambios positivos hacia la variante nacional de lengua". En *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Ana Beatriz Chiquito y Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds), Vol. 5, 290-408. Bergen: Bergen Language and Linguistic Studies (BELLS). <https://bells.uib.no/bells/article/view/682>.
- Sobrino, Roxana. 2017. *Actitudes lingüísticas en el Caribe insular hispánico*. Tesis doctoral, Universidad de Bergen.
- Sobrino, Roxana. 2021. *Cuba: realidades e imaginarios lingüísticos*. Berlín: Peter Lang.
- Statistisk sentralbyrå (SSB). 2023. <https://www.ssb.no/en>

- Watson, Mark S. 2006. “Post-Revolutionary Cuban Spanish: Changes in the Lexicon and Language Attitudes Motivated by Socio-Political Reforms”. Tesis doctoral, Georgetown University: ProQuest Dissertations Publishing.
- Yakushkina, Maria y Daniel J. Olson. 2017. “Language use and identity in the Cuban community in Russia”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(1): 50-64.
- Zimmermann, Klaus y Laura Morgenthaler. 2007. “¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol. 5, 2(10): 7-19. <https://www.jstor.org/stable/41678298> (Consultado el 08-05-2023).

# **Variación estilística y contacto dialectal: un estudio de caso de las formas de tratamiento en conversaciones coloquiales entre chilenos e inmigrantes venezolanos en Santiago de Chile**

Isaac Galassi y Javier González Riffo

El dialecto chileno utiliza un sistema tripartito de formas de tratamiento de segunda persona: “voseo”, “tuteo” y “ustedeo”, distribuidas y constreñidas por factores sociales (Rivadeneira 2016; Torrejón 2010), mientras que la mayoría de los venezolanos utiliza un sistema dual “tú-usted”. En este contexto, el presente estudio de caso, de corte sociolingüístico y socio-interaccional, pretende estudiar la variación estilística y el significado social del uso de las formas de tratamiento nominales, pronominales y verbales en situaciones de contacto dialectal, mediante el análisis de 15 conversaciones coloquiales (Briz 2010) entre hablantes venezolanos y chilenos de español. Los resultados indican que en contextos interculturales los venezolanos nunca se acomodan al “voseo” chileno, que es completamente ajeno al dialecto nativo de estos hablantes de Caracas. Mientras tanto, de manera similar a los hallazgos de Fernández-Mallat (2011), los chilenos recurren a formas de “tuteo” cuando hablan con inmigrantes, lo que puede ser visto como una forma de acomodación a una variedad estándar. En ámbitos intraculturales, se observa un aumento de las formas nominales distintivas de dirigirse principalmente entre hombres venezolanos, lo que manifiesta un tipo de convergencia mutua en su propio dialecto, mientras que los hablantes chilenos aumentaron el uso del “voseo” pronominal y verbal, especialmente en conversaciones entre hombres. El análisis interaccional revela que en un contexto intracultural particular, por medio de la intertextualidad (Tannen 2006), los venezolanos evidencian que ciertas formas dialectales específicas de dirigirse a su comunidad son salientes no sólo para ellos, sino también para los hablantes chilenos, indicando que pueden considerarse marcadores sociolingüísticos de su propia variedad.

**Palabras claves:** conversación coloquial, comunicación intercultural, variación estilística, formas de tratamiento.

*Stylistic Variation and Dialect Contact: a case study of forms of address in conversations between Chileans and Venezuelan immigrants in Santiago de Chile.* The Chilean dialect uses a tripartite system of second person forms of address: “voseo”, “tuteo” and “ustedeo”, distributed and constrained by social factors (Rivadeneira 2016; Torrejón 2010), while most Venezuelans use a dual “tu-usted” system. In this context, the present case study, of a sociolinguistic and socio-interactional nature, aims to study the stylistic variation, and the social meaning, of the use of nominal, pronominal and verbal forms of address in situations of dialectal contact, through the analysis of 15 colloquial conversations (Briz 2010) between Venezuelan and Chilean speakers of Spanish, between 25 and 35 years of age. The results indicate that, in cross-cultural contexts, Venezuelans never accommodate to Chilean “voseo”, which is completely foreign to the native dialect of these Caracas speakers. Meanwhile, similar to Fernández-Mallat’s (2011) findings, Chileans resort to forms of “tuteo” when speaking with immigrants, which can be seen as a way of accommodating to a standard variety. In intracultural settings, an increase in distinctive nominal forms of addressing is observed mainly among Venezuelan men, manifesting a type of mutual convergence in their own dialect, while Chilean speakers increased the use of pronominal and verbal “voseo”, especially in conversations between men. Interactional analysis reveals that in a particular intracultural context, through intertextuality (Tannen 2006), Venezuelans reveal that certain specific dialectal forms of addressing their community are salient not only for them, but also for Chilean speakers, indicating that they can be considered sociolinguistic markers of their own variety.

**Keywords:** onversation, intercultural communication, stylistic variation, forms of address.

## 1. Introducción

Debido a la agitación política que ha sufrido Venezuela en los últimos años (Freitez 2019), una cantidad considerable de venezolanos ha acudido a diferentes partes de América Latina, Estados Unidos y Europa en busca de países aparentemente más estables políticamente. En el caso de Chile, la migración ha ampliado el acervo de diversidad dialectal del

español a lo largo del país. En concreto, la mayor parte de esta inmigración se ha asentado su capital: Santiago de Chile. En este contexto, como lingüistas estamos a las puertas de una nueva ola de contacto dialectal que no se parece a ninguna otra en la historia de la capital chilena. Esto se debe no sólo a la gran cantidad de inmigrantes venezolanos que han ingresado en menos de una década (aproximadamente 500 mil) (García Arias y Restrepo Pineda 2019), lo que los convierte en una de las comunidades inmigrantes más numerosas del país, sino también porque los venezolanos parecen ser particularmente hábiles para crear redes sociales intracomunitarias, trabajar y relacionarse con la comunidad nativa chilena (Soto-Alvarado et al. 2023). Esto significa que los futuros inmigrantes de segunda generación cambiarán el paisaje y el sistema lingüístico de la capital en un proceso de koenización, y también tendrán que adquirir este nuevo dialecto.

Este nuevo dialecto para los venezolanos viene acompañado de un léxico diferente, pero también de una gramática particular para las formas verbales y pronominales de la segunda persona, que siguen restricciones pragmáticas distintas. En el caso del español de Venezuela, la variedad caribeña, a excepción de ciertas variedades al oeste del país, tiene un sistema dual de formas de dirigirse entre “tú” y “usted”, cuyo uso depende de la relación de poder, formalidad y edad del interlocutor. En el caso del sistema chileno, se trata formalmente de un sistema tripartito que puede verse como un continuo de formalidad y distancia, en el caso del *ustedeo*, pasando por un *tuteo* menos formal y no marcado, y un *voseo* más informal y cercano interpersonalmente (Oroz 1966; Torrejón, 1986, 2010; Bishop y Michnowicz 2010; Rivadeneira 2016). No obstante, investigaciones recientes han propuesto alternativas más interaccionales para refinar este modelo (Fernández-Mallat 2018, 2020; Rivadeneira 2016).

Este trabajo busca estudiar la variación estilística (Cutillas y Hernández 2018) de formas de tratamiento pronominales y verbales en conversaciones coloquiales interculturales entre venezolanos y chilenos, por lo que nos aproximamos a esta variación como instancias de acomodación convergentes o divergentes hacia el hablante. Al mismo tiempo, estudiamos, desde una perspectiva socio-interaccional, la adopción de formas de tratamiento nominales para examinar si los venezolanos o los chilenos utilizarían versiones dialectalmente convergentes con el interlocutor, con el fin de entender el significado social de la posible acomodación. Este estudio resulta interesante porque si bien existen trabajos que han analizado las formas de tratamiento de los chilenos en contacto con otros dialectos (Fernández-Mallat 2011), aún no existen exploraciones sobre la variación de estos recursos cuando Chile es el país anfitrión. Por lo tanto, la potencial adopción de estos rasgos de parte de los vene-

zolanos podría dar una idea de una posible adaptación a largo plazo por parte de la comunidad inmigrante. En esta línea, este trabajo contribuye con la comprensión de los factores sociopragmáticos que distribuyen el uso de estas formas en contextos interculturales de parte de los chilenos. Así, las preguntas que guían este estudio son las siguientes: ¿convergen o acomodan los venezolanos sus formas verbales, nominales y pronominales al dirigirse a hablantes chilenos, en comparación con su uso en conversaciones intraculturales entre ellos?, y ¿coinciden los chilenos en sus formas verbales, nominales y pronominales cuando hablan con venezolanos, en comparación con su uso en conversaciones intraculturales entre ellos?

La organización del resto del artículo es la siguiente: proporcionamos un breve marco teórico para entender la distribución sociolingüística de las formas de tratamiento para ambas comunidades en cuestión. A continuación, presentamos la metodología empleada para estudiar la variación estilística de estas formas de tratamiento. Posteriormente, se ofrecen los resultados del trabajo y se termina con la discusión y conclusiones.

## 2. Marco teórico/Antecedentes

La siguiente sección presenta una breve descripción de los recursos que constituyen las distintas formas de tratamiento posibles en el español de las comunidades en cuestión: las formas verbales y pronominales de la segunda persona del singular y los marcadores discursivos de control de contacto nominales.

### 2.1. Las formas de segunda persona singular en Venezuela y Chile

Las formas de tratamiento pronominales en Venezuela son tuteantes y ustedeades en la mayoría del país, excepto por los estados Zulia, Falcón y Lara (Paez Urdaneta 1981), por un lado, y la región andina, por otro (Freites y Castro, 2007). En el caso de los primeros, cuentan con voseo pronominal y verbal con formas diptongadas en el presente (vos pensáis), en el pretérito (vos pensasteis), en el futuro (vos pensasteis) y en el imperativo (cantá). En contraste, el voseo andino no presenta diptongación, emplea un acento oxítono en el presente (vos pensás), y elide la /s/ interior del morfema de segunda persona en el pretérito, mientras que, por un proceso de analogía con las otras formas de segunda persona, se introduce el fonema /s/ (vos pensates). El sistema tripartito de formas de tratamiento de los Andes venezolanos es, a nuestro conocimiento, el

más estudiado en la literatura en Venezuela (Álvarez y Barros 2001; Carrera y Álvarez 2004; Freites y Castro 2007; Obediente Sosa 2010, 2011), e indica una situación distinta a la de los patrones sociopragmáticos regulares a nivel panhispánico donde el ustedeo se utiliza en contextos de mayor distancia social, posicionando a este recurso como la forma más frecuente en el habla andina para hablar con personas cercanas y desconocidas. No obstante, en el resto del país se recurre a un sistema dual tú-usted. En el caso del español de Caracas – de donde provienen los hablantes de la presente muestra – el voseo es un fenómeno inexistente, mientras que el tuteo es recurrente en situaciones de cercanía social y el ustedeo es utilizado para apelar a personas mayores especialmente en contextos formales. Incluso, Castro (2015) afirma que el ustedeo es percibido como un uso correcto y valorado positivamente, cuyo empleo es asociado a ser una persona bien educada.

Las formas de tratamiento en Chile constituyen un sistema más complejo, ya que cuenta con formas ustedeadas, tuteadas y voseadas. De forma particular, el voseo ha pasado por distintas etapas históricas, gozando de cierto prestigio en la época colonial (Weeks 2005), donde el voseo y el tuteo chileno eran usados de forma similar (Torrejón 2010). Posteriormente, hasta mediados del siglo pasado, gracias a intentos de estandarización del español en el territorio chileno, que consideraban al voseo como una forma “inculta” que no debía enseñarse en contextos educativos, el tuteo se propagó y se comenzó a utilizar de forma principal en contextos de cercanía. A la vez, el voseo flexivo pronominal, en el cual el uso del pronombre “vo(s)” presenta concordancia con una forma verbal (“vos tenís”), parece haber quedado vigente mayormente en el uso de las clases populares. Por su parte, el voseo mixto verbal (Torrejón 1986, 2010; Fernández-Mallat 2011), en el cual los pronombres tuteados se utilizan con formas voseadas (“tú tení”), mantuvo su uso principalmente en contextos familiares. Para un resumen de este desarrollo histórico, es recomendable revisar el trabajo de Fernández-Mallat (2011).

En la actualidad, estos dos tipos de voseo están vigentes en el territorio chileno. El flexivo pronominal es regular en zonas rurales y hablantes con poca instrucción, mientras el mixto verbal es utilizado por el resto de la población (Torrejón 2010). Las formas verbales voseadas chilenas monoptongan la vocal más cerrada. En el modo indicativo estos verbos se realizarían como “pensái” para el presente; “pensábai” para el pretérito imperfecto; “pensaríai” para el condicional; mientras en el subjuntivo tendría “pensí” para el presente; y “pensaríai” para el pretérito imperfecto.

Con relación a la distribución de los recursos en este sistema tripartito, de forma similar al resto de comunidades hispanohablantes, el uso

de “usted” funciona como un recurso deferente en situaciones de lejanía social y personal, que marca diferencias de edad y estatus (Rivadeneira et al. 2017). Por otro lado, el tuteo es utilizado en contextos coloquiales y de cercanía interpersonal (Morales Pettorino 1998), y el voseo parece ser utilizado principalmente por los sectores populares del territorio chileno, empleado de forma paralela con el tuteo (Wagner 1996). Sin embargo, algunos estudios han propuesto que el voseo se ha diseminado en todos los sectores sociales del país, incluso llegando a ser observado en el habla de la norma culta de Chile (Rivadeneira 2016; Rivadeneira et al. 2017). Distintos estudios recientes han indicado que el voseo es preferido en la zona centro de Chile (Rivadeneira y Clua 2011); por hablantes jóvenes (Morales Pettorino 1998; Fernández-Mallat 2018), y particularmente por hombres jóvenes de bajos recursos (González Riffo, Arriagada y Guerrero 2019).

El trabajo de Fernández-Mallat (2020) es especialmente destacable por adoptar una perspectiva interaccional al analizar la variación intrapersonal de voseo - tuteo - ustedeo para demostrar, en claro contraste con la literatura anterior, que no se trata de un sistema estático en el cual cada forma es preferida con un solo tipo de destinatario o situación, sino que las formas de tratamiento son preferidas de forma dinámica de acuerdo con varios factores contextuales. En adición, sostiene que estos recursos se producen en pos de algún objetivo pragmático específico, lo que permite a los hablantes proyectar identidades que son instrumentales. Así, por ejemplo, incluso cuando las formas “usted” se suelen utilizar en la mayoría de los dialectos del español para transmitir formalidad o un estatus de inferioridad o superioridad, dependiendo del contexto, también pueden funcionar para proyectar una figura cariñosa hacia los demás o para reforzar su autoridad.

## 2.2. Formas de tratamiento nominal

En el presente estudio también se tomó en cuenta el uso de los vocativos en la conversación como formas de tratamiento nominales. Algunos estudios han proveído distintas categorizaciones semánticas para estas unidades (Kerbrat-Orecchioni 2010; Günther 2023), distinguiendo los vocativos que apuntan a la relación con el interlocutor (como “amigo”, “padre” y “novia”); los que proveen una etiqueta (como “gordo”, “viejo” y “rey”); los que atienden a propiedades afectivas positivas o negativas (como “amor”, “bebé”, “loquito” y “culiado”), y los nombres. No obstante, nos enfocaremos en los vocativos en cuanto marcadores discursivos de control de contacto (Zorraquino y Portolés 1999); es decir, como unidades no predicativas que cumplen un rol discursivo más no referencial. De forma similar a unidades como “oye, mira, fíjate

te”, las formas de tratamiento pronominal ponen en manifiesto las relaciones entre los participantes y tratan de asegurar la comprensión del interlocutor. Gracias a su abierta naturaleza semánticamente rica, son formas altamente útiles para proyectar relaciones personales y pueden operar como recursos de trabajo de imagen (Brown y Levinson 1987). En la literatura venezolana, por ejemplo, Martínez Lara (2009) describió el uso del vocativo “marico” como un insulto que se utiliza en contextos de confianza para señalar familiaridad y cercanía, y trabajos más recientes han propuesto que se debe concebir el uso de este tipo de formas de tratamiento nominal como recurso de anticortesía antes que como insultos propiamente tal. El vocativo “marico” sería un “marcador pragmático de solidaridad grupal que indica amistad, intimidad, pertenencia e identificación con el grupo etario de los adultos jóvenes” (Gutiérrez-Rivas 2016). En el caso del español chileno, a nuestro conocimiento, hay escasos estudios que lidien con palabras como “loco, cabros, guatón, hermano, papi”, los cuales se hallan en el habla juvenil chilena (Carricaburo 1997; Choi 2013). Por lo tanto, Chile no cuenta con estudios variacionistas que expliquen la distribución de estas formas tan variadas.

### 3. Metodología

Con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación, compilamos un corpus que contiene 8 conversaciones interculturales entre venezolanos y chilenos, y 7 conversaciones intraculturales: 3 entre chilenos y 4 entre venezolanos, tanto de hombres como de mujeres. Todos los chilenos son santiaguinos, así como todos los venezolanos son caraqueños. Los informantes que participaron de estas conversaciones interactuaron en más de una ocasión: primero, con una persona de su misma variedad y nacionalidad; y luego, con un hablante de la variedad y nacionalidad opuesta. Cualquiera sea el caso, los informantes no se conocían entre sí antes de la conversación. Esto permite examinar la variación intrapersonal o estilística. Cada conversación tiene una duración de 30 minutos, de los cuales se analizaron solo 20 minutos por interacción. Específicamente, no se consideraron ni los primeros ni los últimos 5 minutos de cada conversación.

En este trabajo, consideramos dos variables extralingüísticas: el tipo de conversación –intercultural, intracultural entre venezolanos, e intracultural entre chilenos– y el sexo de los informantes. Todos ellos tenían edades que oscilaban entre los 25 y 30 años y contaban con estudios superiores finalizados, por lo cual responden a una misma etapa vital y a un grupo sociocultural equivalente. En la siguiente tabla, se puede apreciar la distribución de la muestra:

| Tipo de conversación          | Relación de género |               | Total |
|-------------------------------|--------------------|---------------|-------|
|                               | Entre hombres      | Entre mujeres |       |
| Intercultural                 | 4                  | 4             | 8     |
| Intracultural:<br>venezolanos | 2                  | 2             | 4     |
| Intracultural: chilenos       | 2                  | 1             | 3     |
| Total                         | 8                  | 7             | 15    |

Tabla 1. Distribución de la muestra estratificada

En términos del procedimiento de análisis, en cada conversación se analizaron los recursos lingüísticos de interés de esta investigación: las formas de tratamiento pronominales, nominales y verbales. Se determinó la frecuencia de empleo de cada una de estas. En relación con las formas nominales, cada ocurrencia se catalogó de acuerdo con la variedad a la que converge su uso. Por ejemplo, formas como “huevón” se clasificaron como convergentes al español chileno, mientras que “marico” ilustra una fórmula convergente al español venezolano. Junto con lo anterior, solo se contabilizaron las apelaciones directas al interlocutor, por lo que las formas de tratamiento incluidas en segmentos de discurso referido no fueron contempladas en el análisis.

Considerados los criterios de análisis antes especificados, sírvase el siguiente ejemplo a modo de ilustrar su operacionalización:

(1) “huevón / tení que ir a conocer el sur”

En (1), es posible hallar dos instancias de apelación al interlocutor que son de interés en esta conversación. La primera de ellas es “huevón”, forma nominal que converge al español chileno. La segunda corresponde a “tení”, que consiste en una forma verbal voseante. No se hallan en este ejemplo formas pronominales. En todos los casos, se trata de apelaciones directas al interlocutor, toda vez que es el interlocutor inmediato de la interacción el aludido. En este trabajo, los datos se proporcionan a partir de la interacción y no de los participantes, por lo que no indagamos en la nacionalidad específica del interlocutor que ocupa estos procedimientos. Futuros trabajos podrán explorar estas diferencias considerando el habla de los informantes como unidad.

Para neutralizar variables como la extensión de la interacción o el grado de participación de los interlocutores en una misma conversación, las ocurrencias se procesaron como frecuencias relativas expresadas en porcentajes. Solo se realizó análisis estadístico descriptivo, que es complementado, luego, con un examen de naturaleza cualitativa centrado en la forma en que los hablantes se orientan hacia el contacto dialectal en la conversación. Siguiendo la metodología propuesta por Raymond

(2018), se analiza la forma en que los hablantes en contextos de contacto dialectal permiten que la diferencia dialectal se vuelva *relevante*, y cómo los hablantes se “responsabilizan” de estas diferencias. Este tipo de eventos interaccionales se aprecian en estrategias conversacionales diversas, ya sea en la creación de secuencias conversacionales donde los hablantes se orientan hacia sus identidades nacionales y/o dialectales a través de preguntas, de esta forma categorizándose en el proceso; u otras, como las reparaciones con propósitos de cambio de código, las cuales pueden ser partes cruciales de procesos de koenización (Kerswill 2002). De esta forma, nos preguntamos *cómo* los hablantes lidian con sus identidades y diferencias dialectales en la interacción.

## 4. Resultados

En lo que sigue, reportamos los hallazgos cuantitativos de nuestra pesquisa. Como se ha de recordar, son dos las variables dependientes de este trabajo: el tipo de interacción, que se desglosa en intercultural, intracultural entre venezolanos e intracultural entre chilenos; y la relación de género entre los hablantes, que comprende las categorías de conversación entre hombres y conversación entre mujeres. Paralelamente, las variables independientes se corresponden con las fórmulas de tratamiento y el uso de marcadores discursivos nominales con función apelativa. Considerando que la muestra de este trabajo es reducida, no se realizaron pruebas de estadística inferencial ni tampoco análisis de covariables.

### 4.1. Formas de tratamiento

En relación con las formas de tratamiento, estas fueron sistematizadas en primera instancia en formas tuteantes y formas voseantes, tanto pronominales como verbales. De igual manera, y siguiendo la propuesta de Kluge (2005), también utilizada por Fernández-Mallat (2018), se discriminó el uso de estas fórmulas según si la apelación era directa al interlocutor (“¿qué me estás diciendo?”), reportada (¿“Juan me dijo “qué me estás diciendo?”) o bien generalizada (“en situaciones así tienes que esforzarte para salir adelante”). El análisis de esta variable se realizó mediante frecuencias relativas expresadas en porcentaje con el objetivo de neutralizar variables intervinientes como, por ejemplo, la sobrerrepresentación de ciertas cuotas en comparación a otras.

El siguiente gráfico expresa los resultados generales en relación con las fórmulas de tratamiento según el tipo de conversación:

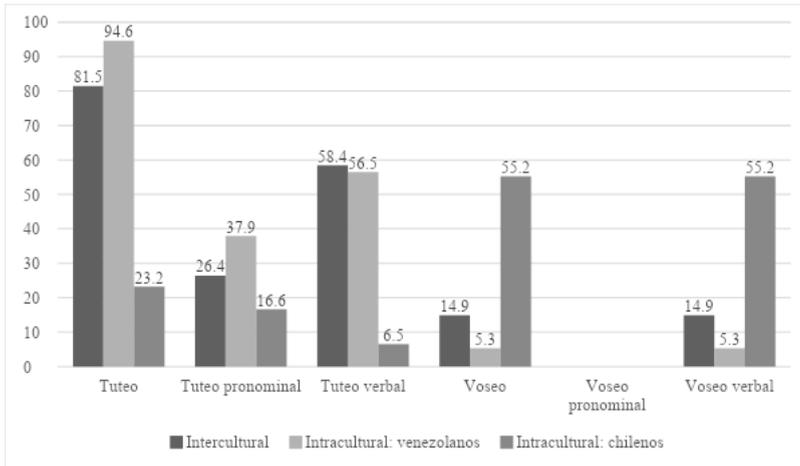


Gráfico 1. Medias marginales de frecuencia relativa (%) en fórmulas de tratamiento según tipo de conversación

Como es posible advertir, el tuteo, tanto en general como en su forma pronominal y, en especial, verbal, es la fórmula de tratamiento favorita en el intercambio intercultural y entre venezolanos. Los chilenos, en cambio, cuando conversan entre sí utilizan formas verbales voseantes (55,2%) y, en cuanto al tuteo, prefieren su forma pronominal (16,6%) antes que la verbal (6,5%). Es interesante, en esta línea, que en los intercambios interculturales el voseo sea poco utilizado y, en cambio, el tuteo se utilice casi en la misma medida que en las conversaciones entre venezolanos. Esto permite hipotetizar sobre una posible adaptación estilística por parte de los chilenos de acuerdo con quién estén conversando: cuando interactúan con un chileno, utilizan formas voseantes probablemente porque saben que se trata de una fórmula típica del dialecto chileno; mientras que cuando conversan con venezolanos prefieren las formas tuteantes ya sea para converger lingüísticamente o bien para demarcar distancia interpersonal.

En relación con el voseo, su forma pronominal no fue registrada en el corpus estudiado. Esto puede deberse, primero, a que el voseo pronominal parece verse desprestigiado en la comunidad de habla de Santiago de Chile (González Riffo, Arriagada y Guerrero 2019) y, segundo, a que el voseo no es una fórmula de tratamiento presente en el español caraqueño. Pese a esto último, se registran ocurrencias del voseo verbal en conversaciones entre venezolanos, lo que podría explicarse con que su uso esté desempeñando funciones pragmático-estilísticas.

El tratamiento directo es especialmente interesante porque, como bien se desprende de su nombre, implica atender al interlocutor inme-

diato de la interacción, lo que no ocurre de la misma manera en los tratamientos generalizados y, todavía menos, en los reportados. Considerando únicamente los tratamientos directos, el siguiente gráfico ilustra la relación entre su uso y el tipo de conversación, en el que se puede apreciar que las tendencias son similares a las reportadas en el Gráfico 1. No se ilustra el voseo pronominal directo, pues, como se señaló previamente, no registra ocurrencias en el corpus.

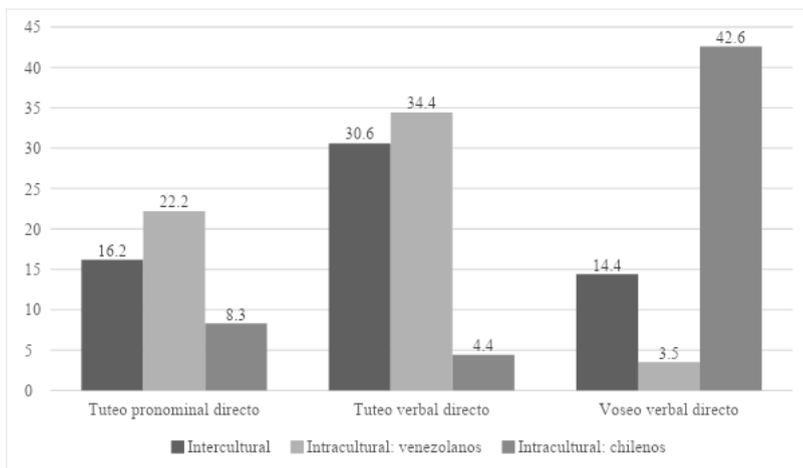


Gráfico 2. Medias marginales de frecuencia relativa (%) en fórmulas de tratamiento directo según tipo de conversación

De acuerdo con la relación de género entre los interlocutores, los datos son los que se ilustran a continuación:

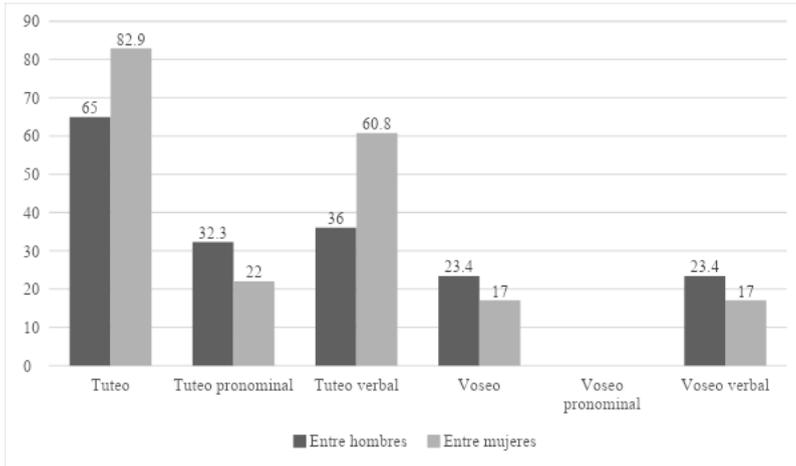


Gráfico 3. Medias marginales de frecuencia relativa (%) en fórmulas de tratamiento según género de los interlocutores

Del Gráfico 3 es posible observar que, en general, en conversaciones entre mujeres la fórmula preferida es el tuteo, mientras que, en conversaciones entre hombres, si bien el patrón es el mismo, el voseo registra una frecuencia promedio más elevada. El que las diferencias en el uso de voseo entre hombres y mujeres no sean pronunciadas como ocurre con el tuteo se debe, como hemos señalado con anterioridad, a que el voseo verbal es escasamente utilizado por los venezolanos. Futuros estudios que aborden este fenómeno estudiando la interacción entre el tipo de conversación y el género de los hablantes en un corpus más extenso podrán dar cuenta de si esas pocas ocurrencias del voseo en venezolanos son también preferidas por los hombres antes que por las mujeres.

En el gráfico anterior también es posible evidenciar que, mientras el tuteo pronominal es más utilizado en las conversaciones entre hombres, la tendencia es la contraria con el tuteo verbal, que es preferido en las conversaciones entre mujeres. Esta última diferencia, además, es más pronunciada si se le compara con el uso del tuteo pronominal. En relación con el voseo verbal, el gráfico evidencia que se trata de una fórmula más utilizada en las conversaciones entre hombres. Todas estas diferencias se replican, aunque con matices, si se consideran solo las formas de tratamiento directo:

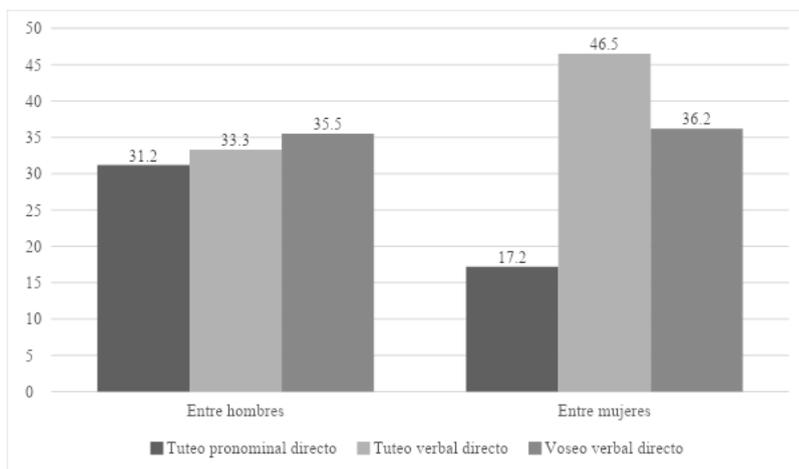


Gráfico 4. Medias marginales de frecuencia relativa (%) en fórmulas de tratamiento directo según género de los interlocutores

Como es posible apreciar en el Gráfico 4, se reitera el que las conversaciones entre hombres registran un mayor uso de tuteo pronominal directo, mientras que las conversaciones entre mujeres dan cuenta de medias marginales de frecuencia relativa mayores en relación con las formas verbales tanto del tuteo como del voseo. Sin embargo, en el caso del voseo verbal directo, el contraste se reduce de manera que superan a las conversaciones entre hombres por menos de un punto porcentual. Solo se acrecienta la diferencia en el uso del tuteo pronominal en aproximadamente cuatro puntos porcentuales.

## 4.2. Marcadores discursivos apelativos nominales

Para el análisis de los marcadores discursivos nominales con función apelativa, que al igual que las fórmulas de tratamiento constituyen evidencias conversacionales del estilo discursivo, estos fueron clasificados según si convergen al español chileno o al español venezolano.

El Gráfico 5 ilustra la relación entre el uso de marcadores discursivos nominales apelativos y el factor tipo de conversación. Los resultados cuantitativos se expresan en frecuencia relativa:

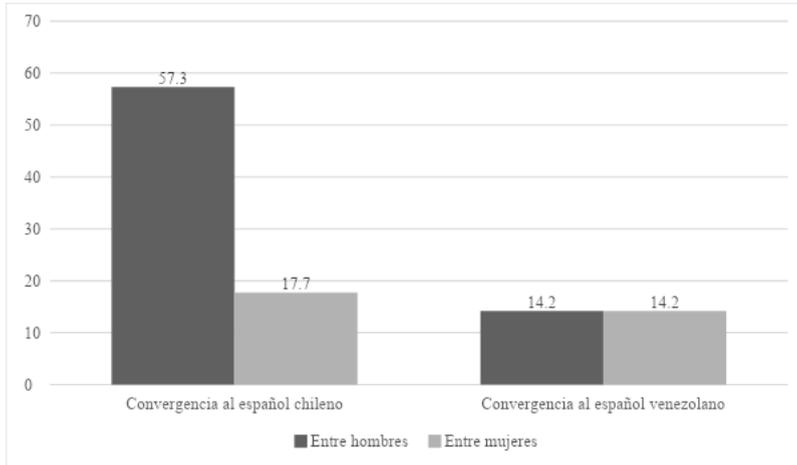


Gráfico 5. Medias marginales de frecuencia relativa (%) en marcadores discursivos nominales según tipo de conversación

En el gráfico anterior es posible evidenciar que el uso de marcadores que convergen a la variedad chilena de la lengua tiene lugar en los tres tipos de conversaciones, con prominencia, como era de esperar, de las interacciones entre chilenos, seguidas por las conversaciones interculturales. Es interesante notar, en todo caso, que también se registran marcadores discursivos nominales con función apelativa característicos de la variedad chilena en conversaciones entre venezolanos, lo que podría dar luces de un posible ingreso de estas formas al repertorio comunicativo de los inmigrantes venezolanos. En contraparte, los marcadores característicos del dialecto venezolano solo se registran en interacciones entre venezolanos y en menor medida en conversaciones interculturales. En estas últimas, los marcadores chilenos registran una frecuencia más elevada, pero son siempre producidos por los mismos hablantes chilenos, mientras que los marcadores propios de la variedad venezolana también son producidos únicamente por hablantes de la comunidad inmigrante venezolana. Junto con lo anterior, es posible dar cuenta de diferencias en el uso de estos marcadores de acuerdo con la variable relación de género, como muestra el siguiente gráfico:

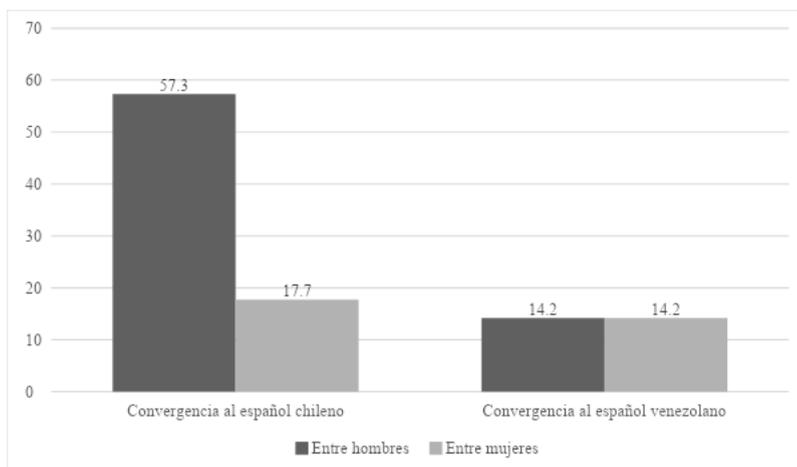


Gráfico 6. Medias marginales de frecuencia relativa (%) en marcadores discursivos nominales según género de los interlocutores

Como es posible advertir, los marcadores nominales apelativos que convergen a la variedad chilena son preferidos particularmente por los hombres. En el caso de los marcadores del dialecto venezolano, no se registran diferencias entre hombres y mujeres.

### 4.3. Análisis socio-interaccional

El primer objetivo de esta sección es abordar la variación de estas formas de tratamiento desde una perspectiva analítica de la conversación, en línea con la metodología de Raymond (2018). Así, se sostiene que la divergencia dialectal puede ayudar a comprender cómo “los interactuantes navegan y negocian sus respectivas identidades en el nivel de terreno de la conversación turno por turno, al mismo tiempo que (...) reafirman qué rasgos lingüísticos indexan la pertenencia, o no pertenencia, a esas categorías identitarias” (164). De este modo, nos interesamos en la construcción en línea de identidades y dialectos, en lugar de limitarnos a otorgar un estatus a priori a estas construcciones. Para ello, centramos la atención en el modo en que los hablantes actúan, o realizan, una orientación hacia estas diferencias; es decir, cómo afecta el contacto dialectal a la producción y diseño de un turno, y cómo estos giros pueden ayudar a construir identidades sociales.

Cabe aclarar que el planteamiento socio-interaccional del modelo de Raymond se acerca a los datos dentro de la epistemología del análisis de la conversación, y trata de comprender cómo los hablantes mismos se orientan hacia rasgos o fenómenos lingüísticos para hacerlos relevantes o

procedimentalmente consecuentes en la conversación. Por lo tanto, lo que consideramos “relevante” en este contexto son aquellas unidades lingüísticas que los hablantes consideran, a través de su uso, lo suficientemente salientes como para señalar las diferencias socio-dialectales de los hablantes, teniendo así potenciales consecuencias en la misma organización y flujo de la conversación. Esta es la razón por la que una aproximación analítico-conversacional se preguntará si estas orientaciones hacia rasgos particulares en la comunicación tienen alguna consecuencia para el diseño y el entendimiento de los turnos por venir (Raymond 2018).

Los resultados reportados a continuación provienen de las tres instancias de voseo verbal realizadas por los venezolanos. Estas sucedieron exclusivamente al hablar entre ellos, y fueron realizadas en el presente del indicativo. El siguiente ejemplo procede de una conversación intracultural entre dos mujeres venezolanas. La divergencia dialectal se hizo relevante en el caso de las formas de tratamiento pronominales para formar un vínculo indexical entre las formas verbales y las identidades en juego en esta conversación. Esto es observable en el siguiente extracto:

(2) A: ya / y ajá / y tú / de don- ¿cómo te llamáiis? / ¿de dónde sóis?

B: ya / (RISAS) yo soy la hermana de Diego.

En (2), A está a punto de iniciar una secuencia introductoria para que, junto a su interlocutora, puedan conocerse. Sin embargo, A repara la forma de dirigirse con la que inició su turno y emplea el voseo para finalizarlo. En esta reparación, su entonación y estilo se volvieron notablemente performativos de una forma hablar chilena, lo que se hace aparente no sólo porque no lo había utilizado antes, sino también porque su interlocutor se ríe del uso de estos rasgos. Proponemos que el voseo por parte de A cumple dos funciones: dentro de la organización de la conversación, esta intervención se volvió procedimentalmente consecuente dado que funcionó para lograr el acto iniciativo dentro de la secuencia de introducción de tópico. Por mientras, en términos socio-interaccionales cumplió una función categorizadora de pertenencia a una comunidad de habla (Raymond 2018). Es decir, este caso de acomodación divergente pretendía utilizar el humor, instanciado en una forma estereotipada de hablar, para crear una especie de solidaridad de grupo con el interlocutor venezolano. A la vez, como suele ocurrir con la fuerza unificadora del humor, esta actuación también funciona para delinear los límites identitarios entre ellos y los usuarios chilenos del “voseo, mediante la construcción de una línea dialectal e indicar que aquellos que utilizan este repertorio morfológico ya no forman parte del grupo interno de quienes están en esta conversación.

Ante esta instancia de divergencia dialectal, proponemos explicar su relevancia gracias a su complejo valor indexical. En primer lugar, que una venezolana haya utilizado el voseo de manera performativa sugiere que el uso del voseo crea un vínculo indexical a una identidad particular. En el caso de la comunidad de habla venezolana presente en Santiago, el voseo funciona, en términos labovianos, como un estereotipo sociolingüístico (Labov 1972) en cuanto es una unidad lingüística que indica una relación con una identidad particular. Esto funciona de forma similar a un índice de tercer orden (Johnstone et al. 2006), el cual codifica de forma explícita la pertenencia a un lugar y se asocia con formas de sonar como un “local” de una región. De esta manera, la baja o casi nula frecuencia de uso del voseo de parte de la comunidad venezolana, en conjunto con el uso humorístico y performativo visto en esta conversación, ayuda a entender cómo, para los venezolanos, su uso señala explícitamente el “sonar como una persona chilena”.

El significado social del voseo invita a pensar que Santiago de Chile se encuentra ante un campo indexical complejo (Eckert 2008) en el cual la evaluación e interpretación social de esta forma no sólo va a variar de acuerdo con sus funciones sociopragmáticas e interpersonales, como formas de construir un registro informal e indicar cercanía con el interlocutor, sino que también su valor social va a variar de acuerdo con la comunidad de habla que habita el mismo espacio. En otras palabras, mientras para la comunidad venezolana migrante el voseo resulta ser un estereotipo sociolingüístico, o un índice de tercer orden, para la comunidad de habla chilena en Santiago esta misma forma es un marcador sociolingüístico (Labov 1972) que puede estar sujeto a una variación estilística que funcione a un menor grado de conciencia. Asimismo, puede ser percibida como un índice de segundo orden (Johnstone et al. 2006), que sirve para demostrar identidades sociales particulares, como la pertenencia a un estrato social, o asociarse con estilos más masculinizados o feminizados. Esta forma de concebir el voseo puede ayudar a entender la distribución del voseo pronominal, la cual cuenta con un uso desprestigiado y estigmatizado, utilizado por individuos de bajos recursos que suelen ser principalmente hombres (González Riffo, Arriagada y Guerrero 2019). Por lo tanto, si queremos entender a cabalidad la acomodación y potencial adquisición de distintas características de los dialectos en contacto, que pasan por un proceso de koenización en Santiago de Chile, es necesario tomar perspectivas fenomenológicas, tanto de comunidades de acogida como migrantes, que permitan entender la interpretación que los hablantes tienen de distintas variantes.

Junto con lo anterior, la intertextualidad (Tannen 2006) también resulta útil para crear estas líneas dialectales diferenciadoras, lo que se evidencia en una forma nominal de tratamiento que sucede posterior-

mente en la misma conversación (3), cuando A relata las palabras de su suegra (chilena) al tratar de imitar su propio acento venezolano. No obstante, a diferencia del ejemplo anterior, la intertextualidad no se utiliza para diseñar el turno que forma parte de una secuencia, sino que ayuda a construir el tema actual de la conversación, que está plenamente orientado a la divergencia dialectal entre ella y su suegra. El hablante lo hace reconociendo y evaluando negativamente cómo su suegra intenta imitar su uso de la palabra “chama”, que es un vocativo propio del dialecto venezolano. De este modo, el uso de “chama” como recurso intertextual permite consolidarlo como un estereotipo sociolingüístico, ya que indica que esta forma de tratamiento, dentro de la percepción de la comunidad chilena, es parte del dialecto venezolano. En otras palabras, se ha vuelto lo suficientemente saliente y reconocible en la comunidad de habla chilena, hasta el punto donde ayudaría a identificar que alguien es de Venezuela.

- (3) A: te pregunto porque / la mamá de P me dice / “oye shama / pasa eso pa’cá”.
- B: (RISAS).
- A: y yo le digo / “oye pásame eso / o dame / o / o vente pa’cá” / algo así / como que corta las palabras / “oye shama vente pa’cá”.
- B: (RISAS) / sí / qué risa.
- A: y yo les digo / “no yo no hablo así / yo no hablo así”.
- B: uno- todos hablamos así / y no nos damos cuenta.
- A: pero es que ellos hablan feo / o sea.
- B: (RISAS).
- A: cuando ellos quieren / hablan como venezolano / hablan / feo.

## Conclusiones

Este trabajo se propuso responder dos preguntas de investigación; a saber, ¿convergen o acomodan los venezolanos sus formas verbales, nominales y pronominales al dirigirse a hablantes chilenos, en comparación con su uso en conversaciones intraculturales entre ellos?, y ¿coinciden los chilenos en sus formas verbales, nominales y pronominales cuando hablan con venezolanos, en comparación con su uso en conversaciones intraculturales entre ellos? Para responder a estas interrogantes, se analizó un corpus de 15 conversaciones coloquiales organizadas a partir de dos variables extralingüísticas: la relación cultural entre los interactuantes, expresada a través de la nacionalidad de cada participan-

te, y la relación de género entre los mismos. El análisis permitió concluir lo siguiente:

- Los venezolanos nunca se acomodaron al voseo chileno, salvo para realizar ciertos actos interaccionales particulares. De esta manera, las instancias de voseo evidenciaron su valor indexical para la comunidad venezolana, además de cumplir una función intertextual. Se propone que estas instancias se realizaron con el fin de establecer de forma performativa y humorística límites identitarios y dialectales.
- Los hombres venezolanos fueron más propensos a usar formas nominales de dirigirse, no sólo entre ellos sino también con hablantes chilenos, en comparación con las mujeres venezolanas.
- Los hombres venezolanos fueron los únicos que adoptaron formas nominales chilenas.
- Las formas intraculturales de dirigirse a los hablantes chilenos siguieron patrones contextuales y de distribución regulares, donde el voseo fue la forma preferida entre chilenos, y particularmente entre personas que se identifican como hombres por sobre las que se identifican como mujeres, en concordancia con Fernández-Mallat (2018).
- Las conversaciones intraculturales no tuvieron instancias de voseo pronominal, lo que podría deberse a que se trata de un uso estigmatizado en la comunidad chilena, por lo cual su uso podría favorecerse en interacciones entre íntimos (González Riffo, Arriagada, Guerrero 2019).
- Principalmente, los hombres chilenos utilizaron el voseo verbal en conversaciones interculturales, y lo hicieron al emplear una forma de “voseo generalizado”, o fueron usos sistemáticos de voseo “directo” de chilenos a venezolanos, realizados por un joven educado de 25 años. Estos hallazgos difieren de los de Fernández-Mallat (2011), quien encontró que el voseo no era usado por los chilenos para hablar con hablantes de otros dialectos. Esto podría ser entonces una señal de un posible cambio lingüístico en proceso.
- Las chilenas nunca usaron el voseo al hablar con venezolanas.

Ante los resultados del presente estudio, es posible considerar que la comunidad migrante venezolana, que en este caso es oriunda de Caracas, adopta de forma escasa el uso del voseo, y se remite a utilizar principalmente el tuteo en contextos de conversación coloquial. Esto puede deberse a lo foráneo que resulta vosear para estos hablantes y por el estigma que conlleva el uso de esta forma verbal en Santiago. A la vez,

resulta interesante que chilenos hayan recurrido al voseo como forma de construir cercanía con el interlocutor, incluso cuando estos eran extranjeros, lo que sugiere que podría haber un cambio en el significado social del uso de esta forma de tratamiento de parte de la comunidad chilena. Por lo tanto, es necesario profundizar en las redes sociales y las actitudes lingüísticas de la comunidad inmigrante con respecto al dialecto de acogida. Ambos elementos podrían explicar cómo la percepción, y la frecuencia de usos, de las nuevas formas de tratamiento se relacionan con su adopción. En particular, se debe analizar este fenómeno concreto en las generaciones más jóvenes, ya que es posible que estos sean más propensos a adquirir nuevos rasgos dialectales (Chambers 1993). Por último, este corpus necesita ser ampliado y estudiado en el futuro, de modo que podamos explorar cómo estos sistemas de direcciones más simples afectan al chileno y considerar si el español de Chile podría estar o no ante un proceso de koenización.

Isaac Galassi

Georgetown University

Washington D.C.

iag30@georgetown.edu

ORCID: 0009-0009-1636-1015

Javier González Riffo

Universidad Católica Silva Henríquez

Santiago de Chile, Región Metropolitana, Chile

jgonzalezr@ucsh.cl

ORCID: 0000-0002-7916-1397

Recepción: 20/09/2023; Aceptación: 25/01/2024

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, A., y Barros, X. 2001. Sistemas en conflicto: las formas de tratamiento en la ciudad de Mérida, Venezuela. *Lengua y habla*, 6: 1. 9-32.
- Bishop, K., y Michnowicz, J. 2010. Forms of address in Chilean Spanish. *Hispania*, 413-429.
- Briz, A. 2010. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Brown, P. y S. Levinson. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrera, M., y Álvarez, A. 2004. Tratamientos y cortesía en la elaboración de fuentes documentales de la etapa fundacional de la provincia de Mérida (Venezuela). En *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Bravo, D., y Briz Gómez, A (eds.), 227-243.
- Carricaburo, N. 1997. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Castro, T. 2015. Ellos pronuncian mejor que nosotros: actitudes lingüísticas hacia el español de Venezuela en la comunidad de habla caraqueña. *Lengua y habla*, 19. 39-55.
- Chambers, J. K. 1993. Sociolinguistic dialectology. *American dialect research*, 1, 133-164.
- Choi, H. J. 2013. Los términos de parentesco como marcador conversacional en el lenguaje juvenil de Buenos Aires, Madrid y Santiago de Chile. *이베로아메리카*, 15: 2. 107-131.
- Cutillas Espinoza, J.A. y Hernández Campoy, J.M. 2018. Modelos Sociolingüísticos de Variación Estilística. *Tonos Digital*, 35. 1-30.
- Eckert, P. 2008. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12: 4. 453-476.
- Fernández Mallat, V. 2011. El voseo mixto verbal de hablantes chilenos en Montreal: Estudio de caso en un contexto de contacto dialectal. *Boletín de filología*, 46: 2. 35-58.

- Fernández-Mallat, V. 2018. Alternancia y variación de formas verbales tuteantes y voseantes en el español de santiaguinos: estudio de caso basado en un corpus conversacional. *Boletín de filología*, 53: 1. 63-82.
- Fernández-Mallat, V. 2020. Forms of address in interaction: Evidence from Chilean Spanish. *Journal of Pragmatics*, 161. 95-106.
- Freites Barros, F., y Zambrano Castro, W. 2007. El voseo andino tachireño: ¿Marca de género?. *Boletín de Lingüística*, 19: 28. 26-45.
- García, A., y Restrepo P. 2019. Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, 16: 32. 63-82.
- González Riffo, J.; Arriagada, S. y Guerrero, S. 2019. Redundancia de clíticos y voseo nominal en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile: apreciaciones sobre su distribución sociolingüística. *Lenguaje*, 47: 1. pp. 01-27.
- Günther, N. (2023). Formas de tratamiento y construcción de la imagen social: nuevos usos de jóvenes hablantes cordobeses en Twitter. *Recial*, 14: 23. 385-402.
- Gutiérrez-Rivas, C. 2016. La palabra marico como nueva forma de tratamiento nominal anticortés en el habla de jóvenes universitarios de Caracas: un estudio desde la perspectiva de los hablantes. *Logos (La Serena)*, 26: 1. 03-22.
- Johnstone, B., J. Andrus, y A. Danielson, 2006. Mobility, indexicality, and the enregisterment of “Pittsburghese”. *Journal of English Linguistics*, 34: 2. 77-104.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2010. *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse en français*. Université de Savoie.
- Kerswill, P., y Williams, A. 2002. “Salience” as an explanatory factor in language change: Evidence from dialect levelling in urban England. En *Language change: The interplay of internal, external and extra-linguistic factors*, Jones, M. C., y Esch, E. (eds.), 81-110. Walter de Gruyter.
- Kluge, B. 2005. Las fórmulas de tratamiento en un corpus chileno. En *El español en América: aspectos teóricos, particularidades, contactos*, Noll, V., Zimmermann, K., y Neumann-Holzschuh, I. (eds.), 169-188. Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Martínez Lara, J. A. 2009. El uso del vocativo como estrategia de cortesía entre jóvenes universitarios de Caracas. Una primera indagación. *Lingua Americana*, 13: 25, 100-120.
- Morales Pettorino, F. 1998. Panorama del voseo chileno y rioplatense. *Boletín de Filología*, 37: 2. 835-848.
- Obediente Sosa. 2010. Visión diacrónica y dialectal de las formas de tratamiento en los Andes venezolanos. En *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*, Claudia Borgonovo (eds.), 87-96.
- Obediente Sosa, E. 2011. Primeros testimonios documentales del voseo dialectal venezolano. *Lengua y habla*, 15. 1-10.
- Oroz, R. 1966. *La lengua castellana en Chile*, Universidad de Chile. Santiago: Editorial Universitaria
- Páez Urdaneta, I. 1981. *Historia y geografía hispanoamericana del voseo*. Caracas, La Casa de Bello.
- Raymond, C. W. 2018. On the relevance and accountability of dialect: Conversation analysis and dialect contact. *Journal of Sociolinguistics*, 22: 2. 161-189.
- Rivadeneira Valenzuela, M. 2016. Sociolinguistic variation and change in Chilean voseo, *Forms of address in the Spanish of the Americas*. En Moyna, M.I. y Rivera-Mills, S. (eds.), 87-117. John Benjamins, Amsterdam.
- Rivadeneira, M. J., y Clua, E. B. 2011. El voseo chileno: Una visión desde el análisis de la variación dialectal y funcional en medios de comunicación. *Hispania*, 680-703.
- Rivadeneira, M. L., Becerra, L. M., Astorga, P. P., y Pereira, K. B. 2017. Variación pragmático-discursiva de la segunda persona del singular en el español de Chile: una propuesta de análisis multifuncional. *Onomázein*, 37. 60-90.

- Soto-Alvarado, S., Gil-Alonso, F., y Garrido-Castillo, J. 2023. Construcción de redes sociales en el lugar de destino: las experiencias de venezolanos, colombianos y españoles en una ciudad intermedia de Chile. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 40. 1-23.
- Tannen, D. 2006. Intertextuality in interaction: reframing family arguments in public and private. *Text and Talk: an Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 26. 597-617.
- Torrejón, A. 1986. Acerca del voseo culto de Chile. *Hispania*, 69: 3. 677-683.
- Torrejón, A. 2010. El voseo en Chile: una aproximación diacrónica. En *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, Hummel, M., Kluge, B., y Vázquez Laslop, M. E. (eds.), 413-428. El Colegio de México.
- Wagner, C. 1996. Manual de dialectología hispánica. Barcelona, Ariel.
- Weeks, P. C. 2005. *El voseo en Chile: Factores Histórico-Morfológicos que explican su aparición y mantenimiento*. Tesis doctoral. Estados Unidos: State University of New York at Albany.
- Zorraquino, M., Antonia, M., y Portolés, J. 1999. Los marcadores del discurso. En *Gramática descriptiva de la lengua española*, Bosque I. (eds.), 3. 4051-4213.

# FD-U: Formación a docentes voluntarios de español como lengua de acogida a personas acogidas de Ucrania

Olvido Andújar Molina y Anna Tudela Isanta

En febrero de 2022 estalló la guerra ruso-ucraniana y, desde su comienzo, más de 270 000 personas ucranianas se encuentran acogidas en España, con necesidades de vivienda, trabajo y aprendizaje del español. En este contexto, surgieron diferentes iniciativas para la enseñanza de español como lengua de acogida, como el Proyecto U, del que se da cuenta en este trabajo. Concretamente, este se centra en una formación específica para los docentes voluntarios, la FD-U, ya que, al comprobar el perfil de la mayoría de personas voluntarias del Proyecto U, se constató que, en general, no tenían ni formación previa, ni profesiones afines a la enseñanza de ELE. Por este motivo, se diseñaron webinarios que ofrecían contenidos básicos para la enseñanza de español, así como un instrumento de evaluación pre y post de la intervención. El objetivo principal de esta investigación era constatar la utilidad de los webinarios, así como la percepción de los docentes acerca de su propia preparación para dar clases de español en modalidad *online* a personas refugiadas. Como resultados más destacables podemos señalar que, aunque no tenían formación previa, se sentían con tranquilidad suficiente para afrontar las clases de español, si bien la formación fue percibida como de gran utilidad.

**Palabras claves:** Formación de profesorado, español lengua de acogida, proyecto de formación, situaciones de emergencia, Ucrania.

*FD-U: Training of volunteer teachers of Spanish as a host language for Ukrainian refugees.* In February 2022, the Russian-Ukrainian war broke out and, since its beginning, more than 270,000 Ukrainian people have fled to Spain, in need of housing, work and learning Spanish. In this context, different initiatives for teaching Spanish as a host language have arisen, such as Project U, which is described in this paper. Since most of the volunteer teachers in Project U had neither previous training nor work experience related to the teaching of Spanish as a foreign language, a specific training was designed, the

FD-U, which consisted of webinars designed to provide basic content for the teaching of Spanish as a foreign language, as well as a pre-post evaluation instrument to evaluate this intervention. The main goal of this research was to ascertain the usefulness of the webinars, as well as teachers' perceptions of their own readiness to teach Spanish online to refugees. The most notable results are that, although volunteers had no previous training, most of them felt ready enough to face Spanish classes, and they perceived the FPU as very useful.

**Keywords:** Teacher training, Spanish as a target language, training project, emergency situations, training of volunteer teachers, Ukraine.

## 1. Introducción

Durante el año 2022 se registraron en el mundo 33 conflictos armados y 108 escenarios de tensión (Navarro *et al.* 2023). De dichas situaciones se deriva la cifra de 37 millones de personas que tienen la Condición de Refugiado, (RSD, según sus siglas en inglés) (World Bank 2023: 1). A estas hay que sumar a quienes cumplen con los requisitos para obtener la RSD, pero no pueden demostrarlo (Mcauliffe y Triandafyllidou 2021), con lo que en total se calcula que habría un total de 108 millones de personas desplazadas forzadas en el mundo (UNHCR 2023). En el contexto geográfico que atañe a esta investigación, España, es necesario destacar que entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2023 se presentaron 111 593 solicitudes de protección internacional. Esta es una cifra bastante similar a la de 2022, con 118 842 solicitudes, de las que se admitieron 87 176, se concedieron 6 830 estatutos de refugiado y 7 405 de protección subsidiaria. La mayoría de resoluciones favorables de 2022 se otorgaron a personas procedentes de territorios no hispanohablantes, como Mali (4 883), Afganistán (1 535), Ucrania (1 337) y Siria (1 297) (Ministerio del Interior 2022; 2023).

Esta casuística de crecimiento del número de refugiados debido a la actual guerra entre Rusia y Ucrania ha dado un vuelco a la enseñanza de español para inmigrantes y refugiados<sup>1</sup>. Así, son diversas las iniciativas que ya se contemplan. Dentro de la educación reglada y para menores se ofrecen las aulas temporales de adaptación lingüística (con diferentes nombres según las comunidades autónomas en las que se integran). Por su parte, para las personas adultas se ofrecen cursos de español en las escuelas oficiales de idiomas (EOI), en los servicios de idiomas de universidades públicas y la en la Educación de Personas Adultas (CEPA), que contempla alfabetización y cursos de español para extranjeros. Además de todo lo dicho, cuando se trata de formación destinada a per-

sonas refugiadas, se unen a estas opciones, otras que parten de fundaciones y distintas ONG, como Open Arms, Cruz Roja, la Red Acoge, la Comisión Catalana de Ayuda al Refugiado o Cáritas que, entre otras instituciones, ofrecen clases de español para personas en contexto de vulnerabilidad, tales como migrantes, desplazadas y refugiadas. A estas hay que añadir algunos cursos y recursos específicos diseñados para personas refugiadas de conflictos bélicos, por ejemplo, de Afganistán, Siria o Ucrania (FEDELE 2022; Instituto Cervantes 2023). En particular y en lo que respecta a la población sobre la que versa el presente estudio, son destacables, entre otras, las siguientes iniciativas. La Junta de Castilla-La Mancha ha abierto una sección en su web con recursos para el alumnado ucraniano como tarjetas de vocabulario, pictogramas, tableros de comunicación, entre otros<sup>2</sup>. En la misma línea la Comunitat Valenciana ha ofrecido vocabulario básico y guías de conversación<sup>3</sup>. Por otra parte, la UNED<sup>4</sup> imparte un curso de español a distancia específico para refugiados ucranianos y el Instituto Cervantes firmó un acuerdo de colaboración con ACNUR<sup>5</sup> a este respecto.

Como se observa, sin embargo, de todas las iniciativas mencionadas son pocas las que atienden a la formación de los docentes que van a atender a esas personas refugiadas. Claramente esto supone una necesidad manifiesta para garantizar una enseñanza de éxito.

A pesar del mencionado aumento de refugiados y de las numerosas propuestas para enseñarles la lengua de acogida, la bibliografía especializada que aborda específicamente a estos aprendices ha sido minoritaria en las últimas tres décadas (Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023). En este sentido y en relación con el tema de este trabajo, se comprobó que en muchos casos quienes llevaban a cabo la docencia en estos contextos lo hacían como un voluntariado y eran personas sin experiencia en ELE (Ruiz Fajardo 2008; Mas y Zas 2009; Díaz 2010; Fernández 2011; García Ortiz y Khraiche 2013; Orellana y Gutiérrez 2014; Cerquerias 2019; Tomás-Cámara 2020; Jiménez-Andrés y Arias-Badía 2021; Santos de la Rosa 2021; Sarmiento-Quezada 2021; García Cano 2022, y Holguín Vaca 2023). Por otra parte, también se destaca una falta de formación específica para este tipo de docencia (García 1995; Miquel 1995; Villalba y Hernández 1995; Soto y El Madkouri 2003; Mas y Zas 2009; Díaz 2010; Villalba y Hernández 2010; Llorente Puerta 2016; Casanova y Mavrou 2019; Nova 2019; Reviriego-Reinaldo 2021; Sanz Gil 2021 y García Cano 2022). Y, si bien existen especializaciones universitarias para la enseñanza de ELE a inmigrantes y asociaciones como la Red de Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes (ReSLI) (Llorente Puerta 2018), la realidad es que la falta de formación específica para los docentes que se encargan de la enseñanza de español como lengua de acogida es una de las características de estos cursos (Tudela-

Isanta y Andújar-Molina 2023), que muchas veces son personas que dedican su tiempo voluntariamente a estos proyectos.

Dado el contexto descrito y ante la posibilidad de crear el Proyecto U, un programa de enseñanza de español para personas refugiadas y desplazadas de Ucrania, se consideró que era necesario plantear una formación *ad hoc* que pudiera dotar a los docentes voluntarios de las herramientas necesarias para dar clases a personas refugiadas, la Formación Docente U (FD-U). Además, se diseñaron un cuestionario previo y uno posterior para recoger las valoraciones de la FD-U antes de empezar y una vez terminada. En este artículo, presentamos la FD-U (sección 2) y analizamos la evaluación pre-post de los participantes (sección 3).

Nuestros objetivos específicos eran, en primer lugar, analizar las percepciones de las personas voluntarias que participaron en el proyecto en cuanto a su preparación y necesidades, y, en segundo lugar, evidenciar la utilidad de los webinaros diseñados; además, evaluar la satisfacción con el Proyecto U, y finalmente comprobar si los participantes habían continuado su voluntariado en iniciativas similares.

## 2. Enseñanza de español como lengua de acogida a personas procedentes del conflicto ucraniano: el caso del Proyecto U

El 24 de febrero de 2022 comenzó la invasión rusa de Ucrania que desplazó a miles de personas en todo el mundo. A fecha de 31 de enero de 2022, había 95 627 personas ucranianas con permisos de residencia en España, cifra que fue subiendo mes a mes y que llegó a las 272 008 el 30 de junio de 2023, –la mayoría mujeres, niños y niñas– (INE 2023a). Esto se refleja, también, en los datos de la población ucraniana escolarizada. Según el INE, a fecha 7 de abril de 2022 había 13 659 personas matriculadas en centros educativos, cifra que se había prácticamente triplicado en un año, siendo de 39 507 personas el 31 de mayo de 2023. De estas, 5899 niños y niñas cursaban educación infantil; 13 699, educación primaria; 8633, educación secundaria y FP básica; 8856, cursos en Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros de Educación de Personas Adultas, y 1095, grado medio y superior (INE 2023b). En este escenario resultaba esencial y urgente ofrecer formación en español como lengua de acogida, que permitiera a las personas ucranianas desplazadas cubrir sus necesidades comunicativas básicas, acceder a un puesto de trabajo a las personas adultas que llegaron, sobre todo mujeres, e incorporarse satisfactoriamente al sistema educativo español, en el caso de las niñas y niños.

Individuos particulares, colectivos e instituciones de diferente naturaleza se organizaron rápidamente para crear e impartir esta formación. Sirvan como ejemplo la formación ofrecida por los Centros de Enseñanza para Personas Adultas y las Escuelas Oficiales de Idiomas; la red de escuelas de español de la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE)<sup>6</sup>; universidades, instituciones y organizaciones como Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Cruz Roja<sup>7</sup> o la red ACOGE, entre otras. También desde el ámbito editorial se apoyaron estas iniciativas poniendo algunos materiales en acceso abierto y facilitando a docentes el uso de los mismos, tal fue el caso de Edinumen, SGEL o Difusión. Además, se crearon grupos de intercambio de ideas y recursos, como “Profesores de español para refugiados de Ucrania”<sup>8</sup>, se compartieron documentos colaborativos<sup>9</sup> con recursos<sup>10</sup> y se organizaron proyectos solidarios de formación como el que nos ocupa en este artículo, el Proyecto U, en el que participaron cerca de 300 estudiantes y más de 150 voluntarios.

## 2.1. Proyecto U

El Proyecto U nació como una iniciativa personal para ayudar a una familia desplazada de Ucrania. Sin embargo, el número de personas que cada semana llegaban a España procedentes de este país no dejaba de crecer y la propuesta se compartió vía mensaje de WhatsApp para poder ayudar a más familias. En pocos días, el anuncio se hizo viral y se pudo crear una base de datos con más de 150 personas que querían colaborar en esta iniciativa de enseñanza de español y de unas 300 procedentes de Ucrania que necesitaban recibir clases de ELE.<sup>11</sup> Desde un primer momento se optó por ofrecer a estas personas un curso de español de 30 horas de duración, de nivel inicial (A1), que facilitara su asentamiento, acceso al mercado laboral y escolarización. Este curso se impartiría en tres sesiones semanales de una hora de duración cada una, en línea y a través de la plataforma SCOLA<sup>12</sup>.

Con respecto al uso de materiales, se escogió el manual *Tejiendo el español 1, Nivel A1* (Delgado *et al.* 2020), con licencia Creative Commons.<sup>13</sup> No obstante, el uso de dicho manual se complementó con materiales propios elaborados por los docentes voluntarios y compartidos con el resto de profesorado, durante el desarrollo del curso, a través de un grupo común en WhatsApp.

En relación con el funcionamiento del curso de español, se formaron grupos pequeños de un máximo de cuatro estudiantes al que darían clase tres personas, de forma sincrónica, encargándose cada docente de cada una de sus tres sesiones semanales. No obstante, algunas de las personas voluntarias asumieron más horas de docencia y 15 de los docentes voluntarios impartieron clase a más de un grupo. Además, otras docentes asu-

mieron también tareas de gestión, como la coordinación de grupos, conformándose 8 equipos de coordinación. En total, se crearon 55 grupos de clase y se impartió docencia a cerca de 300 personas ucranianas.

Ahora bien, al recopilar la información de las personas voluntarias antes de comenzar el curso de español del Proyecto U, como ya adelantamos, se comprobó que la formación previa de los docentes voluntarios en lo referente a la enseñanza de segundas lenguas era heterogénea. Más de la mitad, un 60%, no tenía experiencia en enseñanza de idiomas; un 23% tenía experiencia docente, pero en áreas diferentes a la enseñanza de lenguas; y el 37% restante tenía formaciones y profesiones totalmente ajenas a la educación y la filología.

## 2.2. Diseño de una formación para los docentes voluntarios

Dado que un 60% del equipo de docentes voluntarios no tenía experiencia profesional en enseñanza de lenguas, se decidió diseñar una formación específica, la Formación Docente U (FD-U), con el objetivo de que estas personas pudieran afrontar con mayor tranquilidad y éxito las clases de español a refugiados ucranianos. Para ayudar en el diseño previo de esta formación se creó un grupo de expertos constituido por docentes universitarios del ámbito de enseñanza de segundas lenguas.

Se optó por una formación en línea y optativa, a modo de seminarios web, ya que las personas voluntarias se encontraban en diferentes puntos geográficos y los cursos que más tarde se impartirían dentro del Proyecto U serían también en esa modalidad. En total se diseñaron doce webinarios de una duración aproximada de media hora cada uno, con los que se introducirían los contenidos más habituales de los másteres especializados en enseñanza de ELE y que podían ser de especial utilidad para los docentes voluntarios del proyecto. Teniendo en cuenta estos factores, el grupo de expertos seleccionó los siguientes contenidos para los webinarios:

- “Métodos, materiales y estrategias didácticas de alfabetización”.
- “Discurso específico del docente en el aula de EL2: instrucciones, ayudas y correcciones”.
- “Las TIC en el aula de idiomas: recursos útiles”.
- “Dar clase de EL2 con cine, literatura y otros recursos de nuestro patrimonio cultural”.
- “Cómo trabajar el léxico y la pronunciación en la clase de español”.
- “El uso del paisaje lingüístico fuera y dentro del aula”.
- “La enseñanza comunicativa de la lengua: principios y tipos de actividades”.

- “Evaluación de las destrezas productivas en L2; Fluidez frente a corrección”.
- “Herramientas para la interacción en la clase online”.
- “Consejos útiles para dar una clase de EL2”.
- “La enseñanza de las destrezas en el aula de EL2”.
- “Selección y uso de materiales de EL2”.

Finalmente, no se impartió “El uso del paisaje lingüístico fuera y dentro del aula” por lo que la formación final quedó conformada por los once webinarios restantes. Todas las sesiones fueron preparadas e impartidas por docentes de universidad con especialidad en ELE y con experiencia en másteres de enseñanza de español. En concreto, participaron docentes e investigadores de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de Castilla-La Mancha, de la Universidad Camilo José Cela, de la Open University en Reino Unido y de la University of York en Reino Unido. Cabe destacar que algunos de estos colaboradores siguieron involucrados en el proyecto como docentes de español para ucranianos. Como documentación complementaria, se preparó un tablero en Padlet<sup>14</sup> con toda la información de estos webinarios, así como con recursos útiles. Estos se impartirían de manera intensiva unas semanas antes de iniciarse los cursos del Proyecto U.

## 3. Análisis de la FD-U

### 3.1. Objetivos

El análisis de la FD-U tenía como objetivo principal comprobar la percepción de los participantes de su propia preparación para dar clases de ELE a personas refugiadas, para impartirlas en línea y para hacerlo sin ayuda de un manual al uso, tanto antes como después de la participación en el Proyecto U, así como su apreciación de la utilidad de los webinarios diseñados. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción de la preparación propia de las personas voluntarias en el proyecto.
- Verificar la preocupación de los participantes ante la necesidad de impartir la formación en línea.
- Examinar la predisposición de los voluntarios a impartir docencia sin un manual al uso.
- Evidenciar la utilidad de los webinarios diseñados.
- Constatar cuáles de los webinarios eran percibidos como más provechosos.

- Evaluar la satisfacción con el Proyecto U.
- Comprobar si los participantes habían continuado su voluntariado con iniciativas similares.

### 3.2. Instrumento

El instrumento de recogida de datos se conformó con el diseño de dos cuestionarios: un cuestionario previo (para ser cumplimentado antes de recibir la formación) y un cuestionario post (para contestar tras la experiencia del Proyecto U). Se optó por usar cuestionarios para recoger información del máximo de personas voluntarias posibles, para poder tener una visión general de los puntos relevantes de la FP-U. Los cuestionarios fueron validados por un grupo de trece expertos, que incluía a profesores que participaron en la FD-U y otros profesores de Facultades de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se tuvieron en cuenta las recomendaciones y se hicieron las modificaciones propuestas para proceder al envío del instrumento a través de correo electrónico, tanto del primer cuestionario, antes de empezar la formación, como del segundo, una vez terminada la experiencia.

Ambos cuestionarios se diseñaron utilizando la herramienta Formularios de Google. Las preguntas estaban organizadas en una única sección, con un total de siete preguntas en el caso del primer cuestionario y de diez en el segundo, como se recoge en las tablas 1 y 2.

| Cuestionario previo |  |
|---------------------|--|
| Nº                  | Pregunta   |
| 1                   | ¿Te sientes con preparación suficiente para impartir las clases de español a las personas refugiadas del conflicto ruso-ucraniano? |
| 2                   | ¿Sientes tranquilidad ante la situación de tener que impartir clases de español a personas que no conocen el idioma?               |
| 3                   | Antes de recibir la formación, ¿crees que tienes la preparación para impartir docencia de español de manera online?                |
| 4                   | ¿Crees que podrías impartir clase de español sin un libro de texto o manual como apoyo?  |
| 5                   | De las siguientes características, ¿cuál crees que puede ser más importante en el aula de español como lengua de acogida?          |
| 6                   | De los siguientes títulos de webinarios que se van a impartir, ¿cuál crees que puede ser de mayor utilidad?                        |
| 7                   | De los siguientes títulos de webinarios que se van a impartir, ¿cuál crees que puede ser de menor utilidad?                        |

Tabla 1. Preguntas utilizadas en el cuestionario previo

| Cuestionario posterior |  |
|------------------------|--|
| Nº                     | Pregunta   |
| 1                      | ¿Cómo ha sido tu participación en el Proyecto U?   |
| 2                      | Tras tu experiencia en el Proyecto U, ¿dirías que te has sentido con la preparación suficiente para impartir las clases de español a las personas refugiadas del conflicto ruso-ucraniano? |
| 3                      | De los webinarios impartidos al inicio, ¿cuál te ha sido de mayor utilidad?  |
| 4                      | ¿Te has sentido cómodo/a ante la situación de tener que impartir clases de español a personas que no conocen el idioma?  |
| 5                      | ¿Te has sentido cómodo/a y con la preparación suficiente para impartir docencia de español de manera ONLINE?   |
| 6                      | ¿Has impartido alguna clase sin seguir el libro recomendado?   |
| 7                      | De las siguientes características, ¿cuál crees que ha sido más importante en tu aula?  |
| 8                      | ¿Has seguido dando clase de español a tus estudiantes una vez terminado el curso?  |
| 9                      | ¿Volverías a participar como docente en una iniciativa similar o en una continuación del Proyecto U?   |
| 10                     | Si quieres añadir alguna información, inquietud o comentario, puedes hacerlo aquí  |

Tabla 2. Preguntas utilizadas en el cuestionario posterior

## 3.2. Procedimiento

Para la recogida de datos a través de los cuestionarios se utilizó el correo electrónico facilitado por los docentes voluntarios a la organización del Proyecto U. En el caso del primer cuestionario, la recogida de datos se llevó a cabo entre el 1 y el 8 de abril de 2022. Para que las respuestas no estuvieran influenciadas por la cercanía de la vivencia, el segundo cuestionario se lanzó un mes después de que terminara el proyecto y se recogieron datos entre el 9 de septiembre de 2022 y el 2 de abril de 2023.

## 3.3. Descripción de la muestra

Los participantes de la FD-U fueron los docentes voluntarios del Proyecto U. Los cuestionarios se enviaron a las más de 150 personas que asumieron tareas de docencia y gestión, sin discriminar su perfil formativo ni de experiencia laboral. Sin embargo, teniendo en cuenta que el 40% ya tenía experiencia en la enseñanza de lenguas, es previsible que muchas de estas personas no siguieran los webinarios de formación y, por tanto, tampoco cumplimentaran los cuestionarios. No obstante, al no solicitarse ninguna

medida de identificación en los formularios, no podemos concluir si las respuestas obtenidas son de personas con formación y experiencia docente en segundas lenguas o sin ellas. Sin embargo, sí tenemos el número de participantes en el cuestionario previo (91 respuestas) y en el cuestionario posterior (61 respuestas). La diferencia numérica puede responder a que el nivel de implicación en el proyecto fuera mayor antes de comenzar el mismo que al terminar y también a que el cuestionario posterior se envió terminado el proyecto, coincidiendo ya con los meses de verano.

## 4. Análisis y resultados

En esta sección presentamos las respuestas de los cuestionarios. Teniendo en cuenta que algunas de las preguntas son similares en el pre y el post, hemos optado por comentarlas a la vez. Con respecto al primer cuestionario, resultaba de sumo interés conocer las inquietudes con las que los docentes voluntarios comenzaban su participación en el proyecto, mientras que en el cuestionario posterior se preguntó acerca de la experiencia en el Proyecto U (tipo de participación), valoración de la misma y prospectiva. Las preguntas eran cerradas, aunque siempre se ofrecía la posibilidad de contestar otras y especificar la respuesta. Para el análisis de resultados, cuando ha sido posible, se han codificado las respuestas abiertas para incluirlas en las opciones cerradas.

Las primeras preguntas de los cuestionarios estaban relacionadas con tres aspectos: la preparación para impartir clases de español (figura 1), para hacerlo de manera *online* (figura 2) y para trabajar con personas refugiadas a causa de un conflicto (figura 3).

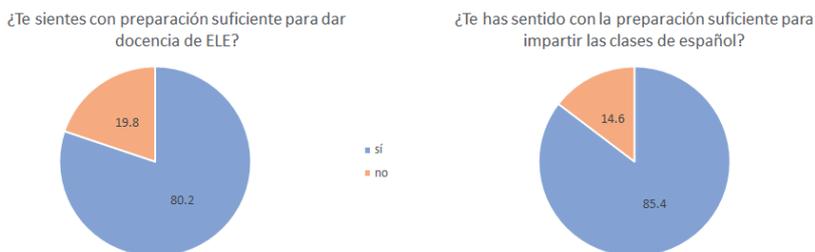


Figura 1. Preguntas del cuestionario pre (izquierda) y post (derecha) sobre la preparación para impartir clases

Con respecto a la preparación previa para impartir español (pregunta 2), el 80,2% de los participantes (N=73) se sentían tranquilos ante esta labor y el 19,8% (N=18) respondieron de forma negativa. En

el cuestionario posterior, las respuestas son bastante similares, aunque el porcentaje de personas que se sentían con la preparación suficiente, aumenta ligeramente (hasta el 85,4%), como se observa en la figura 1. A la pregunta acerca de impartir docencia en línea (figura 2), el 54,4% (N=50) se sentía preparado para hacerlo, el 45,6% (N=41) manifestó abiertamente que no. En concreto, antes de la formación, algunas de estas personas compartieron que era una de sus mayores preocupaciones, como se observa en el comentario “Es lo que más me preocupa por no tener experiencia en clases online para extranjeros”. Las respuestas al cuestionario post indican un aumento considerable ya que, a pesar de las preocupaciones iniciales, la gran mayoría de los informantes se sintieron cómodos/as impartiendo clases en línea (79,6%, N=49).

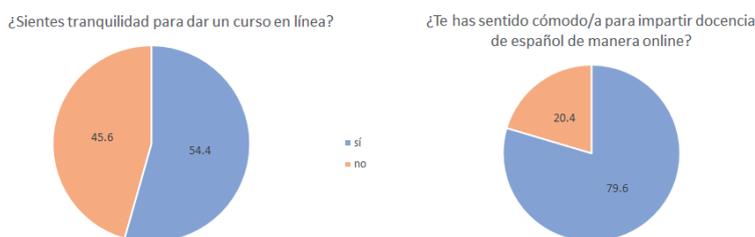


Figura 2. Preguntas del cuestionario pre (izquierda) y post (derecha) sobre las clases en línea

Asimismo, se preguntó a los informantes por su preparación y tranquilidad ante el cometido de impartir docencia a personas refugiadas provenientes de un conflicto armado (figura 3). Un 61,1% (N=56) respondió que afrontaban la docencia con tranquilidad y el 38,9% (N=35) lo hizo de forma negativa. Nos interesaba conocer si, una vez terminada la FD-U, los informantes se habían sentido con la preparación suficiente para impartir las clases de español a las personas refugiadas del conflicto ruso-ucraniano y un 83,6% de los participantes (N=76) contestaron afirmativamente. Asimismo, queríamos profundizar en la experiencia como docentes de español de personas, a priori, ajenas profesionalmente a este ámbito, para lo que lanzamos la pregunta “¿Te has sentido cómodo/a ante la situación de tener que impartir clases a personas que no conocen el idioma?”. Los resultados reafirmaban la cuestión anterior, y contestaron afirmativamente un 91,9% de los participantes (N=56).

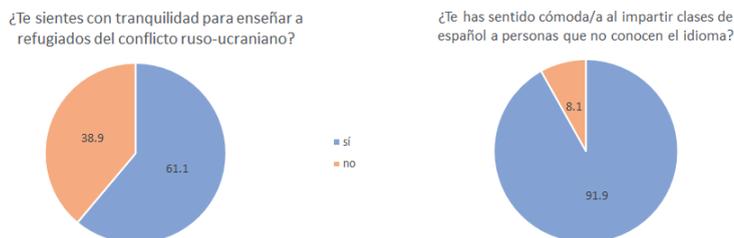


Figura 3. Preguntas del cuestionario pre (izquierda) y post (derecha) sobre la comodidad para impartir clases

En segundo lugar, creímos importante ver cómo percibían docentes voluntarios ajenos al ámbito profesional de ELE dos cuestiones: la utilización de un manual (figura 4) y las cualidades más importantes en el aula de español como lengua de acogida (figura 5).

Por una parte, con respecto a la pregunta sobre el uso de un manual, los participantes se mostraron mayoritariamente a favor de usarlo en el cuestionario pre. Podríamos decir que casi dos tercios no se sentirían capaces de impartir clases sin un libro de texto. Algunas de las dudas que mostraron en respuesta abierta fueron, por ejemplo: “libro o manual como tal no, pero fichas con actividades o diálogos sí”, o “nunca he dado clases, por ello no lo sé”. En cambio, solo el 38,5% (N=35) apuntó que sí podría dar clase sin manual. Asimismo, volvimos a incidir en la cuestión del manual y comprobamos que un gran número de participantes preferían la opción afirmativa. En este sentido, una mayoría de los encuestados habrían impartido alguna clase sin seguir el libro recomendado, haciendo uso de materiales propios.

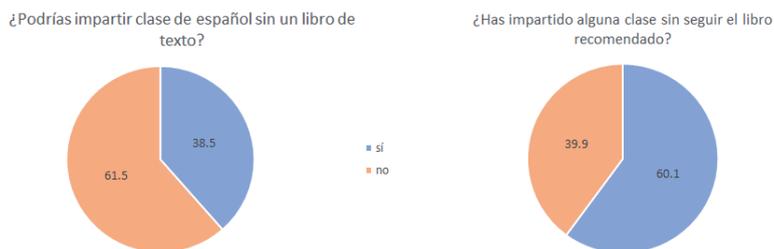


Figura 4. Preguntas del cuestionario pre (izquierda) y post (derecha) sobre el libro de texto

Por otra parte, en la pregunta relacionada con las características relevantes para impartir ELE, se encontraban cinco respuestas cerradas (empatía, entusiasmo, conocimiento de otros idiomas, formación previa, simpatía) y una abierta. En el cuestionario pre, la empatía fue la más ele-

gida por un 49,5% de los participantes (N=45), seguidas del entusiasmo (18,7%, N=17) y la formación previa (14,3%, N=13). Entre las respuestas abiertas, los informantes indicaban que las habilidades comunicativas o una combinación de las opciones disponibles eran las características más importantes. Si en el cuestionario previo, la mayoría de participantes consideraba la empatía como la cualidad más importante en el aula de español, tras la participación en el proyecto, creían que la más relevante había sido el entusiasmo (31,7%, N=19), seguida de la empatía (30%, N=18) y la formación previa (25%, N=15). Es interesante que, después del Proyecto U, aumenta la relevancia que se otorga a la formación previa, ya que el porcentaje casi se duplica.



Figura 5. Preguntas del cuestionario pre (izquierda) y post (derecha) sobre las características importantes en el aula

Por último, en este cuestionario previo, entendíamos que era muy significativo analizar qué temáticas de los webinaros planteados consideraban más útiles y cuáles menos, a fin de poder cotejar estas ideas previas más tarde en el cuestionario posterior. La opción más elegida fue “Métodos, materiales y estrategias didácticas de alfabetización” (30,8%, N=28), seguida de “La enseñanza comunicativa de la lengua: principios y tipos de actividades” (16,5%, N=15) y “Herramientas para la interacción en la clase online” (14,3%, N=13).<sup>15</sup> En estas respuestas iniciales, se ve una mayor preocupación por temas instrumentales, como dar clase en línea (que se ha visto que era una de las principales preocupaciones de los participantes), el uso de materiales y el método comunicativo.

Si comparamos estas percepciones previas con el cuestionario posterior, el webinario que había resultado de más utilidad fue “Consejos útiles para dar una clase de EL2” (23,7%, N=14), seguido de “Las TIC en el aula de idiomas: recursos útiles” (16,9%, N=10) y “Métodos, materiales y estrategias didácticas de alfabetización” (16,9%, N=10). Después de la experiencia de participar en el Proyecto U, aumenta la importancia que se asocia a los webinaros con información básica para las clases de ELE.

| Webinarios  | ¿Cuál crees que puede serte de mayor utilidad? | ¿Cuál te ha sido de mayor utilidad? |
|---|--|-------------------------------------|
| Métodos, materiales y estrategias didácticas de alfabetización      | 30,8   | 16,9                                |
| Discurso específico del docente en el aula de EL2: instrucciones... | 3,3  | 1,7                                 |
| Las TIC en el aula de idiomas: recursos útiles                      | 1,1  | 16,9                                |
| Dar clase de EL2 con cine, literatura y otros recursos...           | 2,2  | 3,4                                 |
| Cómo trabajar el léxico y la pronunciación en la clase de español   | 13,2   | 6,8                                 |
| El uso de paisaje lingüístico                                       | 1,1  | 0                                   |
| La enseñanza comunicativa de la lengua: principios y tipos...       | 16,5   | 6,8                                 |
| Evaluación de las destrezas productivas en L2                       | 1,1  | 1,7                                 |
| Herramientas para la interacción en la clase online                 | 14,3   | 8,5                                 |
| Consejos útiles para dar una clase de EL2                           | 11   | 23,7                                |
| La enseñanza de las destrezas en el aula de EL2                     | 2,2  | 0                                   |
| Selección y uso de materiales de EL2                                | 3,3  | 5,1                                 |
| Otras respuestas  | 0  | 5,1                                 |

Tabla 3. Valoraciones de los webinarios en el cuestionario inicial y final

Dado el carácter voluntario del proyecto, en el cuestionario final se preguntó a los participantes si habían continuado dando clase a sus estudiantes una vez terminado el curso y si volverían a participar en una iniciativa similar o en una continuación del proyecto (figura 6). Un 19,6% de los participantes (N=12) contestaron que sí habían continuado con su grupo de estudiantes y, por ejemplo, en respuesta abierta, una persona más indicó que había seguido dando clases vía WhatsApp. Por otra parte, casi la totalidad de los participantes (95,2%, N= 58) mostraron su predisposición a participar en una iniciativa similar o, incluso, en una continuación del Proyecto U, lo que indica su nivel de satisfacción e implicación con la experiencia.

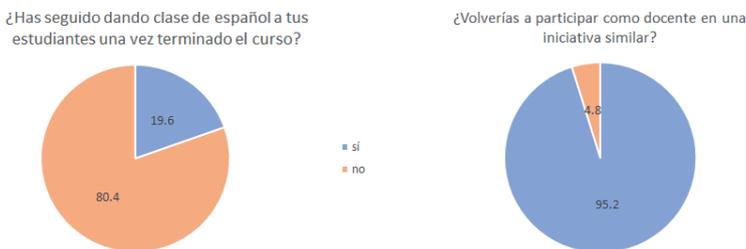


Figura 6. Preguntas del cuestionario post sobre la continuación de las clases y la voluntad de participar en proyectos similares

De los resultados obtenidos podemos destacar tres elementos. El primero de ellos es la satisfacción con la formación y la percepción de sus beneficios. Así, a la pregunta “¿Te has sentido cómodo/a y con la preparación suficiente para impartir docencia de español de manera online?”, la respuesta mayoritaria fue afirmativa (85,4% de las respuestas, N=52). No obstante, y con respecto a los webinarios que formaban parte de la FD-U, llama la atención que el único webinar seleccionado como de los más útiles en ambos cuestionarios era el referente a “Métodos, materiales y estrategias didácticas de alfabetización”, cuando las mayores preocupaciones mostradas eran referentes a la docencia *online* y no a la docencia del español. Esto señala que las expectativas sobre la formación no necesariamente coincidieron con la realidad de la experiencia de dar clases o de la información presentada en los webinarios.

En segundo lugar, nos gustaría destacar la continuación con las clases una vez terminado el proyecto y la predisposición a seguir con el mismo. Los resultados del presente trabajo reflejan que los docentes voluntarios de iniciativas solidarias se mostraban partidarios a continuar con este tipo de experiencias y que hubo personas que de hecho siguieron trabajando con su grupo de estudiantes, tanto en contexto formal (clases) como informal (grupo de Whatsapp). Consideramos que el alto porcentaje de personas que continuaron trabajando en este proyecto u otros similares pone de manifiesto la importancia de la formación para trabajar en contextos vulnerables y, de manera concreta, con personas refugiadas, al menos para docentes de ELE o lengua de acogida. Igualmente, estos resultados subrayan el compromiso del profesorado voluntario con el proyecto. El tercer aspecto que se destaca es la falta de conciencia sobre la relevancia de la formación específica en enseñanza de ELE y, en especial, en contextos de vulnerabilidad. Antes de empezar las clases a las personas refugiadas, una de las mayores preocupaciones de los docentes se relacionaba con la enseñanza en línea, pero no con la enseñanza de una lengua de acogida o el hecho de trabajar con personas que huían de un conflicto bélico. De hecho, solo una minoría de los participantes en la FD-U creía que la formación previa fuera uno de los elementos relevantes para su docencia, un porcentaje que creció en el cuestionario final. Esto destaca que la formación digital, pero sobre todo la formación para dar clase a estos colectivos es necesaria, no solo para impartir docencia de una segunda lengua, sino también para entender mejor la relevancia de la enseñanza de la lengua en estos contextos vulnerables.

## 5. Discusión y conclusiones

Al comenzar el Proyecto U, nos dimos cuenta de que gran parte del profesorado voluntario no tenía experiencia previa enseñando lenguas

extranjeras y, por este motivo, se impulsó una formación específica, la FD-U. La falta de formación de los docentes que enseñan español como lengua de acogida se denuncia en la bibliografía especializada desde los primeros estudios que se publicaron hace más de 30 años (García 1995; Miquel 1995; Villalba y Hernández 1995) y, aunque cada vez existe más formación específica en este campo (Llorente Puerta 2018), la FD-U puede ser un ejemplo de formación *ad-hoc* trasladable a otras propuestas de enseñanza de español a personas refugiadas. Esto es más necesario si cabe porque en muchas ocasiones son personas voluntarias quienes se encargan de la mayoría de este tipo de docencia (Mateo García 1995; Aguilar y Candela 1999; Ruiz Fajardo 2008; Díaz 2010; Fernández 2011; García Ortiz y Khraiche 2013; Orellana y Gutiérrez 2014; Sosiński 2018; Tomás 2020; Jiménez y Arias 2021; Santos de la Rosa 2021; García Cano 2022; Níkleva y García 2023). De hecho, en el contexto de España, la presencia de voluntarios que enseñan español como lengua de acogida son más numerosos que en otros contextos europeos (Sosiński 2018).

Los resultados obtenidos con el instrumento diseñado señalan que mayoritariamente los docentes voluntarios se sienten con la preparación necesaria para acometer sus labores. En el caso del Proyecto U, aunque el 60% de los docentes voluntarios no tenían experiencia en enseñanza de lenguas, la inmensa mayoría de los informantes, antes de comenzar la FD-U, afirmaban sentirse suficientemente formados y casi dos terceras partes cómodos ante la casuística de enseñar a personas procedentes de un conflicto armado. Níkleva (2018) apunta que, en el contexto de la enseñanza de español para inmigrantes, hay poca conciencia social y autoconsciencia de las carencias formativas del profesorado, ya que en contextos poco especializados puede desconocerse lo que implica esta labor (Níkleva y García 2023). Puede ser que en el caso que nos ocupa hubiera cierto desconocimiento de la complejidad de la enseñanza de español como lengua de acogida y que, por este motivo, el webinario “Consejos útiles para dar una clase de EL2” se valorara como más relevante en el cuestionario final y que ganara importancia la formación previa del profesorado, también, después de la experiencia de la FD-U.

En este sentido, cabe apuntar que la falta de formación específica hace que el profesorado no necesariamente haya reflexionado sobre los estudiantes con los que trabaja (Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023). De hecho, la percepción de los docentes voluntarios del Proyecto U coincide con la literatura científica existente que, desde los años 90 y hasta el momento actual, recoge la falta de formación concreta para enseñar en estos contextos (García 1995; Miquel 1995; Villalba y Hernández 1995; Soto y El Madkouri 2003; Mas y Zas 2009; Díaz 2010; Villalba y Hernández 2010; Llorente 2016; Casanova y Mavrou 2019;

Nova 2019; Reviriego-Reinaldo 2021; Sanz Gil 2021; García Cano 2022). También se destacan las necesidades formativas del profesorado con respecto a la interculturalidad en el aula de segundas lenguas (Ambadiang y Parejo 2006; Merino Jular 2010; Rubio y Rubio 2022), ya que el contacto entre culturas puede ocasionar malentendidos.

Con respecto a la modalidad *online* del proyecto, el instrumento nos mostró que, antes de la FD-U, más de la mitad de los participantes se sentían preparados para impartir docencia online, cifra que subió a casi el 80% al concluir el proyecto. Si bien es cierto que los cursos en línea son aún experiencias minoritarias para este colectivo de estudiantes, existen algunas propuestas de cursos en línea que han funcionado con éxito. Tal y como recogen Castrillo y Sedano (2021), se realizó un MOOC en la UNED con un gran seguimiento, ya que el 31% de las personas inscritas lo terminaron, cuando la media de finalización de estos cursos masivos se sitúa en torno al 10% (Gütl *et al.* 2014; Fu *et al.* 2021). Esto nos hace pensar que podrían presentarse más cursos online para refugiados y solicitantes de asilo y complementarse con la FD-U u otras experiencias similares. Por otra parte, existen numerosos materiales y recursos en línea para el profesorado, muestras del gran compromiso de las personas que participan en estos proyectos. En esta línea, nuestro cuestionario también subraya la implicación de los docentes voluntarios del Proyecto U, ya que una parte considerable continuó con las clases tras finalizar el Proyecto U y casi la totalidad de los informantes del cuestionario post estaban dispuestos a seguir formando parte de propuestas similares.

Con respecto a la utilización de un manual de apoyo, si bien en el Proyecto U se trabajó con un manual preexistente, *Tejiendo el español 1. Nivel A1*, antes de iniciar la FD-U, casi dos tercios de los docentes reconocieron que no podrían impartir sus clases sin ayuda de un manual. Esto se podría relacionar con la falta de experiencia docente de los profesores voluntarios, ya que hay estudios que apuntan que los docentes más jóvenes y con menos experiencia, o los profesores con un menor conocimiento del tema tienden a usar libros de texto más a menudo (Menkabu y Harwood 2013; Publicfirst 2021). También se observó que algunos docentes complementaron sus clases con materiales propios y otros recursos. Al finalizar el proyecto, dos terceras partes de los encuestados dijeron haber impartido sus clases sin estar sujetos al manual de referencia. Estas cifras están en consonancia con el estudio de Aguirre, Villalba y Hernández (2001) quienes recogen que en estos contextos es habitual preparar materiales complementarios o específicos. Es más, al complementar los manuales con materiales propios se facilita incluir aquellos contenidos que mejor se adapten al colectivo concreto con el que se trabaja, como aquellos que muestren el funcionamiento del

sistema sanitario, del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), la educación pública o diferentes ayudas institucionales. Ahora bien, es necesario apuntar que no existe ningún currículo homogéneo dirigido a este colectivo, lo que dificulta tanto la oferta de formación, la creación de materiales específicos o incluso el cambio de curso en instituciones distintas (Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023).

El objetivo de este trabajo era presentar los resultados del diseño y validación de un instrumento que permite conocer la utilidad de una formación específica para docentes voluntarios de español como lengua de acogida para personas procedentes del conflicto ruso-ucraniano, la FD-U. Con el cuestionario diseñado se han podido estudiar aspectos relevantes en la docencia de español en contextos vulnerables por parte de personas voluntarias, lo que nos han proporcionado claves para futuras experiencias y formaciones a este tipo de enseñantes. Conocer mejor las expectativas y valoraciones de la FD-U de los docentes voluntarios nos da la oportunidad de mejorar la formación específica en futuras experiencias. Tanto la FD-U como el instrumento presentado para analizar su utilidad pueden suponer un gran aporte para las instituciones y organizaciones que imparten este tipo de cursos, a fin de poder preparar adecuadamente a sus docentes, en un número alto sin formación previa específica.

No obstante, nuestro trabajo presenta algunas limitaciones, como la falta de datos sociodemográficos sobre los participantes, que nos permitirían poner en relación su experiencia docente y en ELE con sus respuestas. Además, una aproximación cualitativa nos proporcionaría información más detallada sobre cómo la participación en el Proyecto U ha modificado las ideas que tenían los docentes voluntarios sobre sus necesidades docentes y la realidad de la enseñanza de español como lengua de acogida.

Olvido Andújar Molina  
Facultad de Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
C/ del Rector Royo-Villanova, 1,  
28040 Madrid  
oandujar@ucm.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2817-9455>

Anna Tudela Isanta  
School of Languages and Applied Linguistics  
The Open University  
Walton Hall, Kents Hill, Milton Keynes  
MK7 6AA, Reino Unido  
anna.tudela-isanta@open.ac.uk  
<https://orcid.org/0000-0002-4379-706X>

Recepción: 28/10/2023; Aceptación: 18/12/2023

## Notas

- <sup>1</sup> Recordemos que aunque se reserva el término refugiado para las personas que solicitan protección legal debido a sus circunstancias personales y se emplea inmigrante de manera general para quien se mueve de país, en la enseñanza de español se usa de forma general el término inmigrante para designar ambas realidades (Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023).

- <sup>2</sup> <https://www.educa.jccm.es/es/ucrania/recursos-alumnado-ucrainiano>
- <sup>3</sup> <https://ceice.gva.es/es/web/dgplgm/acollida-ucraina>
- <sup>4</sup> <https://extension.uned.es/actividad/26945&codigo=26945>
- <sup>5</sup> <https://www.lavanguardia.com/vida/20230306/8804673/cervantes-acnur-alian-ensenar-espanol-refugiados.html>
- <sup>6</sup> <https://fedele.org/clases-gratuitas-de-espanol-a-refugiados-ucrainianos/>
- <sup>7</sup> <https://www.inclusion.gob.es/web/ucrania-urgente/w/cursos-gratuitos-adultos-ninos-desplazados-ucrania>
- <sup>8</sup> <https://www.facebook.com/groups/289773643132289/>
- <sup>9</sup> <https://docs.google.com/document/d/1YaY-Ti3Xf6zb4vg0AQiTibSZ2nFdNqit/edit>
- <sup>10</sup> <https://sites.google.com/educarex.es/recurso-educarex-ucrania/recursos?authuser=0>
- <sup>11</sup> <https://www.rtve.es/play/videos/camara-abierta-20/proyecto-algoritmia-dia-mundial-del-emoji/6650460/>
- <sup>12</sup> <https://espanaporucrania.scola.es/>
- <sup>13</sup> <https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2021/01/Manual-de-espanol-Tejiendo-el-espanol-A1.pdf>
- <sup>14</sup> <https://padlet.com/olvidoandujar/webinarios-el2-docentes-voluntarixs-oq18lqrzi8ievp1e>
- <sup>15</sup> La opción “Otras respuestas” incluye aquellas respuestas que no elegían una sola opción.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, Victoria y Pilar Candela. 1999. “La enseñanza del español y el árabe a niños inmigrantes magrebíes”. *Anales de Historia Contemporánea* 15. 197-208.
- Aguirre, Carmen; Félix Villalba y M.ª Teresa Hernández. 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/orientaciones-para-la-ensenanza-del-espanol-a-inmigrantes-y-refugiados/ensenanza-lengua-espanola/7747>.
- Ambadiang, Théophile e Isabel García Parejo. 2006. “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18. 61-92.
- Casanova, Manuel e Irini Mavrou. 2019. “Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional”. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* 13 (26). 31-50. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326316>.
- Castrillo, M.ª Dolores y Beatriz Sedano. 2021. “Joining Forces Toward Social Inclusion: Language MOOC Design for Refugees and Migrants through the Lens of Maker Culture”. *Calico Journal* 38 (1). 79-102. <https://doi.org/10.1558/cj.40900>
- Cerqueiras, Vera y Silvia Luppino. 2019. “La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada”. *Letras* 79. 62-86.
- Delgado, Carolina; Beatriz García-Rosell; Patricia Melón y Francisco José Sánchez. 2020. *Tejiendo el español 1, nivel A1*. Madrid: La Rueda Asociación.
- Díaz, Hermés I. 2010. “Creencias de las profesoras de la Fundación Íntegramente. Un primer acercamiento al contexto sociocultural de la enseñanza de castellano a los inmigrantes de Santa Coloma de Gramenet”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3 (1). 19-32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.216>
- FEDELE. 2022. Clases gratuitas de español a refugiados ucranianos. Recuperado de: <https://fedele.org/clases-gratuitas-de-espanol-a-refugiados-ucrainianos/>
- Fernández, Pablo V. 2011. “Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad”. *Lengua y migración* 3 (2). 83-105.
- Fu, Qian; Zhanghao Gao; Junyi Zhou e Yafeng Zheng. 2021. “CLSA: A novel deep learning model for MOOC dropout prediction”. *Computers & Electrical Engineering* 94. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107315>.

- García Cano, Pedro M. 2022. “Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2”. *Recursos para el aula de español: investigación y enseñanza* 1 (2). 30–72. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.1844>.
- García, Pilar. 1995. “La creación de materiales. Producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España”. *Didáctica. Lengua y Literatura* 7. 393–396.
- García Ortiz, Eva y Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla. 2013. “Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea. Inmigrantes refugiados”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 13.
- Gütl, Christian; Roca Hernández Rizzardini; Vanessa Chang y Miguel Morales. 2014. Attrition in MOOC: Lessons Learned from Drop-Out Students. *Learning Technology for Education in Cloud. MOOC and Big Data* 446. 37–48. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10671-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10671-7_4)
- Holguín Vaca, Denise P. 2023. “De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes”. *Language and Intercultural Communication* 23(1). 69–87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Instituto Cervantes. 2023. El Instituto Cervantes y ACNUR firman el primer acuerdo para colaborar en la enseñanza de español a refugiados. Recuperado de: <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/sala-prensa/notas-prensa/instituto-cervantes-acnur-firman-primer-acuerdo-colaborar>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). 2023a. *Población ucraniana acumulada con documentación de residencia en vigor al final de cada mes*. Madrid: INE. <https://public.tableau.com/views/FlujosUcranianosMeses/Dashboard2?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#3>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). 2023b. *Población ucraniana desplazada escolarizada*. Madrid: INE. <https://public.tableau.com/views/FlujosUcranianosMeses/Dashboard4?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#3>
- Jiménez-Andrés, María y Blanca Arias-Badia, B. 2021. “El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes”. *Lengua y migración* 13(1). 133–156. <https://doi.org/10.37536/LYM.13.1.2021.1368>
- Llorente Puerta, M.ª Jesús. 2016. “La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua”. *Foro de profesores de E/LE* 12.
- Llorente Puerta, M.ª Jesús. 2018. “25 años del español (L2) para inmigrantes”. *Boletín de ASELE*. 43–64.
- Mas Álvarez, Inmaculada y Luz Zas Varela. 2009. “El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados”. *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 2. 90–103.
- Mateo García, M.ª Victoria. 1995. “Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas”. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 3. 177–127.
- McAuliffe, Marie y Anna Triandafyllidou. 2021. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Ginebra: Organización internacional para las migraciones (OIM). Encontrado en: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>
- Menkhabu, Ahlam y Nigel Harwood. 2013. Teachers’ conceptualization and use of the textbook on a medical English course. In *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*, Nigel Harwood (ed), 145–177. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Merino Jular, Elena. 2010. “Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3(1). 70–87.
- Ministerio del Interior. 2022. *AVANCE de datos de protección internacional, aplicación del Reglamento de Dublín y reconocimiento del estatuto de apátrida*. Madrid: Ministerio

- del Interior. [https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/Proteccion-Internacional/Avance\\_trimestral\\_datos\\_proteccion\\_internacional\\_2022\\_12\\_31.pdf](https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/Proteccion-Internacional/Avance_trimestral_datos_proteccion_internacional_2022_12_31.pdf)
- Ministerio del Interior. 2023. *AVANCE de solicitudes y propuestas de resolución de protección internacional. Datos provisionales acumulados entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2023*. Madrid: Ministerio del Interior. [https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/Proteccion-Internacional/Avance\\_mensual\\_proteccion\\_internacional\\_2023\\_08\\_31.pdf](https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/Proteccion-Internacional/Avance_mensual_proteccion_internacional_2023_08_31.pdf)
- Miquel, Lourdes. 1995. "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados". *Didáctica. Lengua y Literatura* 7. 241–270.
- Navarro, Iván; Josep Maria Royo; Jordi Urgell; Pamela Urrutia; Ana Vilellas y María Vilellas. 2023. *Alerta 2023! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/img/programas/alerta/alerta/23/alerta23.pdf>
- Nikleva, Dimitrinka G. 2018. "Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico". *Doblele: revista de lengua y literatura* 4. 159–175.
- Nikleva, Dimitrinka G. y Miguel García-Viñolo. 2023. "La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos". *Onomázein* 60. 167–188.
- Nova, Daniela. 2019. "Contents, communicational needs and learner expectations: a study of SSL in Haitian immigrants". *Journal of Language and Cultural Education* 7(3): 35–57.
- Orellana, Victoria y Antonio Gutiérrez. 2014. Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos. En *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, Eva Bravo-García; Emilio Gallardo-Saborido; Inmaculada Santos de la Rosa y Antonio Gutiérrez (eds), 118–142. Sevilla: Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Publicfirst. 2021. *How teachers use textbooks. Teachers' perceptions of physical, digital and online resources and the impact of Covid-19 on these*. Londres: Publishers' Association. Recuperado de <http://www.publicfirst.co.uk/wp-content/uploads/2021/04/How-teachers-use-textbooks-May-2021.pdf>
- Reviriego-Reinaldo, Noemí. 2020. "Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado". *Revista Educación* 45 (1). 367–81. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866>.
- Rubio Manríquez, Manuel y Raquel Rubio Martín, R. 2022. "La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes". *Lengua y migración* 14(1). 123–143.
- Ruiz Fajardo, Guadalupe. 2008. "Materiales didácticos: encuentra las siete diferencias". En *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes*, Guadalupe Ruiz Fajardo y Aurelio Ríos Rojas (eds), 110–141. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía y Fundación Caja Rural del Sur.
- Sanz Gil, Mercedes. 2021. "LMOOC para la integración de personas desplazadas". *Anales de Filología Francesa* 29. 463–477. <https://doi.org/10.6018/analesff.483181>.
- Santos de la Rosa, Inmaculada. 2021. "La incorporación a la enseñanza reglada de jóvenes sirios. Problemas y soluciones". *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 40. 1–18.
- Sarmiento-Quezada, Brenda. 2021. "“Es porque tienen ganas de aprender”: How a Non-profit Teacher Creates a Learning Environment to Help College-Aged Syrian Displaced Students Adapt and Learn Spanish in México". In *Refugee Education across the Lifespan*, Doris S. Warriner (ed), 409–427. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79470-5\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79470-5_22).
- Sosiński, Marcin. 2018. "Perfil de profesores de EL2 de inmigrantes adultos (no alfabetizados)". *Doblele: revista de lengua y literatura* 4 (1). 61–81.

- Soto, Beatriz y Mohamed El-Madkouri. 2003. "La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma". *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 16. 5–36.
- Tomás-Cámara, Dulcinea. 2020. "El aula como espacio de acogida: exploración de los desafíos actuales sobre la enseñanza de español para personas refugiadas". *Culture and Education* 32(4). 776–795. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819122>.
- Tudela-Isanta, Anna y Olvido Andújar-Molina. 2023. "La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance". *Journal of Spanish Language Teaching*, 2. 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>
- UNHCR. 2023. Figures at glance. UNHCR. <https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance>
- UNHCR. 2023. Figures at glance. UNHCR. <https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance>
- Villalba, Félix y M.ª Teresa Hernández. 1995. "Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados". *Didáctica. Lengua y Literatura* 7. 425–432.
- Villalba, Félix y M.ª Teresa Hernández. 2010. "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes". *MarcoELE* 10. 161–184.
- World Bank. 2023. *World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1941-4>

# Contextos de uso del español y el amazige, actitudes y percepciones del alumnado universitario bilingüe de origen bereber<sup>1</sup>

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*<sup>2</sup>) 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. Introducción<sup>3</sup>

### 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 trascurso 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 Huguët-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.

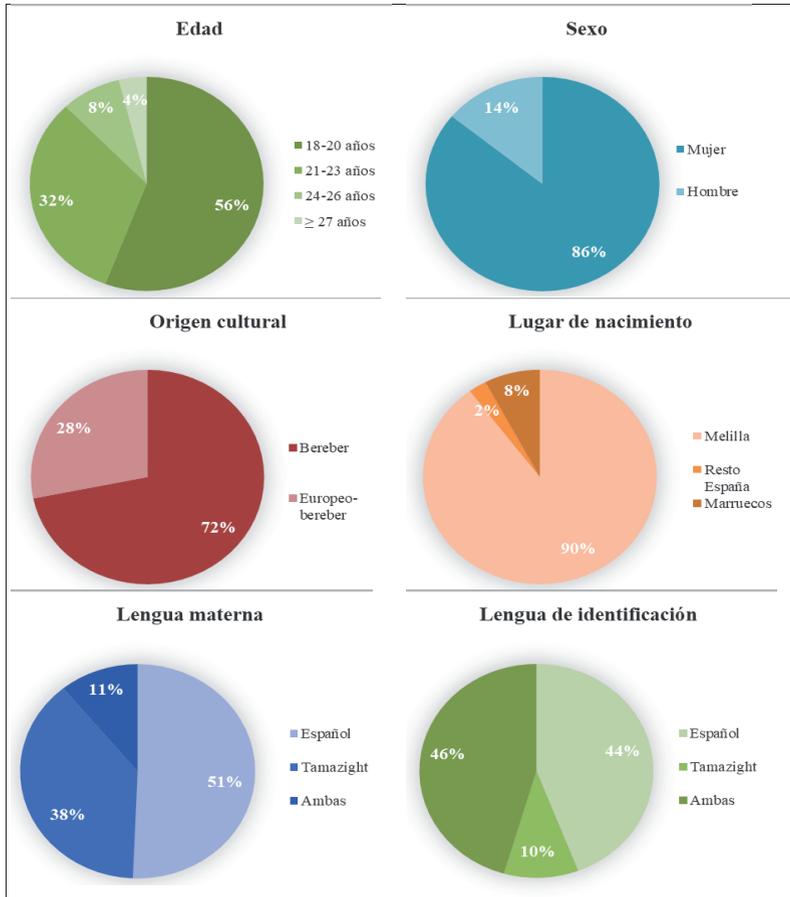


Figura 1. Descripción de los participantes del estudio (%)

### 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]).

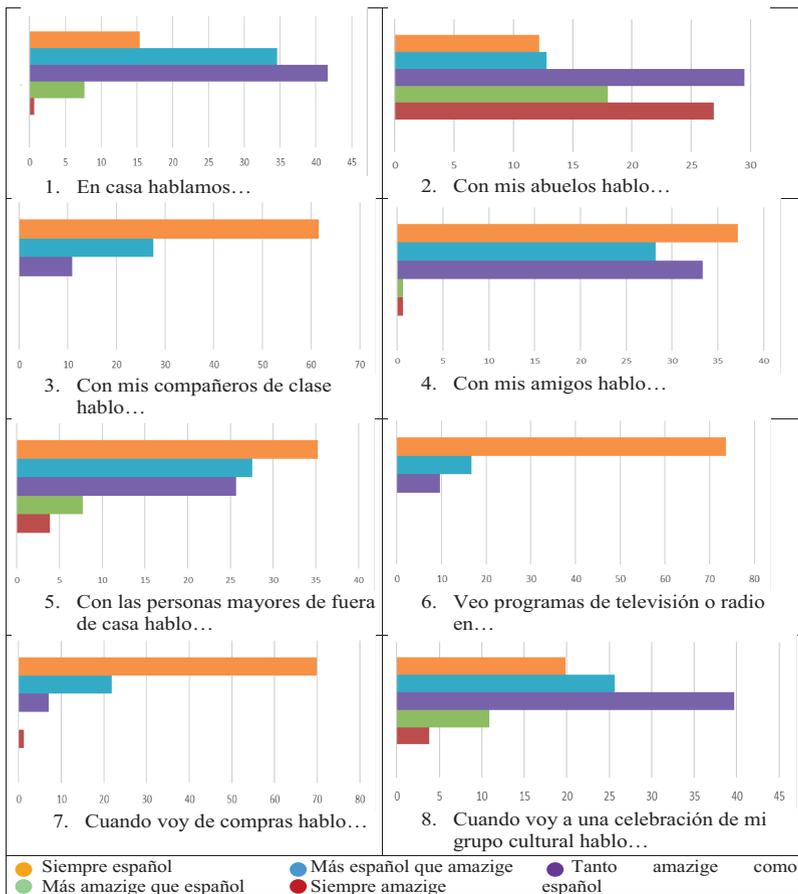


Figura 2. Los contextos de uso de cada lengua (%)

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    | $\sigma$ | 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    | $\sigma$ | 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

- <sup>1</sup> 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”.
- <sup>2</sup> 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.
- <sup>3</sup> 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](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](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](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](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 análisis". *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.



# Most challenging types of offline inferences for Chinese migrants when reading public notices in Spanish

Irene Capa García y Susana Martín Leralta

*Dificultad de las inferencias offline para los migrantes sinohablantes en la lectura de avisos públicos en español.* La comprensión del discurso escrito implica una función inferencial muy compleja. El presente trabajo aborda las inferencias aplicadas tras la lectura, denominadas *offline*, caracterizadas por ser elaborativas y complementarias. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se realizó un estudio cualitativo descriptivo con 30 inmigrantes adultos sinohablantes, residentes en Madrid, divididos en nivel inicial, intermedio y avanzado según el test POEM (Ureña, Flores & Martín Leralta, en revisión). El objetivo era identificar el tipo de inferencias *offline* que suponía un mayor reto al leer avisos públicos en español L2. Asimismo, se analizó la influencia tanto de la frecuencia de aparición cotidiana de los avisos, como del nivel de dominio lingüístico. La prueba de lectura, validada por expertos en inferencias y en español como lengua de migración, permitió alcanzar resultados relevantes sobre la competencia lectora de este perfil de aprendices, con repercusiones didácticas para entrenar la habilidad inferencial.

**Palabras claves:** inferencias *offline*, comprensión lectora, aprendices sinohablantes, avisos públicos, español L2.

Written discourse comprehension implies a complex inferential function. In this study, we analyse those inferences taking place after reading (so-called *offline*), known to be elaborative and complementary. Following a non-probabilistic convenience sampling, we carried out a qualitative, descriptive study with 30 Sino-speaking adult migrants living in Madrid. The POEM test (Ureña, Flores & Martín Leralta, under review) divided them in 3 equitable groups of initial, intermediate and advanced level. The objective was to identify the type of offline inferences most challenging for the participants when reading public notices in Spanish L2. The frequency of appearance in daily life of those notices and the level of proficiency were also

analysed. Experts in inferences and in Spanish as a migration language validated the reading test. Results showed some relevant features of this reading profile and its didactic consequences to train the inferential skill.

**Keywords:** offline inferences, reading comprehension, Sino-speaking learners, public notices, Spanish L2.

## 1. Introduction

“Please, cover your mouth and nose to stop the spread”. We have read this notice quite often in the last few years, so we already know we need to use a face mask to do it, even if it is not explicitly stated. But which brain process is responsible for linking the action (covering) with the instrument (mask)?

Reading is a complex activity even in L1, and challenges only increase when reading in a L2. Many experts have considered reading as a constructive process, especially Rumelhart with his *schema theory* (1980): readers use the information they obtain from the text and they complete it with previously stored knowledge. This knowledge comes in the form of a schema in which the gaps are filled with inferential data.

Inference-making is a key element when we discuss language comprehension. Bruner (1957) considered the human brain as a machine capable of drawing inferences, since we are always activating previous knowledge and using it to enrich the message we are receiving. Thus, we define ‘inferences’ as the results obtained through the mental process readers must follow to deduce implicit information from the given text (the *stimulus*).

This conception about text understanding is still valid nowadays, since we assume that the inferential component appears in every processing act, in a sentence level or in a discourse level (Escudero 2010).

Even though inferences have received great consideration in linguistic and psychology, there are still some fields which have not been addressed. Whereas L2 inference research is also quite popular, it is hard to find studies dealing with Chinese participants with Spanish L2. In this case, we assessed four types of offline inferences when reading public notices in Spanish L2 and deemed which one was the most challenging. The influence of the frequency of appearance of the selected notices and the level of Spanish proficiency were also considered.

Applied linguistics have studied how and why humans learn languages, paying special attention to language learning styles and strategies to better understand the process. Inference-making is categorised as a “compensatory strategy” useful for “guessing from the context in lis-

tening and reading” (Oxford 2001: 14). In terms of reception, foreign language readers combine bottom-up and top-down processing while they make use of schemata and inferences by “deducing meaning from the co-text and linguistic context” and “exploiting linguistic clues” (Council of Europe 2020: 59).

Some research about inferences and their relationship with narrative, expository and argumentative texts has been carried out in recent years. Songyang & Chunyan (2013) studied the effects of working memory on Chinese EFL learners’ thematic inference generation during L2 *narratives* comprehension. Results showed that high-span learners responded significantly faster to topic sentences and had higher response accuracy during thematic inference processing. Discourse relation also influenced learners’ thematic inference construction but did not reflect on response accuracy.

Bengeil & Paribakht (2006) assessed the effect of EFL learners’ L2 reading proficiency on their L2 lexical inferencing while reading an English *expository* text. Interesting is the discourse-level meaning: more advanced readers had a higher percentage of correct and partially correct answers in the tests used and a lower percentage of wrong inferences than the intermediate-level readers. As for the quantity and type of inferences according to the discourse genre, Escudero & León (2007) explained that expository texts need more bridging inferences, while narrative texts usually require predictive inferences.

In the research of Hosoda (2014), Japanese EFL students were asked to read *expository* passages and complete activities to measure causal bridging inference generation online and offline. Regardless of L2 proficiency level, participants failed to make appropriate inferences during expository reading (online), but they did generate them when required to engage in extended reflection after reading (offline). Once again, high L2 proficiency readers were able to build stronger inferences than low proficiency readers.

Wolfe & Woodwyk (2010) combined *narrative* and *expository* texts in two correlated experiments to examine online processing and representation in memory of to-be-learned content. In terms of to-be-learned content, expository texts triggered students to utilise relevant prior knowledge more than narrative texts.

*Argumentative* texts were used by Valentini (2008) to assess the students’ skill to perform an inferential reading. L1 (Spanish) and L2 (French) texts were read and analysed, leading to the conclusion that students could more easily carry out an inferential reading of an argumentative text in L2. Possible causes were the markedly argumentative structure of the French language, as well as the in-depth analysis of texts students usually do in L2 classes.

However, few academic studies have dealt with other genres. In our research, public notices are employed, which can be arranged into the expository genre as they present some information, though sometimes they are considered a dialogue between the writer of the notice and the reader. The *Plan Curricular* for Spanish L2 (Instituto Cervantes 2006) points out that they are a genre that intermediate readers can understand: ‘advertising’, ‘propaganda’, ‘leaflets’ and ‘instructions’.

Nonetheless, discourse genre is not the only factor influencing the inferential process. Van den Broek *et al.* (2001) concluded that inference generation during reading is partly strategic and is strongly influenced by reading purpose. For this reason, we focused on two reading purposes classified in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, Council of Europe 2001) in B level: reading for orientation and reading instructions.

When inference-making, the relation between this skill and one’s reading abilities is decisive (Etaywe 2013). Kispal (2008) concluded that poor inferencing skills result in poor understanding, and Hunt & Beglar (2005) explained that rich lexical knowledge depends on a proper use of inference strategies when reading. Barry & Lazarte (2011) analysed how domain-related knowledge, syntactic complexity, and reading topic influence inferences generation with English-speaking students of Spanish L2. High-knowledge readers generated a richer and more accurate mental model than low-knowledge readers.

Present research focuses on better understanding the comprehension process of Chinese migrants when reading public notices in Spanish by exploring how it works with real texts in realistic contexts regarding their L2. Almost 230.000 Chinese migrants were living in Spain in 2022 (INE), which has led this group to take part in the economic and social life of the Spanish society (Sáiz López 2005). The main objective of the study was to identify which type of offline inferences poses major problems for Sino-speaking adult migrants when reading public notices in Spanish as an additional language, taking into account the inferences, the frequency of appearance in daily life of those notices, and participants’ level of proficiency.

## 2. Theoretical background

### 2.1. Inferences in the reading process

The role of inferences in the three main models of discourse comprehension in psycholinguistics is reviewed.

Reading comprehension involves many activities and skills responsible for creating a coherent, mental representation of a text. This representation belongs to the final level of the *Model of Text Comprehension* by Kintsch & Van Dijk (1978), that is, the space where the reader combines any previous knowledge with the textbase to create a *situation model* (Clinton *et al.* 2020). This schema is retrieved from the reader's memory and filled with the new findings. So, Kintsch & Van Dijk's model lies on macro-structures (well remembered) and micro-structures (detailed, often forgotten) (Çokal 2012). Kintsch (1988) modified the theory in a latest version called *Construction-Integration Model*. Particularly interesting is the importance this theory places on the subject's mental context. Inferences are both universal and personal. Therefore, the global meaning will differ from one reader to another as it depends on how they relate and re-elaborate the ideas of the text and their background knowledge (Soto *et al.* 2019).

Regarding Sanford & Garrod's *Memory Focus Model* (1982), their main factors are the current discourse focus and the role of working memory in determining it, the linguistic properties of the anaphors and pragmatic inference derived from global coherence. Discourse processing consists of two steps: immediate processing (dealing with anaphors and their possible referents) and later processing (where disambiguation and structure integration take place). This model requires inference generation in both steps.

Finally, Gernsbacher's *Structure Building Model* (1990) considers the first step as a base for the mental structure upon which the reader later constructs the global meaning. These structures activate memory in different degrees, which explains why readers often forget information while reading: we activate the first-mentioned structure and move to the next one, leaving the previous activation behind. Gernsbacher & Faust (1995) complemented this theory by comparing memory nodes with the "blocks" used to build this meaning. These are activated by incoming stimuli, i.e., the new pieces of information included in the text.

Although some differences are found between the three mentioned theories, all of them agree on the vision that readers build a coherent mental representation in two or three steps. They incorporate new ideas to the existing ones and make associations between them. The result is that we always process more information than we explicitly read, because we link what we read with what we already knew about it (León 2001). This explains the enormous variety of inferences that can be produced while reading.

Not every author agrees on the classification of inferences, however. Generally speaking, there are two opposite views. On the one hand, the minimalist approach (McKoon & Ratcliff 1992) advocates for a simple

and practical inferential process: during reading, only the inferences really necessary to understand the text will be made. They are automatically processed and depend on the readily available information of the text, subsequently participating in the creation of more complex inferences. On the other hand, the constructionist approach states that the mental representation of a text is a model of the situation it describes (Graesser, Singer & Trabasso 1994; León 2001). The reader strategically makes, validates and rejects many inferences while they read to reach a global idea.

In recent decades, many constructivist researchers from Psychology and Discourse Processing (Balota *et al.* 1990; Graesser & Bower 1990) have discovered that just a group of inferences is drawn during reading (online), and some are made only after a recovery exercise (offline). Reading is a process which demands a great effort from the reader (León 2001), in the form of a scaffold: the reader needs to link the new item of the text with one in the working memory (from their prior knowledge or from the same text). Thus, this elaboration requires some time, which rejects the minimalist theory of the quick and basic inferential process.

Nowadays, this paradigm minimalist vs. constructionism has been replaced by a distribution of inferences along a continuum regarding generation probabilities (Escudero 2010). Readers make inferences under the influence of several factors, namely text genre, context, tasks, reading purpose... Consequently, a paramount inference for a reading task can be less relevant for another task.

The search for the local and global meaning of the text tries to create the already-mentioned situation model. The net of inferences and associations needed to complete the slots of the schema is quite vast. Although theories are still open to modification, authors share the idea that some type of inferences must be made online, namely those ensuring local coherence such as *referential* (deictic) and *causal antecedents* (explaining the reasons), and those preparing the global coherence as the characters' superordinate aims (supporting the actions in the text), the *global thematic inferences* (integrating the main interrelationships in the text) and the responsible for the emotional reaction of the character.

As León (2001) summarises, among the inferences generated after reading we find those complementing the information we have already understood: *causal consequence*, *pragmatic*, *instrumental* and *predictive*. They are case fillers or very probable inferences, based on Garnham (1992) and Graesser, Singer & Trabasso (1994), as part of the constructionist approach.

A different dichotomy addresses the coherence of a text: *bridging inferences* allow the reader to interpret the text, and *elaborative inferences* are not essential to link the ideas. Bridging inferences go back-

wards, helping to construct the meaning, whereas elaborative inferences go forward (Iza & Ezquerro 2000). Another point of view makes a distinction between inferences about the situation described in a text and about the topic or the motives of its writer (Iza & Ezquerro 2000).

We can also find literature (Iza & Ezquerro 2000) which organises inferences into four categories: *lexical inferences* (to solving ambiguity or anaphoric issues); *spatial and time inferences* (paramount in narrative texts); *extrapolative inferences* (to organise and link events by extrapolating beyond what is written); and *evaluative inferences* (readers need to assess some information to fully understand the text).

## 2.2. Factors affecting inferential competence

Aspects that influence general text understanding are word identification, fluency, vocabulary knowledge, working memory, comprehension monitoring, & inference generation (O' Brien *et al.* 2015: 161).

Factors can be classified into external and internal. The external “environmental and physical characteristics of a text” (Samuels 1983: 261) consist of text format, type size, layout (columns, margins), even illumination. The internal or “inside-the-head” factors (Samuels 1983: 263) depend on the readers themselves: their world knowledge, their cognitive resources, their viewpoint and purpose for reading.

Prior knowledge is a determining factor extensively studied (Bransford and Johnson 1973; Pearson, Hansen, & Gordon 1979; Steffensen *et al.* 1979; Burgoyne, Whiteley & Hutchinson 2011; Demir 2012; Elbro & Buch-Iversen 2013; Tabatabaei & Bagheri 2013; Al-Faki & Siddiek 2018; Shin, Dronjic & Park 2018; O'Reilly, Wang & Sabatini 2019; Kaefer 2020). Smith *et al.* (2021) studied the influence of background knowledge with primary school-aged children, determining that higher levels of background knowledge have a range of effects influenced by other aspects such as the nature of the text, the quality of the situation model required, and the presence of reader misconceptions about the text.

According to McKoon & Ratcliff (1992), two steps take place when generating an inference: the *activation* (the act of reading and resorting to working memory for prior information) and the *integration of information* (assimilation between previous knowledge and new content). Both are considered as passive processes influenced by “standards of coherence”, understood as “a set of implicit or explicit criteria for comprehension that readers employ during reading” (O' Brien *et al.* 2015: 162). They vary between readers and situations and are determined by the reading task and the text.

Activation does not necessarily imply integration, and so, inference-making. Cain *et al.* (2001) showed that readers tend to differ in the extent to which they generate inferences even if they received the same amount of relevant information. One potential source of individual differences could be the disparity of general knowledge amongst participants. Besides, the activation of the relevant information can be affected by working memory, as it controls the quantity of information and the efficiency of the retrieval process from the long-term memory (O'Brien *et al.* 2015; Shin, Dronjic & Park 2018).

García (1991) noted that time limitation does not seem to vary inference-making and text-understanding in native speakers *versus* L2 learners, and Goetz (2009: 179) concluded that readers tend to make “important” inferences and “highly salient premises were also found to increase the probability that an inference would be made”.

### 2.3. The discursive genre of public notices

Some researchers include public notices in the category “smaller written genres” (Dubrovskaya 2012: 304). The most studied aspect is the translation problems they present (Zhang 2009; Quian 2017). They are the link between language and society because they reveal “social tendencies, including those related to the ways of written public communication in the community and –on a larger scale– to language policies practised on a governmental level” (Dubrovskaya 2012: 307). We can distinguish the pragmatic elements that can be found in a public notice and the social knowledge one can deduce from a public notice.

Public notices are speech genres “created by different authors [...] in various situational contexts” –especially civil information and regulation– which “reflect the variety of mental patterns and types of relations between interactants” and usually address the recipient in an imperative way (Dubrovskaya 2012: 322).

The main function of public notices is regulating: telling people how to act. Paying attention to their communicative intention, we find five sub-genres: “Instructions, warnings, prohibitions, requests, and informative notices”. They share one common semantic element which is “I (do not) want you to do something and I tell you about it”, but each sub-genre has different semantic formulas (Dubrovskaya 2012: 310-312).

Another key aspect in readers’ inferential process is the author. Sometimes, they do not appear in the text; others, they are implied, can be deduced or are hidden completely.

The CEFR (Council of Europe 2020) differentiates two main reading purposes for “reading comprehension” in B level: reading for orientation and reading instructions.

Reading for orientation or search reading involves “skimming” and “scanning”; the reader selects specific information from “texts that are visual artefacts, rather than prose text, with helpful layout”, i.e., notices, leaflets. They can “understand relevant information in everyday material, such as letters, brochures and short official documents” (Council of Europe 2020: 55).

Reading for information contains a specialised form called “Reading instructions”. Topics are “instructions, from routine prohibitions on simple notices and simple directions to detailed conditions and complex instructions on something unfamiliar, possibly outside their area of expertise”, but texts are contextualised and familiar. Learners would apply the reading-instructions purpose when understanding “most short safety instructions (e.g., on public transport or in manuals for the use of electrical equipment)” (Council of Europe 2020: 58).

### 3. Empirical study

#### 3.1. Design

A descriptive qualitative study was carried out with the aim of identifying the type of offline inferences most challenging for Sino-speaking adult migrants when reading public notices in Spanish as an additional language.

The present study is part of the R&D project EMILIA2 [PID2022-138973OB-C22]<sup>1</sup>, aimed at studying the emotional dimension in the learning and communication processes of Spanish as a migrant language. Given the representativeness of the Sino-speaking population within the group of adult immigrants residing in the Community of Madrid, it is pertinent to pay attention to the particularities of learning and communication of this specific group of Spanish users. This was the criterion for the selection of the sample.

Thirty participants were selected through non-probabilistic convenience sampling. All were of Chinese nationality, of legal age, working and living in Madrid. They were administered the POEM test (Ureña, Flores and Martín Leralta, under review) to classify their level of oral competence in Spanish, so that 10 had an initial level (A), 10 had an intermediate level (B) and the other 10 had an advanced level (C).

The study addressed three research questions:

- 1) Which type of offline inferences are more challenging for adult, Chinese migrants who learn Spanish when reading public notices in Spanish L2?

- 2) Does the frequency of appearance in daily life of those notices influence their inferential process?
- 3) To what extent can the level of proficiency be the cause of disparity in the results?

The study variables were defined as follows:

- a. Type of offline inference: the most widely accepted classification (Singer & Ferreira 1983; Magiliano *et al.* 1993; León 2001) was taken. Four types were measured: causal consequence, pragmatic, instrumental and predictive.
- b. Frequency of appearance: participants' degree of likeliness to be exposed to these messages in real life. It was measured through a 4-point scale (1 *not likely at all* – 4 *very likely*).
- c. Level of linguistic proficiency: according to the POEM multi-level oral test of Spanish, the variable takes three values, namely initial level (A1 and A2 of the CEFR), intermediate level (B1 and B2) and advanced level (C1 and C2).

The four types of offline inferences are now put into operation. The *causal consequence* inference shows something that will happen next (Escudero 2010). They are not associated to text cohesion, but to coherence and macrostructure of the text (Moreno Campos 2008). The inference is expressed with words such as 'so', 'and so', 'thus' and 'therefore'.

*Pragmatic inferences* are the opposite to logical inferences, which are necessary and have a very high degree of certainty of the deduced information (Escudero 2010). They are based on the reader's general knowledge and never constitute an actual fact, just a possible one. Readers are never completely sure about them as they are cancellable: the conclusion we reach is realistic and likely, but we cannot guarantee their certainty (Ripoll Salcedo 2015). The answer to pragmatic inferences starts with 'it is likely that'.

*Instrumental inferences* compose the answer to the question 'how' and depend on the verbs mentioned in the text. They provide the instrument that the agent made use of to do a specific action (Moreno Campos 2008).

*Predictive inferences* are linked to the events that will happen later, but not necessarily related to cause and consequence. They "allow the reader to go beyond the text and presumably construct a richer understanding of a narrative" (Allbritton 2004: 309). The answer would begin with 'knowing that, something will happen'.

The data collection instrument was an inferential comprehension test of the reading of public notices in Spanish. The first group covers

all notices which want to *inform* the reader. The second group concerns all notices which aim to *modify* the reader's behaviour: instructions, warnings, prohibitions and requests. For each of the 4 selected offline inferences, 10 test questions were designed: 5 corresponding to informative and other 5 to instructions.

The decision to measure the inferential ability of migrants to understand public announcements stems from the communicative needs of this target population, according with the specifications of the LETRA Diploma (Baralo & Estaire 2011). It is relevant for them to learn the language required to perform in the public and professional settings (Baralo 2012). In accordance with the contents of the LETRA Diploma (Baralo, Martín Leralta & Pascual 2016), a tool to gauge competence for this performance must measure lexical, pragmatic and sociocultural knowledge in situational authentic contexts, through the discursive genres of these contexts.

The phenomenon is assessed after reading short texts of a certain contextual familiarity. Recall tasks are discarded and an *ad hoc* assessment of "comprehension of implicit or latent meaning" is designed (Alderson 2000: 94-95).

The test questions are aimed at the global comprehension of the text, using different techniques for their formulation, as is the case with the way of responding to the reading tasks we face in real life. A discrete-point approach is followed, since we do not measure general reading skills, but specific inferential processes.

Of the reading comprehension assessment techniques presented by Alderson (2000: 205-206), four are selected, and their instructions adapted to the L1 of the participants: multiple-choice, short-answer questions and sentence completion, yes/no/not given questions based on the writer's claims and matching techniques.

### 3.2. Procedure

Before being administered, the designed test underwent a double validation process, namely by experts and by users of Spanish as an L1 and as an additional language. Validation by experts pursued two purposes: to know its suitability to measure the inferential ability of participants (to answer research question one) and to ensure that the selected prompts matched the communicative needs of participants in their real life (in relation to the second research question).

For the first purpose, a validation questionnaire was designed to assess the accuracy of the instrument. It was administered via a Google form to five experts in reading inferences who had to determine whether each test question measured the intended inference in each case.

For the second purpose, another questionnaire was designed to test the degree of familiarity of the target migrants with the selected public notices. Seven experts in teaching Spanish to immigrants and refugees rated the frequency of exposure to the advertisements, using a 4-point Likert scale.

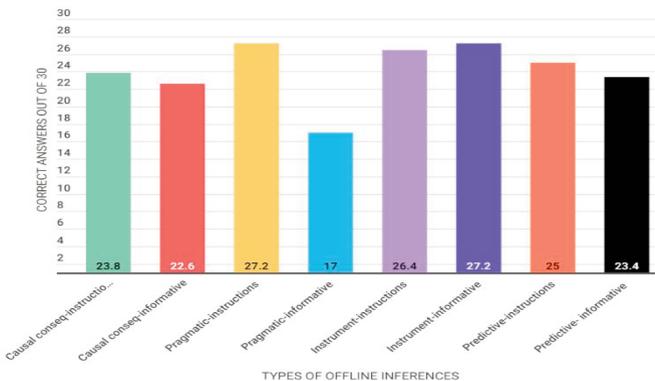
Validation with 23 users of Spanish L1 was used to check whether they were able to solve the inferential comprehension questions as expected for proficient readers. Validation with 2 learners of Spanish as an additional language served to identify possible comprehension problems in solving the task which were independent of inferential competence.

After adjustments following the validation results, the test consisted of 4 groups of 10 items which assessed one offline inference each (causal consequence, pragmatic, instrumental and predictive). 5 items evaluated public notices as instructions and 5 items assessed public notices as informative, so each inference was measured considering the two communicative intentions of public notices (see *Appendix 1*). It was decided to add instructions and solving examples in Chinese to avoid confusion in the solving mode. Participants could choose the language to answer the open-ended questions (Chinese or Spanish) to provide more accurate information about the inferences applied. Grammatical or lexical errors in Spanish would not be considered.

The test was administered to 30 participants through a Google form and supervised by the authors. Participants had initially completed the POEM multilevel oral proficiency test in Spanish and their classification by level was available.

### 3.3. Data analysis

Regarding the first research question, the data of the 30 participants are processed as a single group (see *Graphic 1*).

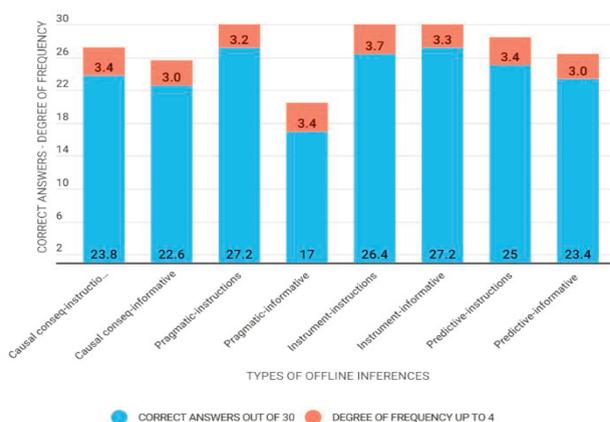


Graphic 1 – General mean results per type of inference

Causal consequence-instructions received a higher score ( $M=23.8$ ,  $SD=5.97$ ) than Causal consequence-informative ( $M=22.6$ ,  $SD=1.95$ ). Pragmatic-instructions ( $SD=1.92$ ) and Instrument-informative ( $SD=2.97$ ) obtained similar punctuation ( $M=27.2$ ). Participants answered Predictive-instructions ( $M=25$ ,  $SD=1.22$ ) better than Predictive-informative ( $M=23.4$ ,  $SD=5.03$ ). Instrument-instructions followed the line of the previous categories ( $M=26.4$ ,  $SD=2.97$ ). These results showed that the most challenging type of offline inference for our informants is Pragmatic-informative inferences ( $M=17$ ,  $SD=14.14$ ). We performed a Jarque-Bera test: the final value was 4.89 and  $p$  value was 0.08. Therefore, we can conclude that data follow a normal distribution.

To determine whether there were any statistically significant differences between the means of the groups, an ANOVA test was implemented. The F value (2.72) is bigger than the critical F value (2.31), so the mean of one of these groups is statistically significantly different. Even though the probability of obtaining outliers is low, it exists, and this is our case in Pragmatic-informative inferences ( $SD=14.14$ ). A high SD represents a bigger error when estimating because values are far from the distribution centre. This manifests an imbalance between the questions inside the Pragmatic-informative category but, even so, it does not invalidate the whole sample.

The second research question, whether the frequency of real-life occurrence of public messages influences participants' inferential comprehension, yielded the following data (see *Graphic 2*).

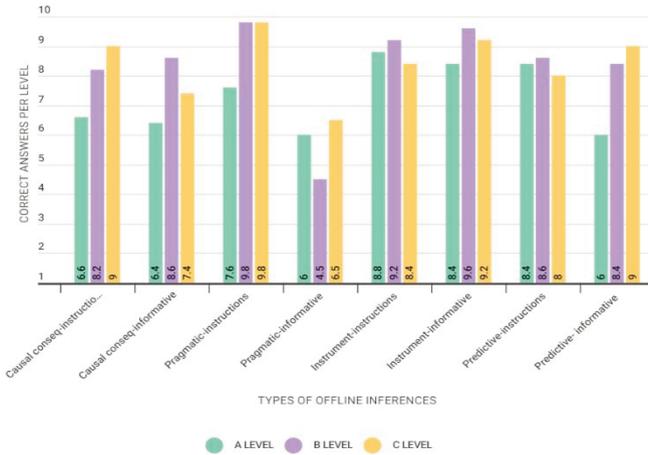


Graphic 2 – Degree of frequency related to number of correct answers per type of inference

The public notices used to measure Instrument-instructions inferences were the most common ones (3.7 out of 4), and this type of infer-

ence obtained 26.4 correct answers. So, if there were a correlation between these two variables, Pragmatic-informative inferences (the most challenging ones) would have received the lowest score for degree of frequency, but they have not. Instead, they have obtained the second highest mark for degree of frequency, 3.4 out of 4.

The third research question, concerning differences in inferential competence according to levels of linguistic proficiency, resulted as follows (see *Graphic 3*).



Graphic 3 – Mean results per type of inference and proficiency level

Again, Pragmatic-informative inferences were the weakest ones for the 10 (*n*) participants who had A level ( $M=6, SD=5.66$ ) along with Predictive-informative ( $M=6, SD=2.83$ ), then Causal consequence-informative ( $M=6.4, SD=2.19$ ) and Causal consequence-instructions ( $M=6.6, SD=3.65$ ). Pragmatic-instructions received higher score ( $M=7.6, SD=1.14$ ) and Instrument-instructions inferences obtained the best results in this category ( $M=8.8, SD=1.79$ ). Instrument-informative ( $M=8.4, SD=1.52$ ) and Predictive-instructions inferences ( $M=8.4, SD=0.55$ ) shared the same mean score. Participants with A level struggled more to infer certain questions, leading to a remarkable difference with B and C level learners.

For the 10 (*n*) participants with B level, the most challenging type of offline inference was Pragmatic-informative ( $M=4.5, SD=4.95$ ). The rest of the inferences scored high, with standard deviations very close to 0. First, causal-consequence instructions ( $M=8.2, SD=2.49$ ), then Predictive-informative ( $M=8.4, SD=1.82$ ). Causal-consequence informative ( $M=8.6, SD=1.14$ ) and Predictive-instructions ( $M=8.6, SD=0.55$ )

shared the same mean result. Instrument-instructions ( $M=9.2$ ,  $SD=0.84$ ), Instrument-informative ( $M=9.6$ ,  $SD=0.89$ ) and Pragmatic-instructions ( $M=9.8$ ,  $SD=0.45$ ) scored higher than 90%. In fact, results of B and C level participants were not strikingly different: they shared the same average as a whole category (8.4), and they failed the same type of offline inference.

The last group of 10 ( $n$ ) participants with C level also found Pragmatic-informative inferences harder than the rest ( $M=6.5$ ,  $SD=3.54$ ). Results showed that some offline inferences can improve along with the level of proficiency, since an increase in the correction of questions in B and C levels *vs.* A level is seen in the figures. These are Causal consequence-instructions ( $M=9$ ,  $SD=0.71$ ), the already-mentioned Pragmatic-informative and Predictive-informative ( $M=9$ ,  $SD=1.22$ ). However, there are others that intermediate learners can perform equally or even better than more advanced learners: Causal consequence-informative ( $M=7.4$ ,  $SD=1.14$ ), Pragmatic-instructions ( $M=9.8$ ,  $SD=0.45$ ), Instrument-instructions ( $M=8.4$ ,  $SD=1.52$ ), Instrument-informative ( $M=9.2$ ,  $SD=0.84$ ) and Predictive-instructions ( $M=8$ ,  $SD=0.71$ ).

### 3.4. Discussion

Some offline inferences can be considered *more challenging* for our group of informants, namely Pragmatic-informative ones. Besides, inside the Pragmatic-informative category, results show a lot of volatility, since the  $SD$  is 14.14.

Two approaches can be considered to discuss this result: the discourse genre and the type of inference. Following Wolfe & Woodwyk (2010), the expository genre requires the reader to activate more prior knowledge for the new content presented than narrative texts, so it could be a cause for the obtained results. Participants had to make a special effort to understand and analyse every public notice of the study, regardless of the target inference type. This accords with Hosoda (2014), as the author highlights the difficulty EFL learners experience in making inferences from expository texts by themselves and remarks the importance of reflective tasks that elicit additional effort to make meaning from texts.

However, accepting this perspective would mean implied difficulties in every inference type, which is not our case. If we focus on Pragmatic inferences, it is hard to find articles dealing with pragmatic inferences alone or in relation to other offline inferences in expository texts, since taxonomy is different for each author. Pragmatic inferences and their relationship with memory have been studied (Chan & McDermott

2006; McDermott & Chan 2006), and some research has been carried out dealing with pragmatic inferences in Spanish L2 (Rai *et al.* 2011), but these results cannot be compared to ours because the variables were different. Some new questions and research lines will be exposed in the next section.

The second research question is answered thanks to validation by experts in immigration. Less frequent notices were the ones used to measure Causal consequence-informative, Instrument-instructions, Predictive-informative, and Pragmatic-instructions inferences. Even if they were modified to match the experts' criteria, we marked them as 'less likely' to be found anyway. However, all these inferences scored high in the questionnaire, and, curiously, Pragmatic-informative was not considered unlikely to be found by Chinese migrants. Therefore, the frequency of appearance in daily life of public notices did not influence the inferential process of our target group.

Sáiz Lopez (2005) claims that Chinese population lives and works in contact with the target society. In their daily use of the language, in this socio-working inclusion context, repeated exposure to this type of notices does not seem to affect their inferential skill.

The third research question depends on the results per linguistic proficiency. A level participants had more problems than B and C level informants in every type of offline inference, so we can conclude that inference generation is harder for students with a low level of proficiency in L2.

Nonetheless, this trend does not apply when comparing B and C levels. Causal consequence-informative, Instrument-instructions, Instrument-informative and Predictive-instructions are types of offline inferences in which B level informants obtained more correct answers than C level participants. The difference is not very remarkable (especially if we look at the standard deviation), but the numbers are somehow surprising. This adds some nuances to the belief that the higher the level of proficiency, the better the performance. In fact, it questions the conclusions in Barry & Lazarte (2011): high-knowledge readers generate a richer and more accurate mental model than low-knowledge readers, thus affecting the inferential skill. Something similar occurred in Bengelil & Paribakht (2006), where advanced readers generated more correct lexical inferences than intermediate-level readers.

What are the possible causes explaining that sometimes intermediate learners perform similarly or even better in inferential tests than advanced learners? Samuels (1983: 263) states that the internal factors affecting inference generation are mainly readers' world knowledge, cognitive resources, viewpoint and purpose for reading. Maybe advanced learners overanalyse texts due to their higher knowledge of the language, or maybe they use more complex reading strategies

unnecessary for simple texts. Mavrou & Martín Leralta (2018) discovered some factors influencing migrants' reading skill in Spanish after examining several individual and sociodemographic variables in communicative competence. Age, longer time in Spain and educational level played an important role in reading comprehension. This kind of information was not considered about our participants, but results can have been affected by these factors as well.

## 4. Conclusion

This study aimed at exploring how comprehension processes of Chinese adult migrants work with real texts in realistic contexts regarding their L2. The objective was to identify the type of offline inferences most challenging for Sino-speaking adult migrants when reading public notices in Spanish as an additional language. The relation between the degree of appearance in daily life of public notices and the inferential process was also evaluated, as well as the influence of readers' level of proficiency. Every variable was measured examining how the discourse is processed and understood, since the research incorporates some cultural context that can only be evaluated from a global perspective.

There was no relation between the degree of frequency of public notices and the inferential skill, and the level of proficiency did affect participants' inference generation somehow. Pragmatic-informative was the most challenging type of offline inference, aspect to be studied in further research. It was proved that the difference between this mean and those of the rest of the groups is statistically significant. The fact that they are cancellable and based on the reader's personal world knowledge might be the cause, and should therefore be further investigated. Since the analysed variables have been disregarded as the cause for difficulty, other variables should be taken into account, namely individual factors (age, time of residence in Spain and educational level, as in Mavrou & Martín Leralta, 2018) and cultural and sociocultural distance.

Relevant contribution of this study is the inquiry into the relationship between genre and inferences. There is also some disparity in the name of types of inferences, which hinders the discussion since not every author classifies them similarly. To solve this problem, a simplified classification of inferences was provided in section 2.1.

Another novel aspect is the comparison among offline inferences themselves. We have also broadened the description of the reading profile in Sino-speaking migrants learning Spanish L2. Attention is usually directed towards oral skills, but reading is also paramount as they are always exposed to written messages.

In order to answer the questions posed, it was not necessary to delve deeper into the profile of the participants. We agree with Blanco Pena (2013) that Chinese learners of Spanish as a foreign language do not really constitute a homogeneous group, since we cannot assume, as the author indicates, that they know and share exactly the same L1, the same writing, the same system of phonetic transcription of their L1, a completely homogeneous culture or the same learning conditions, although it is true that there are linguistic and cultural roots shared to a greater or lesser extent, as he admits. The data obtained in this preliminary exploratory study point to the convenience of considering cultural and sociocultural distance when continuing to investigate inferential competence in reading in Spanish as a migrant language, although we agree with Cortés Moreno (2014) that the Sino-speaking environment brings together multiple cultures, so caution should be exercised when establishing generalizations.

This study can be useful for exploring other aspects of reading competence of Sino-speaking adult migrants, or for learning further details about their inference skill.

Inference-making is affected by prior knowledge, working memory and nature of the text, among others. Following a scaffolding design, it could be improved: L2 learners begin their language journey by making mistakes that might be corrected with practice and cognitive autonomy (O' Brien *et al.* 2015: 165). Teachers' duty is to help them to draw proper inferences and completely understand texts.

Irene Capa García  
Facultad de Lenguas y Educación  
Universidad Nebrija  
icapag@alumnos.nebrija.es  
ORCID: PENDIENTE

Susana Martín Leralta  
Facultad de Lenguas y Educación  
Universidad Nebrija  
smartinl@nebrija.es  
ORCID: 0000-0002-1816-1967

Recepción: 25/04/2023; Aceptación: 15/03/2024

## Notas

- <sup>1</sup> Project entitled "Emotion in the learning of Spanish as an additional language and in bilingual communication in migration contexts", funded under the call for Knowledge Generation Projects 2022 of the State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation 2021-2023 of the Ministry of Science and Innovation.

## References

- Al-Faki, I. M., & Siddiek, A. G. (2013). The Role of Background Knowledge in Enhancing Reading Comprehension. *World Journal of English Language*, 3(4). <https://doi.org/10.5430/wjel.v3n4p42>

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>
- Allbritton, D. (2004). Strategic Production of Predictive Inferences During Comprehension. *Discourse Processes*, 38(3), 309–322. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3803\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3803_2)
- Balota, D. A., & Chumbley, J. I. (1990). Where are the effects of frequency in visual word recognition tasks? Right where we said they were a Comment on Monsell, Doyle, and Haggard (1989). *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(2), 231–237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.119.2.231>
- Baralo, M., & Estaire, S. (2011). Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. *Lengua y Migración / Language and Migration*, 3(2), 5–41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=519553951001>
- Baralo, M. (2012). Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 11–30.
- Baralo, M., Martín Leralta, S., & Pascual, I. (2016). La certificación de las competencias comunicativas del español para inmigrantes. *Porta Linguarum*, 25, 105–117.
- Barry, S., & Lazarte, A. A. (1998). Evidence for Mental Models: How Do Prior Knowledge, Syntactic Complexity, and Reading Topic Affect Inference Generation in a Recall Task for Nonnative Readers of Spanish? *The Modern Language Journal*, 82(2), 176–193. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.1998.TB01191.X>
- Bengeleil, N. F., & Paribakht, T. S. (2006). L2 Reading Proficiency and Lexical Inferencing by University EFL Learners. *Http://Dx.Doi.Org/10.3138/Cmlr.61.2.225*, 61(2), 225–249. <https://doi.org/10.3138/CMLR.61.2.225>
- Blanco Pena, J. M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania*, 96(1), 97–109. <https://www.jstor.org/stable/23608457>
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In *Visual Information Processing* (pp. 383–438). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-170150-5.50014-7>
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64(2), 123–152. <https://doi.org/10.1037/h0043805>
- Burgoyne, K., Whiteley, H. E., & Hutchinson, J. M. (2011). The role of background knowledge in text comprehension for children learning English as an additional language. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 132–148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01493.x>
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & et al. (2001). Inference making and knowledge. *Memory & Cognition*, 29, 850–859. <https://doi.org/10.3758/BF03196414>
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30(3), 681–694. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005713>
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671–681. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671>
- Calvo, M. G., & Castillo, M. D. (1996). Predictive inferences occur on-line, but with delay: Convergence of naming and reading times. *Discourse Processes*, 22(1), 57–78. <https://doi.org/10.1080/01638539609544966>
- Chan, J. C. K., & McDermott, K. B. (2006). Remembering pragmatic inferences. *Applied Cognitive Psychology*, 20(5), 633–639. <https://doi.org/10.1002/ACP.1215>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing* 2020 33:9, 33(9), 2223–2248. <https://doi.org/10.1007/S11145-020-10044-2>
- Çokal, D. (2012). *The online and offline processing of this, that and it by native speakers of English and by Turkish non-native speakers of English*. [Ph.D. - Doctoral

- Program]. Middle East Technical University. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12615257/index.pdf>
- Corbett, A. T., & Doshier, B. A. (1978). Instrumental inferences in sentence encoding. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(4), 479–491. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(78\)90292-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(78)90292-X)
- Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *SinoELE*, 10, 173–208. [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES\\_2013/cortes\\_173-208.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf)
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Demir, Y., & Konya, S. Ü. (2012). The effect of background knowledge and cultural nativization on reading comprehension and vocabulary inference. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 2, 2146–7463.
- Dubrovskaya, T. (2012). Public Notices as Part of Linguistic Environment: Genre Analysis. In C. Conlan (Ed.), *Applied Linguistics Association of Australia National Conference* (pp. 302–334). [https://www.academia.edu/24298782/Public\\_Notices\\_as\\_Part\\_of\\_Linguistic\\_Environment\\_Genre\\_Analysis](https://www.academia.edu/24298782/Public_Notices_as_Part_of_Linguistic_Environment_Genre_Analysis)
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>, 17(6), 435–452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311–336.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 7, 6–32. <https://doi.org/10.26378/RNLAEL47127>
- Etaywe, A. (2013). *Lexical inferring strategies by learners of English as a foreign language - The case of Jordanian graduate and undergraduate learners of English as a foreign language*. <https://www.grin.com/document/353465>
- García, G. E. (1991). Factors Influencing the English Reading Test Performance of Spanish-Speaking Hispanic Children. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 371. <https://doi.org/10.2307/747894>
- Garnham, A. (1992). Minimalism Versus Constructionism: a False Dichotomy in Theories of Inference during Reading. *Psychology*, 3(63). <http://www.cogsci.ecs.soton.ac.uk/cgi/psyc/newpsy?3.63>
- Garrod, S. C., & Sanford, A. J. (1982). The mental representation of discourse in a focussed memory system: Implications for the interpretation of anaphoric noun phrases. *Journal of Semantics*, 1(1), 21–41. <https://doi.org/10.1093/JOS/1.1.21>
- Gernsbacher, M. A. (1995). The Structure Building Framework: What it is, what it might also be, and why. In *Models of text understanding* (pp. 289–311). [https://www.researchgate.net/publication/267509022\\_The\\_Structure\\_Building\\_Framework\\_What\\_it\\_is\\_what\\_it\\_might\\_also\\_be\\_and\\_why](https://www.researchgate.net/publication/267509022_The_Structure_Building_Framework_What_it_is_what_it_might_also_be_and_why)
- Gernsbacher, M. A., & Faust, M. (1995). Skilled suppression. In *Interference and Inhibition in Cognition* (pp. 295–327). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012208930-5/50010-6>
- Goetz, E. T. (2009). Inferring from text: Some factors influencing which inferences will be made\*. <http://Dx.Doi.Org/10.1080/01638537909544464>, 2(3), 179–195. <https://doi.org/10.1080/01638537909544464>
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Graesser, A. C., & Kreuz, R. J. (1993). A theory of inference generation during text comprehension. *Discourse Processes*, 16(1–2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/01638539309544833>

- Hosoda, M. (2014). Generating Causal Bridging Inferences in EFL Expository Reading: Combining On-Line and Off-Line Processing. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 25, 239–254. [https://doi.org/10.20581/ARELE.25.0\\_239](https://doi.org/10.20581/ARELE.25.0_239)
- INE. (n.d.). *Población extranjera por Nacionalidad, comunidades, Sexo y Año*. Retrieved October 19, 2022, from <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px#!tabs-tabla>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.
- Iza, M., & Ezquerro, J. (2000). Elaborative Inferences. *Anales de Psicología*, 16, 227–249. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16716212.pdf>
- Kaefer, T. (2020). When Did You Learn It? How Background Knowledge Impacts Attention and Comprehension in Read-Aloud Activities. *Reading Research Quarterly*, 55(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.344>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kispaal, A. (2008). Effective Teaching of Inference Skills for Reading Literature Review Anne Kispaal National Foundation for Educational Research. *National Foundation for Educational Research*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/edr01/edr01.pdf>
- León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49–50), 113–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>
- Magliano, J. P., Johnson, B. K., & Graesser, A. C. (1993). The Time Course of Generating Causal Antecedent and Causal Consequence Inferences. *Discourse Processes*, 16(1–2), 35–53. <https://doi.org/10.1080/01638539309544828>
- Martín Martín, P. A. (2003). Genre and discourse community. *ES: Revista de Filología Inglesa*, 25, 153–166.
- Mavrou, I., & Martín Leralta, S. (2018). Factores determinantes de la competencia comunicativa en español de trabajadores inmigrantes residentes en Madrid. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 74, 221–246. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60521>
- McDermott, K. B., & Chan, J. C. K. (2006). Effects of repetition on memory for pragmatic inferences. *Memory and Cognition*, 34(6), 1273–1284. <https://doi.org/10.3758/BF03193271/METRICS>
- McGee, A. & Johnson, H. 2003. The Effect of Inference Training on Skilled and Less Skilled Comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), 49–59. <https://doi.org/10.1080/01443410303220>
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99(3), 440–466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- McMaster, K. L., den Broek, P. van, A. Espin, C., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. M., & Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.017>
- Moreno Campos, V. (2008). Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología. In S. Díaz & A. Goin (Eds.), *Territorios en red. Prácticas culturales y análisis del discurso* (pp. 159–176). Biblioteca Nueva. [https://www.researchgate.net/publication/294397778\\_Sobre\\_el\\_concepto\\_de\\_inferencia\\_un\\_dialogo\\_entre\\_Linguistica\\_y\\_Psicologia](https://www.researchgate.net/publication/294397778_Sobre_el_concepto_de_inferencia_un_dialogo_entre_Linguistica_y_Psicologia)
- Narvaez, D., van den Broek, P., & Ruiz, A. B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 488–496. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.488>

- O' Brien, E. J., Cook, A. E., & Lorch, R. F. (2015). *Inferences during Reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279186>
- O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344–1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*. [https://www.researchgate.net/publication/254446824\\_Language\\_learning\\_styles\\_and\\_strategies\\_An\\_overview](https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview)
- Paris, S. G., & Lindauer, B. K. (1976). The role of inference in children's comprehension and memory for sentences. *Cognitive Psychology*, 8(2), 217–227. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90024-4](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90024-4)
- Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit and Implicit Information. *Journal of Reading Behavior*, 11(3), 201–209. <https://doi.org/10.1080/10862967909547324>
- Qian, H. (2017). Investigating “Unfaithful” Translations Via the Appraisal Theory: A Case Study of Public Notices. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2931961>
- Rai, M. K., Loschky, L. C., Harris, R. J., Peck, N. R., & Cook, L. G. (2011). Effects of Stress and Working Memory Capacity on Foreign Language Readers' Inferential Processing During Comprehension. *Language Learning*, 61(1), 187–218. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00592.x>
- Ripoll Salceda, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107–122. <https://doi.org/10.37132/ISL.V0I4.43>
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. . In R.J. Spiro et al. (eds) (Ed.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Lawrence Erlbaum. <https://biolawgy.wordpress.com/2010/02/11/rumelhart-d-e-1980-schemata-the-building-blocks-of-cognition-in-r-j-spiro-et-al-eds-theoretical-issues-in-reading-comprehension-hillsdale-nj-lawrence-erlbaum/>
- Sáiz López, A. (2005) «La migración china en España: características generales». *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, 2005, n.º 68, pp. 151-163, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28413>
- Samuels, S. J. (1983). A Cognitive Approach to Factors Influencing Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 76(5), 261–266. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885463>
- Shin, J., Dronjic, V., & Park, B. (2018). The Interplay Between Working Memory and Background Knowledge in L2 Reading Comprehension. *TESOL Quarterly*, 53(2), 320–347. <https://doi.org/10.1002/TESQ.482>
- Singer, M., & Ferreira, F. (1983). Inferring Consequences in Story Comprehension. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22, 43–448.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Songyang Huang, & Chunyan Liu. (2013). Working Memory and Thematic Inference Processing in L2 Narrative Comprehension. *Asian Journal of English Language Teaching*, 23, 19–36.
- Soto, C., Blume, A. P. G. de, Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. <http://www.editorialmanager.com/Cogentedu>, 6(1), 20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>

- Steffensen, M. S., Joag-Dev, C., & Anderson, R. C. (1979). A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15(1), 10. <https://doi.org/10.2307/747429>
- Tabatabaei, E., & Bagheri, M. S. (2013). Readability of Reading Comprehension Texts in Iranian Senior High schools Regarding Students' Background Knowledge and Interest. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5). <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1028-1035>
- Ureña, C., Flores, M.E. & Martín Leralta, S. (Under review). Competencia comunicativa oral en español en contextos de migración: diseño y validación de un examen multi-nivel. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*.
- Valentini, C. (2008). «La lectura inferencial en lengua 1 y en lengua 2 (Francés). El caso del texto argumentativo». *e-Universitas: UNR Journal, ISSN-e 1852-0707, Vol. 1, N° 1* (November), 2008, pp. 209-277 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010868>
- Van den Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory and Cognition*, 29(8), 1081-1087. <https://doi.org/10.3758/BF03206376>
- Wolfe, M. B. W., & Woodwyk, J. M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 341-362. <https://doi.org/10.1348/000709910X485700>
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45. <https://doi.org/10.1002/acp.2350020105>
- Zhang, M. (2009). Social context and translation of public notices. *Babel. Revue Internationale de La Traduction / International Journal of Translation*, 55(2), 142-152. <https://doi.org/10.1075/BABEL.55.2.03ZHA/CITE/REFWORKS>



# Actitudes lingüísticas hacia el inglés y el chino mandarín en hablantes nativos de español en Lima, Perú

Andrea Mejía Liza, Edgar Yalta  
y Mirella Robles-Muñoz

El objetivo de este artículo es analizar las actitudes lingüísticas hacia el inglés y el chino mandarín en hablantes del español como primera lengua (L1) e inglés y chino mandarín como segunda lengua (L2). Metodológicamente, se utiliza un estudio descriptivo-explicativo con enfoque mixto, cuya muestra está compuesta por hablantes del español como L1 e inglés y chino mandarín como L2, residentes en Lima Metropolitana (Perú). Los resultados muestran actitudes positivas hacia ambas lenguas y un alto valor instrumental. Las actitudes hacia el inglés se relacionan con su utilidad en los ámbitos académico y laboral, así como con la imposición de padres de familia o instituciones. Por otra parte, las actitudes hacia el chino mandarín se vinculan con la importancia en el ámbito laboral, el interés familiar (lengua de herencia) y el impacto cultural que genera en los hablantes.

**Palabras claves:** actitudes lingüísticas; inglés; chino mandarín; segunda lengua; sociolingüística.

*Linguistic attitudes towards English and Mandarin Chinese among native speakers of Spanish in Lima, Peru.* The aim of this article is to analyse linguistic attitudes towards English and Mandarin Chinese among speakers of Spanish as their first language (L1) and English and Mandarin Chinese as their second language (L2). Methodologically, a descriptive explanatory with a mixed approach is employed, with a sample consisting of speakers of Spanish as L1 and English and Mandarin Chinese as L2, residing in Metropolitan Lima (Peru). The results show positive attitudes towards both languages and a high instrumental value. Attitudes towards English are related to its utility in academic and professional contexts, as well as parental or institutional imposition. On the other hand, attitudes towards Mandarin Chinese are linked to its importance in the work-

place, the familial interest (heritage language), and the cultural impact it generates among speakers.

**Keywords:** linguistic attitudes; English; Mandarin Chinese; second language; Sociolinguistics.

## 1. Introducción

El inglés se posiciona como la lengua con el mayor número de hablantes (nativos y no nativos), con una cifra de aproximadamente 1500 millones de personas (Ethnologue, 2022). Esto se debe tanto por los hechos de carácter histórico y migratorio —la llegada del inglés a tierras americanas por medio de la influencia colonial del Imperio Británico— como por la globalización, ya que, hasta en la actualidad, la lengua anglosajona se propaga a través de los medios de comunicación y la industria del entretenimiento. Por ello, no se puede ignorar que, en los ámbitos académico y laboral, esta lengua se ha convertido casi en un requisito obligatorio para el desarrollo profesional de las personas.

Del mismo modo, el chino mandarín arroja la impresionante cifra de casi mil millones de hablantes nativos de la lengua y un aproximado de 200 millones de hablantes no nativos (Ethnologue, 2022). Esta cantidad de hablantes nativos se debe a que esta es la lengua oficial de China, el país con el mayor número de población a nivel mundial. Asimismo, durante las últimas décadas, a raíz del acelerado crecimiento económico de China, el chino mandarín se ha posicionado como una lengua fundamental para llevar a cabo las negociaciones con empresas u organizaciones de ese país asiático.

En el marco de este contexto, el Perú no es ajeno a la relevancia e impacto del inglés y el chino mandarín. Por ser una lengua mundial en contextos comunicativos, la importancia del inglés ha tenido un incremento constante en el Perú; la demanda del aprendizaje de esta lengua se debe a motivos educativos, profesionales, comerciales y migratorios, especialmente hacia países donde se habla. Por otra parte, la presencia del chino mandarín en el Perú se debe principalmente a procesos migratorios masivos que datan de mediados del siglo XIX con la llegada de personas denominadas *coolies* para compensar la falta de fuerza laboral (Zlotnik, 1991; Paroy, 2012). En años posteriores, tanto la lengua como la cultura china se han adherido a la sociedad peruana mediante la creación de asociaciones culturales, sociales e integradoras (Tamagno y Velásquez, 2016), y una marcada incidencia en aspectos fundamentales como la gastronomía (Yuan, 2018).

Como se observa, con el paso de los años, el inglés y el chino mandarín han recibido una notable aceptación e interés por parte de la sociedad peruana. Desde hace décadas, se han formado instituciones para la enseñanza no solo de la lengua, sino también de la cultura. Por ello, durante su formación, el alumnado de estas instituciones desarrolla apreciaciones y actitudes hacia dichas lenguas y culturas ajenas a las suyas, y se interesa más en el aprendizaje de estas. No obstante, a pesar de esta situación, en el Perú no se advierten investigaciones que indaguen comparativamente sobre las actitudes lingüísticas de las personas hacia ambas lenguas.

Los antecedentes en torno a las actitudes lingüísticas hacia el inglés, en comparación con otras lenguas o variedades producidas por hablantes nativos del español, son abundantes; sin embargo, no se observan estudios comparativos con el chino mandarín, dado que principalmente se aplican estudios comparativos entre el inglés y las lenguas originarias o las variedades del español o, incluso, del inglés. Para empezar, se destaca la investigación de Sima y Hernández (2016), quienes exploran las actitudes que inciden en la valoración de una lengua en comparación con otra en hablantes monolingües de español en una ciudad de México (Mérida); para ello, comparan las actitudes lingüísticas entre una lengua originaria (maya) y una lengua extranjera (inglés). En su estudio, concluyen que la lengua originaria se encuentra en desventaja en contraste con la lengua extranjera por motivos instrumentales vinculados con la globalización y los incentivos monetarios. Por otro lado, también se rescata la investigación de Said-Mohand (2010) que analiza las actitudes y los usos tanto del español como del inglés; en este caso, a diferencia de la investigación de Sima y Hernández (2016), la muestra está conformada por hablantes monolingües de inglés y español en Florida (Estados Unidos). El inglés predomina en la preferencia de los encuestados, lo cual deja de lado al español, que se utiliza solo en ambientes familiares, específicamente con parientes lejanos como los abuelos.

En ambos estudios se evidencia la motivación instrumental relacionada con el inglés. Estas ideologías en torno al inglés como lengua hegemónica y de poder se expanden en muchos territorios, así como en distintos contextos (académico, laboral, entre otros), lo que se observa, incluso, en países del Caribe como Cuba (Pajares, 2018) y en países de Sudamérica como Colombia (Garavito Merlano, 2008) y Perú (Cárdenas, 2020). En este último estudio, se realizó una comparación de las actitudes de hispanohablantes hacia el inglés americano y el inglés británico, y se observó que la muestra presentaba una valoración positiva hacia ambos dialectos del inglés, tanto a nivel instrumental como afectivo, en los contextos de ocio, académicos y comunicativos (Cárdenas, 2020). Se ha observado que existe la creencia de que la hege-

monía del inglés es inevitable o beneficiosa, debido a la latente necesidad comunicativa del mundo globalizado (Perera y Tolchinsky, 2005). Estas ideologías hegemónicas, de acuerdo con Álvarez Vandepurre y Lagos Fernández (2020), son producidas por las sociedades dominantes, es decir, por élites políticas y económicas que existen alrededor del mundo; además, el grupo dominante consigue un control tanto a nivel educativo como mediático. Por ello, existe una inclinación en la motivación instrumental del inglés y una valoración positiva en su aprendizaje en el Perú (Cárdenas, 2020).

En el caso de estudios sobre las actitudes lingüísticas hacia el chino mandarín por parte de hablantes nativos del español, son escasos en el Perú e incluso a nivel iberoamericano. Durante los últimos años, se ha observado una tendencia distinta, pero muy importante: se indaga sobre las actitudes lingüísticas de hablantes nativos del chino mandarín, especialmente en contextos académicos, hacia el español y sus variedades (Song y Wang, 2017; Algué, 2019). Ahora bien, el inglés y el chino mandarín se encuentran entre las lenguas que predominan en el mundo por su carácter instrumental. A pesar de ello, como ya se mencionó, en el Perú aún no se han realizado estudios comparativos sobre las actitudes que asumen los hablantes hacia estas dos lenguas. En este sentido, surge la necesidad de realizar una investigación que permita reconocer y analizar estas actitudes.

Asimismo, aplicar este tipo de investigación, basado en una muestra de hablantes nativos del español que dominen el inglés y el chino mandarín, brindará resultados más relevantes, pues los hablantes conocen las lenguas en cuestión por haberlas estudiado previamente en un instituto de idiomas, la escuela e incluso haberlas aprendido en el hogar. Esto permite enfocarse en las cuestiones actitudinales y no en la competencia lingüística de los hablantes, lo cual puede evaluarse en una próxima investigación. Por último, es importante delimitar la zona geográfica del estudio a Lima Metropolitana, debido a que es donde se concentra, en el Perú, la mayor cantidad de instituciones de idiomas tanto del inglés como del chino mandarín.

El objetivo de este artículo es analizar las actitudes lingüísticas hacia el inglés y el chino mandarín en hablantes del español como primera lengua (L1) e inglés y chino mandarín como segunda lengua (L2); específicamente, en hablantes nativos del español que hayan aprendido inglés y chino mandarín en alguna institución educativa e incluso en el hogar. Se considera relevante comparar las apreciaciones de los hablantes hacia una lengua con mayor número de hablantes (inglés) y una lengua con mayor número de hablantes nativos (chino mandarín) en un país como el Perú, donde ambas lenguas no son consideradas como lenguas oficiales (Constitución Política del Perú, Art. 48, 1993). Por último, se consi-

dera que los resultados pueden aportar en mostrar la aplicación de la metodología de *matched guise* —explicado más adelante— en estudios en el campo de la sociolingüística (actitudes e ideologías lingüísticas, por ejemplo), así como a la enseñanza de lenguas extranjeras (Garrett, 2010), específicamente del inglés y el chino mandarín.

Por último, el trabajo se organiza de la siguiente manera: el marco teórico-conceptual que incluye una breve explicación sobre las actitudes lingüísticas (enfoque y componentes) y el prestigio lingüístico; el contexto sociolingüístico del inglés y el chino mandarín en el Perú; la metodología, donde se describe el tipo de estudio, el enfoque, los instrumentos de recolección de datos, la muestra y el proceso de realización del estudio; la presentación e interpretación de los resultados; y las conclusiones, referencias bibliográficas y anexos, donde están incluidos los instrumentos de recolección de datos expuestos a detalle.

## 2. Actitudes lingüísticas y prestigio lingüístico

Para Moreno Fernández (2009), la actitud lingüística consiste en una manifestación de la actitud social que adoptan las personas hacia una lengua, donde también se incluyen otros tipos de variedades lingüísticas como estilos, dialectos o sociolectos. Las actitudes lingüísticas consideran aspectos sociocognitivos que no solo se manifiestan en variaciones lingüísticas, sino también en la elección de un estilo adecuado a los contextos comunicativos (Chamorro, 2021).

Habitualmente, el estudio de las actitudes lingüísticas ha sido fundamental en el campo de la sociolingüística, lo cual ha permitido conocer las valoraciones que las personas tienen hacia otras lenguas y variedades con las que conviven, así como hacia sus propias lenguas. Además, ha mostrado las implicaciones políticas e identitarias, las motivaciones y las consecuencias sociales relacionadas con las actitudes que adoptan las personas. García (1999) añade que las actitudes se tratarían de una “red de valores” que enfatiza en la relación lengua-sociedad, ya que los hablantes establecen esta “red de valores” a partir de las percepciones y valoraciones sobre las lenguas. En el caso de una L2, se puede señalar que las actitudes relacionadas con las percepciones y las valoraciones positivas influyen cuando el hablante selecciona una lengua ajena a la suya para aprenderla y adquirirla.

Sobre los enfoques de las actitudes lingüísticas, se presentan principalmente dos: conductista y mentalista. El enfoque conductista, según Blas (1999), se enfoca en las respuestas lingüísticas de los hablantes com-

prendidas en la interacción comunicativa. Moreno (2009) agrega que este enfoque entiende la actitud como una conducta o respuesta hacia un estímulo, el cual es la lengua o un aspecto lingüístico determinado. Por esta razón, una de las técnicas ideales para su aplicación es la observación directa o participante. Por otro lado, en el enfoque mentalista, las conductas no son observables, debido a que “la actitud se conceptualiza como un estado mental” (Benites, 2019, p. 29). En este artículo, se opta por seguir la línea del enfoque mentalista, principalmente por sus métodos y técnicas que no se limitan a la observación. En estos casos, por ejemplo, se emplean herramientas metodológicas como los cuestionarios con preguntas abiertas, las entrevistas a profundidad, las historias de vida, entre otros. Asimismo, en el enfoque mentalista, la actitud comprende la presencia de tres principales componentes: el afectivo (relacionado con las valoraciones), el cognitivo (relacionado con el conocimiento y el saber) y el conativo (relacionado con la conducta) (Falcón y Mamani, 2017).

Por otra parte, el prestigio lingüístico es uno de los factores extralingüísticos que influyen en la valoración positiva o negativa de una lengua (Chamorro, 2021), pues el prestigio puede determinar si las actitudes hacia una lengua en específico serán de aceptación o de rechazo o las conductas generadas serán positivas o negativas (Cárdenas, 2020); sin embargo, al ser el prestigio —de acuerdo con Salazar Caro (2014)— un factor adquirido y que responde a una naturaleza social, es tema de discusión determinar si la actitud ante un aspecto lingüístico es hacia este o hacia un determinado grupo social. Asimismo, para Moreno (2009), el prestigio es definido como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos y grupos que reúnen determinadas características que conllevan a la imitación, las creencias y, en este caso, las lenguas. Entre los principales factores que se vinculan con el prestigio están el estatus, la cultura, el poder (Sancho, 2013), la pureza lingüística<sup>1</sup> (Mendoza, 2021) e incluso los factores asociados a espacios académicos (Zavala y Córdova, 2010; Robles-Muñoz *et al.*, 2023), más aún si se incide en el aprendizaje y la enseñanza de una L2 (Andión, 2013; Muñoz, 2019).

Además, se destaca que el prestigio generado en torno a las lenguas influye directamente en la elección y el aprendizaje de una L2. Por esta razón, Janés (2006) indica que el aprendizaje de una L2 se relaciona con la motivación instrumental; en otras palabras, el hablante aprende una lengua por motivos o propósitos utilitarios y prácticos, por ejemplo, encontrar empleo, conseguir mayores ingresos económicos, alcanzar un determinado estatus social, entre otros. En esta línea, Chamorro (2021) también considera a la motivación como elemento fundamental en el aprendizaje de una L2. Precisamente, el prestigio

lingüístico se refleja en las lenguas inglés y chino mandarín por su influencia académica, cultural, social y comercial tanto en el Perú como en el resto de países.

### 3. Contexto sociolingüístico del inglés y el chino mandarín en el Perú

Se considera necesario abarcar el contexto sociolingüístico del inglés y el chino mandarín en el Perú. Para empezar, el inglés es la lengua con mayor extensión en las aulas del mundo, es por ello que incluso se encuentra como una asignatura indispensable en el currículo (Beltrán, 2017). Asimismo, Guanopatin (2016) indica que el inglés es una lengua que permite ampliar el conocimiento en diferentes áreas, al ser “una lengua franca utilizada para la comunicación y relación con otros países” (p. 16); en pocas palabras, el inglés presenta una alta demanda en todo el mundo y el Perú no es la excepción. No obstante, en cuanto al empleo de esta lengua por parte de la población peruana, se observa que dentro del país no existen muchos espacios para la comunicación, pero de todos modos se enseña en las aulas de los colegios, pues forma parte del plan curricular nacional (Moreno Agurto, 2020) y es la lengua con mayor número de centros de idiomas en el Perú.

Por su parte, de manera general, el chino mandarín es la lengua más hablada en el planeta y esto se debe no solo a la alta demografía de China, sino también al acelerado crecimiento socioeconómico de este país asiático. De manera particular, en el Perú, la sociedad china presenta un peso en la historia peruana (Rodríguez, 2017). En el siglo XIX, la masiva migración china es conocida como la primera ola de migración asiática, la cual representa la mayor importancia numérica (Morimoto, 2011). Tras años de conflictos entre los peruanos, que abusaban de la mano de obra china, y pasada la Segunda Guerra Mundial, se convirtieron en una convivencia pacífica entre el pueblo peruano y la comunidad china que pasó a conocerse como *tusán*; es decir, las personas de ascendencia china nacidas en el Perú (Lausent-Herrera, 2009). Por esta razón, hoy en día muchos tusanes desean reconectar con sus raíces.

### 4. Metodología

El alcance de la investigación corresponde a un estudio descriptivo-explicativo, mientras que el enfoque del trabajo es mixto, es decir, se analizan tanto datos cuantitativos como cualitativos, con la finalidad de obtener resultados que evidencien una mayor comprensión del

fenómeno problematizado. Asimismo, el diseño del artículo es no experimental transversal. Del mismo modo, la investigación es correlacional, pues se busca describir la relación entre dos o más variables, lo cual se evidencia en la presentación de los resultados con el cruce de variables extralingüísticas (edad y sexo de los colaboradores) y una variable relacionada con la edad a la que aprendieron el inglés y el chino mandarín. Estas variables inciden en el comportamiento de los hablantes y pueden caracterizar las valoraciones hacia ambas lenguas.

Respecto a la variable sexo, cuyos indicadores son femenino y masculino, las mujeres son quienes generalmente evidencian mayor conservadurismo (Serrano, 2008) y, según los datos registrados, relacionan la afinidad de ambas lenguas con el valor de uso o utilidad. En cuanto a la variable edad, los colaboradores se encuentran en el rango de 18 a 28 años; la mayoría de ellos tiene una edad común de 18 y 20 años, mientras que los demás presentan edades diferentes y mayores a estas. La clasificación en dos indicadores (*18 a 20 años* y de *22 a 28 años*) se debe a las características de los colaboradores, pues, como se registra en la muestra, en su mayoría, el primer grupo se encuentra en proceso de culminar sus estudios secundarios o iniciar sus estudios superiores, mientras que el segundo grupo se caracteriza por estar cursando o haber finalizado sus estudios superiores. Ello puede incidir en los contextos de uso, en la medida que los intereses varían de acuerdo con la transición de una etapa académica a otra. Es válido agregar que los contextos de uso responden a la producción lingüística en un contexto determinado en la vida diaria del hablante (Cortés Rodríguez y Camacho Adarve, 2003); por ejemplo, como se observa más adelante, se puede emplear en contextos académicos (colegios o institutos de idiomas), laborales (para buscar o emplear en un puesto de trabajo), cotidianos (conversaciones con miembros de familia o amigos) o de ocio (leer libros, ver películas o series, etc.).

Respecto a la edad en la que los colaboradores aprendieron la lengua, Rueda y Wilburn (2014) indican que, si una lengua se aprende en la primera infancia, se adquirirá de manera sencilla como L2, debido a “la plasticidad del cerebro y la falta de especialización cortical que caracteriza a esta etapa” (p. 23); asimismo, agregan que mientras más años tienen los hablantes es más difícil aprender una nueva lengua. Basado en los datos registrados, se han establecido dos grupos etarios: *a partir de los 3 hasta los 11 años* y *de los 12 años en adelante*. Esta división etaria se relaciona con las etapas del desarrollo cognitivo del ser humano. Ahora bien, de acuerdo con Alonso (1995), la edad que un hablante empieza a aprender una L2 determina el nivel de aptitud; es decir, se espera que el porcentaje de la muestra que forma parte del primer grupo

etario (a partir de los 3 hasta los 11 años) posea mayor dominio de la lengua que los del segundo grupo etario. Cabe mencionar que esta variable se evalúa en correlación con los pares ocultos (*matched guise*) más representativos que utilizaron los colaboradores para caracterizar al inglés y al chino mandarín.

Cada una de las variables con sus respectivos indicadores se muestran en la siguiente tabla:

| <b>Variables</b>             | <b>Indicadores</b>                |
|------------------------------|-----------------------------------|
| Sexo                         | femenino - masculino              |
| Edad                         | 18 a 20 años - 22 a 28 años       |
| Edad de aprendizaje de la L2 | 3 a 11 años - 12 años en adelante |

Tabla 1. *Variables e indicadores de investigación*

La población de estudio son los hablantes nativos del español como L1 e inglés y chino mandarín como L2. El método de muestreo empleado es el no probabilístico de tipo intencional y en cadena, el cual permite proporcionar formas de contactar con poblaciones o grupos caracterizadas como difícilmente accesibles (Alloatti, 2014). Se recurre a colaboradores voluntarios que vinculan con otros hasta conseguir una muestra donde se cumplan los siguientes requisitos: tener entre 18 y 28 años (por estar más relacionados con el ámbito académico); poseer el español como L1, inglés y chino mandarín como L2; haber aprendido estas dos últimas lenguas en el colegio, en alguna institución educativa o en el hogar —ya que se espera que la enseñanza de las lenguas, así como sus respectivas culturas, proporcione una consideración positiva por parte de los colaboradores—, y llevar residiendo en Lima Metropolitana durante más de 10 años.

Asimismo, se debe aclarar que la muestra no es representativa, lo cual evidencia una limitación metodológica del estudio que en futuras investigaciones se puede superar con la aplicación de una muestra más amplia o una zona geográfica más extensa (no solo Lima Metropolitana, por ejemplo). Por ello, se sugiere que los resultados se interpreten como un primer acercamiento hacia una temática poco explorada. En este sentido, la muestra final de la investigación está conformada por 14 colaboradores. Esto se presenta detalladamente en la tabla 2 acompañado de sus principales datos: sexo, edad, tiempo de residencia en Lima Metropolitana y grado de instrucción.

| Sexo |   | Edad         |              | Tiempo de residencia en Lima Metropolitana |              | Grado de instrucción |          |            |          |
|------|---|--------------|--------------|--|--------------|----------------------|----------|------------|----------|
|      |   |              |              |  |              | Secundaria           |          | Superior   |          |
| F    | M | 18 a 20 años | 22 a 28 años | Siempre                                    | 11 a 20 años | Incompleta           | Completa | Incompleta | Completa |
| 5    | 9 | 11           | 3            | 11   | 3            | 1                    | 6        | 4          | 3        |

Tabla 2. Resumen de los colaboradores por cada variable del estudio

Para el recojo de datos, se emplearon tres instrumentos de recolección de datos. En primer lugar, la ficha sociolingüística permite recoger datos sociolingüísticos de los hablantes como la edad, el lugar de residencia, el sexo, el grado de instrucción y otros datos relacionados con el aprendizaje tanto del inglés como del chino mandarín y con los contextos de uso (véase anexo 1). En segundo lugar, los pares ocultos (*matched guise*) permiten observar los datos cuantitativos y analizar las actitudes lingüísticas de los hablantes hacia las lenguas que emplean en contextos comunicativos (Hotařová, 2011): primero, los colaboradores escuchan una conversación en inglés y una en chino mandarín; luego, se les presenta una tabla compuesta por pares de adjetivos opuestos (véase anexo 2) para que valoren qué impresión tienen sobre los hablantes nativos de las conversaciones; así, la muestra genera un juicio propio sobre la lengua y se obtiene la actitud de esta hacia ambas lenguas. Finalmente, el cuestionario con preguntas abiertas, instrumento fundamental para recopilar datos cualitativos, permite obtener respuestas subjetivas de los colaboradores sin limitarse a opciones de respuestas preestablecidas (véase anexo 3). Se considera importante la combinación de técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, ya que permiten presentar datos más certeros y contundentes, lo que es una ventaja si se toma en consideración el tamaño de la muestra en esta investigación.

Respecto al proceso de recogida y análisis de datos, primero, se seleccionó la muestra empleando los métodos señalados anteriormente. Luego, se aplicó el primer instrumento, la ficha sociolingüística, con el objetivo de recabar información pertinente de los colaboradores, así como los contextos de uso de las lenguas inglés y chino mandarín. Posteriormente, se aplicó el segundo instrumento, los pares ocultos, con el objetivo de recoger las valoraciones de los colaboradores hacia las lenguas inglés y chino mandarín basado en pares dicotómicos (en este caso un par de adjetivos), lo que otorga datos cuantitativos. Para este trabajo se consignaron diez adjetivos con sus pares opuestos; mediante la valo-

ración por escalas de diferenciación del 1 al 5 permite recabar información subjetiva sobre el bilingüismo estudiado. Cabe recalcar que estos adjetivos fueron determinados según el uso instrumental y valorativo atribuidos socialmente a estas dos lenguas. Finalmente, se aplicó el tercer instrumento, el cuestionario con preguntas abiertas, con el objetivo de recoger la opinión en torno a la valoración hacia ambas lenguas que otorga datos cualitativos. Más adelante, se sistematizó la data obtenida y se realizó el análisis cuantitativo y cualitativo basado en las respuestas brindadas por los colaboradores.

## 5. Resultados

Los resultados se presentan en tres secciones: resultados de los contextos de uso (datos cuantitativos), resultados de la aplicación de los pares ocultos (datos cuantitativos) y resultados de la aplicación del cuestionario con preguntas abiertas (datos cualitativos). Todo ello con la finalidad de analizar las actitudes lingüísticas que presentan los colaboradores hacia las lenguas inglés y chino mandarín.

### 5.1. Resultados de los contextos de uso

En esta sección se presentan y se describen los contextos de uso de ambas lenguas en correlación con las variables sexo y edad. Tanto los contextos de uso como estas variables están basadas en las respuestas brindadas por los colaboradores en la ficha sociolingüística. Los contextos de uso corresponden a los ámbitos en los que la muestra recurre a la L2 (inglés o chino mandarín) para la realización de alguna actividad; así, se puede relacionar la valoración del colaborador tomando en consideración la utilidad que le atribuye a la lengua en cuestión. Enfocándose en los contextos de uso, en la ficha sociolingüística se propusieron las siguientes opciones de elección múltiple: académico, cotidiano, laboral, de ocio y otros (contextos fuera de los señalados, por ejemplo, conversaciones esporádicas con hablantes nativos u otros aprendices para poder practicar por medio de aplicaciones).

Ahora bien, es importante recalcar que las respuestas de los colaboradores en reiteradas ocasiones incluyeron dos o más opciones de los contextos señalados, lo cual permite profundizar la interpretación de los datos si se correlaciona con el sexo y la edad de los colaboradores. De esta manera, se obtienen los siguientes resultados:

| Contextos de uso                | Femenino  | Masculino |
|---------------------------------|-----------|-----------|
| Académico                       | 1 (20 %)  | 1 (11 %)  |
| Laboral                         | 0         | 1 (11 %)  |
| Cotidiano                       | 0         | 1 (11 %)  |
| Ocio                            | 0         | 2 (23 %)  |
| Académico - Ocio                | 1 (20 %)  | 3 (33 %)  |
| Académico - Laboral             | 1 (20 %)  | 0         |
| Académico - Laboral - Cotidiano | 1 (20 %)  | 0         |
| Académico - Laboral - Ocio      | 1 (20 %)  | 0         |
| Académico - Cotidiano - Ocio    | 0         | 1 (11 %)  |
| Total                           | 5 (100 %) | 9 (100 %) |

Tabla 3. Frecuencia de uso porcentual de los contextos de uso del inglés según el sexo

En la tabla 3 se observa que las mujeres, a diferencia de los varones, tienden a utilizar el inglés en el ámbito académico. Por otro lado, en los varones existe mayor variedad contextual respecto al uso de esta lengua, incluso suelen utilizarlo, sobre todo, en contextos de ocio. En este sentido, si bien, a nivel general, el contexto de uso más productivo del inglés es el académico, son las mujeres quienes representan la mayor cantidad porcentual; mientras que quienes destacan, en cuanto al uso del inglés en los contextos de ocio, son los varones. Asimismo, cabe destacar que, en términos porcentuales, hay más mujeres que emplean el inglés en el contexto laboral.

Por otro lado, en la tabla 4, se muestran los resultados respecto al chino mandarín:

| Contextos de uso                       | Femenino  | Masculino |
|--|-----------|-----------|
| Académico                              | 1 (20 %)  | 1 (11 %)  |
| Laboral                                | 0         | 0         |
| Cotidiano                              | 0         | 0         |
| Ocio                                   | 1 (20 %)  | 1 (11 %)  |
| Académico - Ocio                       | 0         | 1 (11 %)  |
| Académico - Laboral                    | 0         | 0         |
| Académico - Laboral - Cotidiano        | 0         | 0         |
| Académico - Laboral - Ocio             | 2 (40 %)  | 0         |
| Académico - Cotidiano - Ocio           | 1 (20 %)  | 0         |
| Académico - Cotidiano                  | 0         | 1 (11 %)  |
| Laboral - Cotidiano                    | 0         | 1 (11 %)  |
| Académico - Laboral - Cotidiano - Ocio | 0         | 1 (11 %)  |
| Académico - Otro                       | 0         | 1 (11 %)  |
| Otro                                   | 0         | 2 (23 %)  |
| Total                                  | 5 (100 %) | 9 (100 %) |

Tabla 4. Frecuencia de uso porcentual de los contextos de uso del chino mandarín según el sexo

En la tabla 4 se observa que existe una mayor variedad de contextos de uso respecto al chino mandarín, incluso algunos de los colaboradores han añadido la opción “otro” para responder a la pregunta sobre los contextos en los que suele utilizar esta lengua. Cabe recalcar que esta variedad de contextos de uso se evidencia, sobre todo, en las respuestas emitidas por los colaboradores del sexo masculino. Por otro lado, respecto al sexo femenino, la mayor cantidad porcentual (40 %) se presenta en la respuesta “académico - laboral - ocio”.

Por otro lado, respecto a la variable edad, en la tabla 5 se presentan los resultados de acuerdo con esta variable:

| Contextos de uso                              | De 18 a 20 años | De 22 a 28 |
|---|-----------------|------------|
| <b>Académico</b>                              | 2 (20%)         | 0          |
| <b>Laboral</b>                                | 0               | 1 (25%)    |
| <b>Cotidiano</b>                              | 0               | 1 (25%)    |
| <b>Ocio</b>                                   | 2 (20%)         | 0          |
| <b>Académico - Ocio</b>                       | 3 (30%)         | 1 (25%)    |
| <b>Académico - Laboral</b>                    | 0               | 1 (25%)    |
| <b>Académico - Laboral - Cotidiano - Ocio</b> | 1 (10%)         | 0          |
| <b>Académico - Laboral - Ocio</b>             | 1 (10%)         | 0          |
| <b>Académico - Cotidiano - Ocio</b>           | 1 (10%)         | 0          |
| <b>Total</b>                                  | 10 (100%)       | 4 (100%)   |

Tabla 5. *Frecuencia de uso porcentual de los contextos de uso del inglés según la edad*

En la tabla 5 se observa que los colaboradores de 18 a 20 años utilizan el inglés, sobre todo, en los contextos académicos y de ocio. Por otro lado, los colaboradores de 22 a 28 años usan el inglés, sobre todo, en los contextos laboral y académico; es decir, en contextos íntegramente instrumentales. Este último dato respalda la clasificación etaria y puede incidir en un cambio de actitud hacia la lengua, pues las finalidades son diferentes (el primer grupo etario se vincula con el inglés en contextos diferentes al segundo grupo etario). Asimismo, es importante recalcar que existe una mayor variación de posibilidades contextuales para el primer grupo etario, mientras que para el segundo grupo etario los contextos elegidos fueron menores y porcentualmente equivalentes, lo cual puede indicar una mayor seriedad —considerando los contextos con mayor cantidad porcentual en total “académico y laboral”— e incidir en la valoración de esta lengua. De esta manera, se puede atribuir el hecho de que los colaboradores de rango de edad entre 22 y 28 años se inclinan por un contexto académico y laboral.

Respecto al chino mandarín, en la tabla 6 se presentan los contextos más utilizados según la clasificación etaria previamente establecida:

| Contextos de uso                              | De 18 a 20 años | De 22 a 28 años |
|---|-----------------|-----------------|
| <b>Académico</b>                              | 2 (20 %)        | 0               |
| <b>Laboral</b>                                | 0               | 0               |
| <b>Cotidiano</b>                              | 0               | 0               |
| <b>Ocio</b>                                   | 2 (20 %)        | 0               |
| <b>Académico - Ocio</b>                       | 1 (10 %)        | 0               |
| <b>Académico - Laboral</b>                    | 0               | 0               |
| <b>Académico - Laboral - Cotidiano</b>        | 0               | 0               |
| <b>Académico - Laboral - Ocio</b>             | 1 (10 %)        | 1 (25 %)        |
| <b>Académico - Cotidiano - Ocio</b>           | 1 (10 %)        | 0               |
| <b>Académico - Cotidiano</b>                  | 1 (10 %)        | 0               |
| <b>Laboral - Cotidiano</b>                    | 0               | 1 (25 %)        |
| <b>Académico - Laboral - Cotidiano - Ocio</b> | 1 (10 %)        | 0               |
| <b>Académico - Otro</b>                       | 1 (10 %)        | 0               |
| <b>Otro</b>                                   | 0               | 2 (50 %)        |
| <b>Total</b>                                  | 10 (100 %)      | 4 (100 %)       |

Tabla 6. *Frecuencia de uso porcentual de los contextos de uso del chino mandarín según la edad*

En la tabla 6 se observa que, para el chino mandarín, los colaboradores del primer grupo etario usan esta lengua, sobre todo, en los contextos académicos y de ocio. Estos son, al igual que en el inglés, los contextos más recurrentes en el primer grupo etario. Sin embargo, respecto al segundo grupo etario, si bien los contextos instrumentales (relacionados con motivaciones laborales, por ejemplo) representan un porcentaje alto (el “laboral” más que el “académico”), la mayor cantidad porcentual se ubica en lo que los colaboradores categorizan como “otro”. No son muchas las variedades contextuales que indican los colaboradores (a diferencia del primer grupo etario), pero el uso de una categoría diferente a las opciones presentadas puede manifestar un cambio en la valoración de esta lengua. Esto se debe a que los colaboradores que respondieron que empleaban las lenguas en otros contextos de uso diferentes a los presentados en la encuesta pueden haber experimentado situaciones previas que influyen en la actitud que tengan sobre determinada lengua cuando respondían el cuestionario. Por ello, es menester vincular la edad y el sexo con las valoraciones que indican los colaboradores acerca de ambas lenguas, como se desarrollará al finalizar el siguiente acápite.

## 5.2. Resultados de la aplicación de los pares ocultos

En la tabla 7, se presentan los promedios de los resultados obtenidos de los pares ocultos, lo que permite apreciar la diferencia entre las valoraciones de la muestra hacia el inglés y el chino mandarín. Teniendo en consideración que en el ejercicio de pares ocultos se había indicado que 1 corresponde a la valoración que se aproxime a la actitud más positiva y 5 a la valoración que se aproxime a la más negativa, se observa que los promedios de ambas lenguas fluctúan entre 1 y 3. Cabe aclarar que en este ejercicio se mostraba una grabación de una conversación cotidiana entre dos hablantes nativos; dicha conversación abarcaba tópicos como pasatiempos, trabajo y estudio. Luego, se solicitaba a los colaboradores elaborar un juicio según su impresión de la lengua de los hablantes de dichas conversaciones.

| <b>Pares</b>                                   | <b>Inglés</b> | <b>Chino mandarín</b> |
|--|---------------|-----------------------|
| <b>Inteligente - Despistada</b>                | 2.8           | 2                     |
| <b>Confiable - No confiable</b>                | 2             | 2.1                   |
| <b>Culta – Inculca</b>                         | 2.6           | 2.3                   |
| <b>Trabajadora - Floja</b>                     | 2.5           | 2.4                   |
| <b>Adinerada – Pobre</b>                       | 2.5           | 2.3                   |
| <b>Segura – Insegura</b>                       | 1.9           | 2.3                   |
| <b>Mentalidad abierta - Mentalidad cerrada</b> | 2             | 2.2                   |
| <b>Útil – Inútil</b>                           | 2.6           | 2.6                   |
| <b>Importante - No importante</b>              | 2.9           | 2.4                   |
| <b>Triunfadora - Fracasada</b>                 | 2.5           | 2.9                   |

Tabla 7. Promedios de los resultados de los pares ocultos

A partir de los resultados, se observa una actitud positiva hacia el inglés y el chino mandarín por parte de los colaboradores. Esta actitud se puede relacionar con el hecho de que muchos han adquirido ambas lenguas en ambientes donde se promueve no solo la lengua, sino también la cultura de los países en los que se hablan estas lenguas (centros culturales y colegios bilingües). Cabe señalar que un colaborador indicó que aprendió el chino mandarín en su hogar, quien también respondió que utilizaba esta lengua tanto en contextos instrumentales (“académico y laboral”) como en lo cotidiano y en el ocio.

Ahora bien, como se ha observado en la sección anterior, las variables sexo y edad inciden en las respuestas de los colaboradores. Por esta razón, es importante relacionar cada variable con las valoraciones obtenidas en cada lengua. En primer lugar, se presentan los resultados del inglés en cuanto a la variable sexo y del chino mandarín respecto a la

misma variable. En segundo lugar, se presentan los resultados de ambas lenguas relacionados a la variable edad. Para esta última variable se seguirá tomando en cuenta la clasificación etaria establecida: 18-20 años y 22-28 años. Es necesario precisar que estos resultados se presentan en promedios.

A continuación, en la tabla 8 se presentan los promedios de los resultados de los pares ocultos del inglés según la variable sexo:

| <b>Pares</b>                                   | <b>Femenino</b> | <b>Masculino</b> |
|--|-----------------|------------------|
| <b>Inteligente - Despistada</b>                | 3               | 2.8              |
| <b>Confiable - No confiable</b>                | 1.8             | 2.1              |
| <b>Culta - Inculta</b>                         | 2.8             | 2.4              |
| <b>Trabajadora - Floja</b>                     | 2.4             | 2.6              |
| <b>Adinerada - Pobre</b>                       | 2.4             | 2.6              |
| <b>Segura - Insegura</b>                       | 2               | 1.8              |
| <b>Mentalidad abierta - Mentalidad cerrada</b> | 2.2             | 1.9              |
| <b>Útil - Inútil</b>                           | 2.6             | 2.7              |
| <b>Importante - No importante</b>              | 2.8             | 3                |
| <b>Triunfadora - Fracasada</b>                 | 2.6             | 2.4              |
| <b>Promedio total</b>                          | 2.5             | 2.4              |

Tabla 8. *Promedios de los resultados de los pares ocultos del inglés según el sexo*

En la tabla 8 se observa que el promedio es más cercano a 1 en los varones a diferencia de las mujeres. En este sentido, se observa una ligera mayor valoración positiva por parte del sexo masculino. En esta línea, los adjetivos positivos que destacan para caracterizar esta lengua son los siguientes: *segura* y *mentalidad abierta*. Mientras que en las mujeres destaca el adjetivo *confiable*. Lo cierto es que, en ambos casos, tanto varones como mujeres, consideran que los hablantes nativos presentan una seguridad en su hablar, pues, de todos los pares de adjetivos presentes, el adjetivo *segura* fue el atributo común con mayor valoración positiva.

Por otro lado, en la tabla 9 se presentan los resultados respecto al chino mandarín:

| <b>Pares</b>                                 | <b>Femenino</b> | <b>Masculino</b> |
|--|-----------------|------------------|
| <b>Inteligente - Despistada</b>              | 2.2             | 1.9              |
| <b>Confiable - No confiable</b>              | 2               | 2.2              |
| <b>Culta - Inculta</b>                       | 2.6             | 2.1              |
| <b>Trabajadora - Floja</b>                   | 2.8             | 2.2              |
| <b>Adinerada - Pobre</b>                     | 2.6             | 2.1              |
| <b>Segura - Insegura</b>                     | 2.4             | 2.2              |
| <b>Mentalidad abierta-Mentalidad cerrada</b> | 2.6             | 2.6              |
| <b>Útil - Inútil</b>                         | 2.6             | 2                |
| <b>Importante - No importante</b>            | 2.6             | 2.3              |
| <b>Triunfadora - Fracasada</b>               | 2.4             | 2.2              |
| <b>Promedio total</b>                        | 2.5             | 2.2              |

Tabla 9. *Promedios de los resultados de los pares ocultos del chino mandarín según el sexo*

En la tabla 9 se observa que, nuevamente, son los varones quienes tienen una mayor valoración positiva hacia el chino mandarín a diferencia de las mujeres. En esta línea, el adjetivo que destaca es *inteligente*, mientras que en las mujeres es *confiable*. Se puede evidenciar que, en ambos sexos, la valoración positiva hacia el chino mandarín se vincula especialmente con el intelecto, pues el adjetivo *inteligente* fue el atributo común con mayor valoración positiva. Estos resultados respaldan los usos mayoritarios del chino mandarín en los contextos instrumentales, pues los adjetivos señalados se relacionan con los contextos *académico* y *laboral*. En esta línea, otro adjetivo que también se destaca, por lo menos en los varones, es *útil*.

A continuación, en la tabla 10 se presentan los promedios de los resultados de los pares ocultos del inglés según la variable edad:

| Pares                                 | De 18 a 20 años | De 22 a 28 años |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Inteligente - Despistada              | 3               | 2.5             |
| Confiable - No confiable              | 2.2             | 1.5             |
| Culta - Inculta                       | 2.5             | 2.8             |
| Trabajadora - Floja                   | 2.6             | 2.3             |
| Adinerada - Pobre                     | 2.4             | 2.9             |
| Segura - Insegura                     | 1.9             | 1.8             |
| Mentalidad abierta-Mentalidad cerrada | 1.8             | 2.5             |
| Útil - Inútil                         | 2.6             | 2.8             |
| Importante - No importante            | 3               | 2.8             |
| Triunfadora - Fracasada               | 2.5             | 2.5             |
| Promedio total                        | 2.5             | 2.4             |

Tabla 10. Promedios de los resultados de los pares ocultos del inglés según la edad

En la tabla 10 se observa que el segundo grupo etario (22 a 28 años) tiene una ligera mayor valoración positiva hacia la lengua inglesa, a diferencia del primer grupo etario (18-20 años). Aunque el promedio total no es contundente, los colaboradores de 18 a 20 años se caracterizan por vincular su valoración positiva con los adjetivos *mentalidad abierta* y *segura*; los colaboradores de 22 a 28 años, por vincular dicha valoración con los adjetivos *confiable* y *segura*.

Por otro lado, en la tabla 11, se presentan los resultados respecto al chino mandarín:

| Pares                                 | De 18 a 20 años | De 22 a 28 años |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Inteligente - Despistada              | 2               | 2               |
| Confiable - No confiable              | 2.3             | 1.8             |
| Culta - Inculta                       | 2.4             | 2               |
| Trabajadora - Floja                   | 2.5             | 2.3             |
| Adinerada - Pobre                     | 2.1             | 2.8             |
| Segura - Insegura                     | 2.4             | 2               |
| Mentalidad abierta-Mentalidad cerrada | 2.5             | 2.8             |
| Útil - Inútil                         | 2.3             | 2               |
| Importante - No importante            | 2.3             | 2.8             |
| Triunfadora - Fracasada               | 2.2             | 2.5             |
| Promedio total                        | 2.3             | 2.3             |

Tabla 11. Promedios de los resultados de los pares ocultos del chino mandarín según la edad

En la tabla 11 se observa que no existe una diferencia en el promedio total sobre la valoración del chino mandarín, entre los dos grupos etarios. Sin embargo, el primer grupo etario valora a esta lengua positivamente con el uso preponderante del adjetivo *inteligente* y, en segundo lugar, *adinerada*. Por otro lado, el segundo grupo etario vincula la valoración positiva con el adjetivo *confiable*, aunque también se destacan los adjetivos *inteligente*, *culta*, *segura* y *útil* para valorar de manera positiva a esta lengua.

### 5.3. Resultados de la aplicación del cuestionario con preguntas abiertas

En este apartado, se presentan las respuestas obtenidas del cuestionario con preguntas abiertas. Este instrumento de recolección de datos se aplicó con la finalidad de conocer las actitudes lingüísticas de los hablantes desde una perspectiva cualitativa, es decir, basado en sus comentarios subjetivos.

*¿Cuál de las dos lenguas (inglés o chino mandarín) le parece la más útil?  
¿Por qué?*

La mayoría de los colaboradores considera que el inglés es más útil. Entre sus respuestas destacan la influencia de esta lengua a nivel mundial. Por ejemplo, un colaborador señaló que el inglés es más útil, debido a que “es el [idioma] más usado a nivel global”. Asimismo, los colaboradores recalcan la importancia del inglés por su repercusión en el ámbito laboral y educativo en un contexto globalizado. Esto debido a que el inglés, en muchas ocasiones, es un requisito para acceder a un puesto de trabajo o postular a becas de estudio en el extranjero, por lo que la migración es un factor relevante para la preferencia del inglés.

Por otro lado, un menor número de colaboradores considera que ambas lenguas son útiles de igual manera y alegan que depende del contexto en el que se necesite la lengua, ciertos contextos requerirán el uso de una u otra, pero ninguna es más útil que la otra como señala un colaborador: “ambas [son útiles], dependiendo de cuál se facilite más para cada uno y de los sectores en los que trabaje”. Cabe destacar que un colaborador cree que el chino es más útil, debido al poder económico de China en los últimos años, lo cual refleja el importante contexto político y económico de este país asiático en la actualidad. Por último, un colaborador cree que ninguna de las lenguas es útil porque no las usa más que para interactuar con sus amigos.

¿*Qué lengua (inglés o chino mandarín) prefiere hablar? ¿Por qué?*

Con este tipo de pregunta, el colaborador debía evaluar cuál es la lengua con la que se siente más cómodo al comunicarse. Siete colaboradores respondieron que el inglés era la lengua que prefieren utilizar en conversaciones, ya que consideraban que es más sencilla en comparación con el chino mandarín y la que mejor dominan entre ambas. Esto se puede relacionar con que la gramática y la escritura del inglés se asemejan con las del español, a diferencia del chino mandarín que emplea una escritura compuesta por caracteres chinos (*hanzi*).

Asimismo, se puede atribuir esta familiaridad con el inglés porque la mitad de los encuestados respondió que había estudiado inglés por más de diez años, mientras que solo tres señalaron esa cantidad de tiempo con respecto al chino mandarín. Esto se evidencia en la siguiente afirmación de uno de los colaboradores: “inglés, me siento más a gusto con esa lengua porque me he familiarizado más con esta desde pequeña y hasta ahora he usado más en estudios y en vida cotidiana”. Así pues, al ser jóvenes, más de la mitad de los colaboradores comenzaron a familiarizarse con el inglés como L2 desde la niñez. Por otro lado, más de la mitad de los colaboradores comenzaron a familiarizarse con el chino mandarín como L2 desde la pubertad. Esta diferencia es importante, pues se conoce que la mayor parte del proceso de adquisición de lenguas se produce en la etapa temprana. De esta manera, comparando la preferencia hacia cualquiera de las dos lenguas, la mayoría de los colaboradores se sienten con más confianza cuando utilizan el inglés.

¿*Cuál es la razón por la que estudió inglés?*

En el Perú, el inglés se ha convertido en un curso que se enseña desde temprana edad en las escuelas, tanto privadas como públicas. Por lo tanto, no sorprende que la mayoría de personas encuestadas respondiera que el aprendizaje del inglés fue un curso obligatorio en las escuelas o un requisito para un curso o un grado universitario, tal como está establecido en el sistema educativo superior peruano. Esto tendría correlación con el hecho de que diez de los colaboradores utilizan el inglés para contextos académicos. Es válido agregar que dos de los encuestados comentaron que la razón de haber estudiado inglés era por “imposición de sus padres”, lo que podría indicar que son ellos quienes también opinan que el inglés es una lengua de uso instrumental, ya que les servirá a sus hijos para desarrollarse profesionalmente y obtener mejores oportunidades en un mundo globalizado. De esta manera, se observa la influencia de las políticas educativas e institucionales en la elección del inglés por parte de los colaboradores.

*¿Cuál es la razón por la que estudió chino mandarín?*

Aunque la mayoría de los colaboradores afirmó estudiar chino mandarín por motivos académicos, tomando en cuenta que les será útil tanto en el ámbito educativo como laboral, algunas respuestas destacaron el interés hacia la lengua en relación con la cultura. Este tipo de respuesta, vinculado a la cultura, no se reportó en la pregunta similar para el inglés.

Por otro lado, dos de los encuestados comentaron que decidieron estudiar el chino mandarín principalmente por influencia familiar, como se aprecia a continuación: “Tengo ascendencia china y siempre la cultura me ha parecido muy interesante. Además, me lo recomendaron, pues supuestamente en el futuro será muy útil”. En ese sentido, se observa que además de un interés laboral, también existe la presencia del componente afectivo de los encuestados por aprender la lengua que utiliza su familia, lo que está relacionado con la migración previa de sus antepasados en el Perú.

*Si tuviese que viajar a un país donde se hable el inglés o chino mandarín, ¿a qué país viajaría? ¿Por qué?*

La mayoría de los colaboradores señaló que les gustaría viajar a un país donde se hable chino mandarín. En este grupo, la mitad de los colaboradores indicó que optó por esa decisión debido a que desea mejorar su competencia lingüística, por lo que viajar a un país donde se hable el chino mandarín los ayudaría a practicar y mejorar su fluidez, tal como lo señala un colaborador: “China, para poder mejorar mi nivel de chino mandarín y observar la diferencia de la forma de hablar de los nativos en persona”. La otra mitad de colaboradores dentro de este grupo presentaba una predisposición por viajar a un país donde se hable chino, pero las razones principales no se relacionaban con mejorar su competencia lingüística, sino con el deseo de conocer una cultura distinta a la occidental, así lo declara un colaborador: “China, es un país donde yo lo considero mucho más rico en cultura tanto en historia, también es un lugar donde me siento atraído”.

Por otro lado, un menor porcentaje de colaboradores señaló que les gustaría viajar a un país donde se hable inglés y las razones fueron que tienen una mejor competencia lingüística en esta lengua o que se sentían atraídos por la cultura del país donde hablaba inglés. Finalmente, un porcentaje aún menor que el anterior señala que les es indiferente y que cualquier país en el que se hable cualquiera de ambas lenguas estaría bien porque de “todas formas” mejorarían su competencia lingüística en ambas lenguas.

## 6. Interpretación de los resultados

Los resultados evidencian que el inglés y el chino mandarín son lenguas valoradas positivamente por los colaboradores; sin embargo, se puede advertir grados de valoración hacia estas lenguas, de acuerdo con los resultados cuantitativos, así como diferencias en las motivaciones, según los resultados cualitativos. Las respuestas de los colaboradores también ubican al inglés y al chino mandarín como lenguas de poder y con un alto valor instrumental. Así pues, existe una valoración positiva hacia estas por la importancia a nivel económico, político y educativo. Sin embargo, algunos contextos preponderan más que otros al utilizar estas lenguas, así como las motivaciones pueden diferir de acuerdo con el grado o nivel afectivo hacia las mismas.

En el caso del inglés se trata de una lengua valorada por la facilidad en el dominio de la gramática, a diferencia del chino mandarín. Por ello, al responder los colaboradores a la pregunta *¿Qué lengua prefieren utilizar?*, señalaron en su mayoría el inglés. En esta línea, el adjetivo que se atribuye al inglés en la prueba de pares ciegos fue, principalmente, *segura*; si bien es cierto que la valoración representaba el juicio del colaborador hacia el hablante nativo de la lengua, el adjetivo también podría reflejar que ellos, como aprendices de esta lengua, se sienten más seguros de emplearla en una conversación, a diferencia del chino mandarín, y esto se debe a que la gramática del inglés y del español son similares, en comparación con la china. Asimismo, el carácter instrumental que se le adjudica a esta lengua se sostiene en la medida en que la mayoría de los colaboradores indicaron en las preguntas con respuestas abiertas que el inglés les parecía más útil que el chino mandarín.

Por otro lado, en el caso del chino mandarín se trata de una lengua valorada, sobre todo, por la afinidad que se presenta hacia la misma y su cultura. Así pues, la motivación es diferente a la del inglés, dado que esta última se sostiene en factores externos, muchas veces, motivaciones impuestas por los padres o las instituciones. Sin embargo, los resultados porcentuales respecto a los contextos de uso indican que el chino mandarín está muy ligado a los contextos instrumentales *académico* y *laboral*. Por esta razón, en la prueba de pares ciegos, el adjetivo *inteligente* fue el mejor valorado para caracterizar esta lengua.

Asimismo, si bien los colaboradores indicaron que aprendieron el inglés por razones instrumentales, los datos porcentuales indican que el chino mandarín es utilizado íntegramente en este rubro. Este valor instrumental que se observa hacia ambas lenguas se debe a las crecientes relaciones del Perú con países donde se hable el chino mandarín y el inglés, lo que ofrece nuevas oportunidades de trabajo (comercio, impor-

tación y exportación, traducción e interpretación) y genera la demanda del estudio de estas lenguas. Sin embargo, cabe recalcar que el inglés genera mayor seguridad al hablarlo, pues es una lengua que han aprendido los colaboradores, en su mayoría, desde pequeños, a diferencia del chino mandarín. En esta línea, se evalúa “*la edad en la que aprendieron a hablar el idioma*” los informantes en correlación con los pares ocultos más representativos que utilizaron estos para caracterizar al inglés y al chino mandarín.

A continuación, en la tabla 12 se presentan los promedios de los resultados de los pares ocultos mejor valorados según la edad en la que los colaboradores aprendieron a hablar inglés:

| Pares  | 3 - 11 años | 12 años - en adelante |
|--|-------------|-----------------------|
| <b>Inteligente - Despistada</b>                | 2.9         | 2.7                   |
| <b>Confiable - No confiable</b>                | 2.1         | 1.7                   |
| <b>Segura - Insegura</b>                       | 1.8         | 2                     |
| <b>Mentalidad abierta - Mentalidad cerrada</b> | 1.9         | 2.3                   |

Tabla 12. Promedios de los resultados de los pares ocultos mejor valorados según la edad en la que aprendieron a hablar el inglés

En la tabla 12 se observa que los adjetivos mejor valorados por los colaboradores para describir al inglés son *segura* y *mentalidad abierta*, sobre todo, por aquellos que aprendieron esta lengua en una temprana edad (de 3 a 11 años); pero esto no ocurre con los adjetivos *inteligente* y *confiable*, pues son más valorados por el segundo grupo (de 12 años en adelante) en cuanto a la caracterización del inglés se refiere. Se entiende que, de alguna manera u otra, los colaboradores del primer grupo que aprendieron esta lengua sienten mayor afinidad con el adjetivo *mentalidad abierta* y *segura* al caracterizar al inglés, tal vez porque por estar mayor tiempo en contacto con dicha lengua y dominarla mejor soslayan los atributos instrumentales y preponderan características superficiales. Además, porque muchos de ellos, debido a la edad en la que aprendieron el inglés, no eran conscientes de la presión que ejercían los padres y las instituciones para que aprendieran esta lengua; por ello, cuando crecen, perciben el inglés con naturalidad. Lo contrario sucede con el segundo grupo, pues al adquirir la lengua a una edad consciente, ellos valoran el inglés de acuerdo con la necesidad que tuvieron para aprenderlo (académico, laboral, etc.). Así pues, prefirieron los adjetivos *inteligente* y *confiable*.

Por otro lado, en la tabla 13, se presentan los resultados respecto al chino mandarín:

| <b>Pares</b>                                       | <b>3 - 11 años</b> | <b>12 años - en adelante</b> |
|--|--------------------|------------------------------|
| <b>Inteligente -<br/>Despistada</b>                | 1.7                | 2.3                          |
| <b>Confiable - No<br/>confiable</b>                | 1.8                | 2.4                          |
| <b>Segura - Insegura</b>                           | 2.2                | 2.4                          |
| <b>Mentalidad abierta -<br/>Mentalidad cerrada</b> | 2                  | 3                            |

Tabla 13. *Promedios de los resultados de los pares ocultos mejor valorados según la edad en la que aprendieron a hablar el chino mandarín*

En la tabla 13 se observa que todos los valores son utilizados de manera significativa por los colaboradores que aprendieron el chino mandarín a temprana edad. Esta lengua no es tan arraigada como lo es el inglés, prueba de ello es que la mayoría de los colaboradores pertenecen, sobre todo, al segundo grupo; esto es, aprendieron la lengua de los 12 años en adelante. Este reducido acercamiento temporal con la lengua y la motivación principal (de índole afectivo) para estudiarlo puede haber influenciado en que no exista distinción entre estos indicadores, a diferencia del inglés. Por otro lado, cabe recalcar que los adjetivos *inteligente* y *confiable* son mejor valorados para el chino mandarín y pertenecen a los colaboradores que aprendieron esta lengua desde la niñez.

Lo que destaca en ambos casos es que la edad en la que adquirieron el inglés o el chino mandarín influye notablemente en la seguridad, en el caso del inglés, y en la confiabilidad, en el caso del chino mandarín, de los colaboradores al hablar estas lenguas. En otras palabras, a medida que se aprende la lengua a temprana edad, se genera mayor confianza al utilizarlo. En esta línea, también es importante recalcar que el acercamiento temporal a estas lenguas fue significativo, dado que en su mayoría han estudiado ambas lenguas por más de cinco años, incluso algunos aseguran haber estudiado durante 20 años. Asimismo, cabe mencionar que el contexto de uso más utilizado en ambos casos es el académico; es decir, los colaboradores se encuentran en constante uso y familiaridad con estas lenguas, considerando que todos son jóvenes y se encuentran, en su mayoría, estudiando.

Ahora bien, como se señaló anteriormente, las motivaciones para estudiar cada una de estas lenguas fueron distintas, lo cual dista mucho de los contextos de uso en la que cada una prepondera: el chino mandarín es usado en contextos instrumentales (*académico y laboral*) en un porcentaje mayor al del inglés que, sobre todo, es usado en los contextos *académico* y de *ocio*. Así pues, aunque las motivaciones para estudiar el inglés se ligen más a los contextos instrumentales, el chino mandarín

es más productivo en estos contextos. Esta diferencia contextual entre las dos lenguas se percibe con mayor claridad al evaluar cada una de acuerdo con los datos proporcionados en la ficha sociolingüística.

La mayoría de los colaboradores indica que el inglés es más útil que el chino mandarín; sin embargo, como se percibe en los datos sociolingüísticos, este es más utilizado en el ámbito laboral. En cuanto al contexto académico, el inglés alcanza una ligera mayor cantidad porcentual en comparación con el chino mandarín, pero también prepondera en el contexto de ocio. Respecto a la influencia de las variables sexo y edad, se pudo notar que las mujeres son quienes suelen utilizar el inglés en los contextos instrumentales (académico y laboral), mientras que los varones suelen utilizarlo, sobre todo, en los contextos de ocio. Por otro lado, son las mujeres quienes suelen utilizar el chino mandarín en los contextos académico y de ocio, mientras que los varones suelen utilizarlo, sobre todo, en el contexto académico, aunque también existe un porcentaje alto que incluyó la opción “otro” en sus respuestas.

En cuanto a la edad, los colaboradores del segundo grupo etario utilizan ambas lenguas, sobre todo, en los contextos instrumentales, mientras que en el primer grupo etario prepondera, sobre todo, los contextos académicos y de ocio. Esto último puede explicarse debido a que los intereses son diferentes por tratarse, en su mayoría, de estudiantes, en el primer grupo etario, y egresados, en el segundo grupo etario. Asimismo, respecto al segundo grupo etario existió mayor seriedad y seguridad en las respuestas, pues no dudaron al elegir una u otra opción, incluso, en el caso del chino mandarín, el contexto laboral fue el más escogido en comparación al académico.

Otro resultado importante que evidencia la influencia de las variables sexo y edad al valorar ambas lenguas se obtuvo por la aplicación de la prueba de pares ocultos. Así pues, respecto a la variable sexo, son los varones quienes presentan mayores valoraciones positivas hacia el inglés y el chino mandarín, en comparación con las mujeres. Asimismo, son ellos quienes valoraron ambas lenguas de acuerdo con los adjetivos más representativos de estas: *segura e inteligente*, en el caso del inglés y del chino mandarín, respectivamente. Por otro lado, las mujeres indicaron un adjetivo común al valorizar ambas lenguas: *confiable*. Se puede observar que las valoraciones de los varones representan, de forma contundente, la actitud positiva hacia las dos lenguas, pues estas valoraciones fueron las más cercanas a 1. Por otra parte, las mujeres preponderan la confianza que les genera ambas lenguas al momento de valorarlas positivamente. Respecto a la variable edad, el segundo grupo etario vincula su valoración positiva a ambas lenguas con el adjetivo *confiable*, mientras que el primer grupo etario reúne una mayor gama de posibilidades al valorarlas. De tal manera, se destaca la *mentalidad abierta* (así

como *segura*), en el caso del inglés, e *inteligente* (así como *adinerada*), en el caso del chino mandarín.

Así, se puede evidenciar que las variables sexo y edad influyen en la valoración de ambas lenguas, las mujeres tienden a valorar positivamente ambas lenguas, de acuerdo con la seguridad y confianza que les confieren estas; asimismo, son las más serias y seguras al valorarlas, prueba de ello es que, en su mayoría, suelen utilizar estas lenguas en los contextos instrumentales, sobre todo el académico. Lo mismo sucede con la variable edad, pues el segundo grupo etario también valora positivamente ambas lenguas según el contexto donde las utilizan más, incluso, en el caso del chino mandarín, el contexto laboral es más apreciado por este grupo en comparación con el contexto académico. La edad en la que aprendieron estas lenguas y el tiempo que tienen utilizándose también fue influyente en la valoración, ya que, a menor tiempo de acercamiento con estas lenguas, los colaboradores evidenciaron respuestas relacionadas con las necesidades instrumentales, a diferencia del otro grupo, pues valoraron atributos más superficiales por la naturalidad que les sugiere el uso de estas lenguas. Sin embargo, los que aprendieron ambas lenguas desde pequeños presentan mayor seguridad y contundencia en sus respuestas, dado que destacaron los valores más representativos de cada una de las lenguas.

Las motivaciones para aprender ambas lenguas también fueron importantes, pues no siempre corresponden con la realidad en los contextos de uso. Si bien existe una mayor preferencia en utilizar el inglés, el interés o el componente afectivo es mayor al momento de aprender el chino mandarín. Esta premisa es respaldada porque la mayoría de los colaboradores mencionaron que aprendieron inglés por obligación o imposición de los padres o las instituciones de poder; en cambio, los colaboradores, respecto al chino mandarín, destacan que aprendieron esta lengua por interés personal o afinidad. Por lo tanto, la preferencia al inglés es, sobre todo, de índole instrumental, mientras que la preferencia al chino mandarín es, sobre todo, de índole afectivo. Ello se sostiene en que la gran parte de colaboradores desea visitar un país donde se hable el chino mandarín y por su simpatía hacia la cultura china. Este componente afectivo hacia el chino mandarín, que no se observa en el inglés, se puede atribuir a que algunos de los colaboradores cuentan con antepasados chinos, por lo que consideran que, en cierto modo, aprender chino mandarín es reconectarse con sus raíces.

## 6. Conclusiones

Los colaboradores presentan actitudes positivas, en distintos grados, tanto hacia el inglés como al chino mandarín, tal como se observa en los

resultados obtenidos por la técnica de pares ocultos. Esto es esperado en el sentido de que ambas lenguas comparten prestigio al ser lenguas con alta demanda tanto en el Perú como en el mundo; sin embargo, en este artículo, se observa que los juicios y las valoraciones hacia cada lengua varían según el sexo, la edad y edad de aprendizaje de estas. El adjetivo preponderante que utilizan los colaboradores para valorar al inglés fue *seguridad*, lo cual está motivado por su preferencia al hablarlo porque, en comparación con el chino mandarín, consideran que presentan una mayor competencia lingüística al percibirlo con menor dificultad. Por otro lado, el adjetivo preponderante que utilizan los colaboradores para valorar al chino mandarín fue *inteligente*, esto se debe a su relación con usos instrumentales.

La investigación muestra la coexistencia de valores instrumentales y afectivos en la valoración en ambas lenguas. El inglés y el chino mandarín presentan un alto valor instrumental, lo que se pudo evidenciar gracias a las respuestas que otorgaron los colaboradores en las preguntas sobre el contexto de uso en la ficha sociolingüística y en las preguntas del cuestionario aplicado. En el caso del inglés, se evidencia este valor instrumental por la repercusión que genera en el ámbito educativo y laboral, pues los colaboradores consideran útil a la lengua en cuestión para estos aspectos; sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de colaboradores indica que el aprendizaje de esta lengua se dio por obligación de los padres de familia o imposición de las instituciones (escuelas, universidades, etc.), ya que es una lengua de poder. Por otra parte, en el caso del chino mandarín, se evidencia un alto valor instrumental por su uso en el ámbito laboral, el cual es mayor en comparación con el inglés, y en el ámbito educativo. No obstante, a diferencia del inglés, también existe presencia del componente afectivo por parte de los colaboradores. En este caso, la migración influye en las actitudes lingüísticas, específicamente mediante la relación histórica entre la migración de los antepasados chinos y la afinidad hacia el chino mandarín como lengua de herencia.

La investigación representa un aporte y un avance importante en el conocimiento de las actitudes lingüísticas, ya que proporciona una comprensión más profunda sobre las actitudes hacia el inglés y el chino mandarín, lenguas extranjeras en el contexto peruano. Asimismo, la investigación permite profundizar en el tema mediante la contribución de datos relevantes para la implementación de políticas educativas, estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras y la comprensión intercultural en un mundo cada vez más globalizado. Finalmente, se recomienda realizar una investigación con una muestra más amplia de hablantes de español como L1 e inglés y chino mandarín como L2, con la finalidad de complementar los resultados de esta investigación, y se sugiere el

empleo de una metodología mixta, con la aplicación de técnicas de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, ya que permite brindar resultados más certeros.

Andrea Mejía Liza

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
ORCID: 0000-0001-6383-1707

Edgar Yalta

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
ORCID: 0000-0001-8444-6779

Mirella Robles-Muñoz

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
ORCID 0000-0002-9812-1606

Recepción: 07/09/2022; Aceptación: 19/04/2024

## Notas

- <sup>1</sup> De acuerdo con López García (2012), la pureza lingüística representa “un atributo idealizado de la lengua, desprovista de marcas de la diferencia” (p. 538).

## Referencias bibliográficas

- Algué, L. (2019). *Actitudes de Alumnos y Profesores chinos ante las Variedades Diatópicas de la Lengua Española y su Variación* [Tesis doctoral, Arizona State University]. ASU Digital Repository. <https://core.ac.uk/reader/286400730>
- Alloati, M. (2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional, Heredia, Costa Rica. [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf)
- Alonso, M. R. (1995). El factor edad en el aprendizaje de la segunda lengua. [Ponencia]. *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas. Actas del I Congreso Internacional “Adquisición e aprendizaxe das linguas segundas e as súas literaturas”*. Universidade de Santiago de Compostela. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/11444/1/pg\\_047-050\\_cc102adquis.pdf](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/11444/1/pg_047-050_cc102adquis.pdf)
- Álvarez Vandeputte, J. y Lagos Fernández, C. (2020). Lenguas dominadas. Ideología y violengua lingüística en el mapudungun. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 4(12), 179-201. <https://revistas.unsaac.edu.pe/index.php/RFD/CP/article/view/653>
- Andión, A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. Revista signos*, 46(82), 155-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Redipe*, 6(4), 91-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Benites, K. (2019). Actitudes lingüísticas de migrantes bilingües andinos en San Juan de Lurigancho. [Tesis de licenciatura en Lingüística, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10572>
- Blas, J. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*, (34), 47-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17131999003400005>

- Cárdenas, Y. (2020). *Actitudes lingüísticas hacia el inglés británico y americano en alumnos de la especialidad de Inglés de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11614>
- Cárdenas, Y. y Esquivel, J. (2022). Actitudes lingüísticas hacia el inglés británico y americano en alumnos de la especialidad de Inglés de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 227–242. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22477>
- Chamorro, M. E. L. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (37), 1-15. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.11841>
- Constitución Política del Perú [Const] Art. 48, 29 de diciembre de 1993. <https://www.congreso.gob.pe/Docs/constitucion/constitucion/index.html>
- Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Octaedro-EUB.
- Ethnologue. (2022). What is the most spoken language? [Internet]. Recuperado de <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>
- Falcón, P. y Mamani, L. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población asháninka bajo chirani. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(1), 95-115. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832017000100095>
- Garavito Merlano, A. C. (2008). *Descripción de las Actitudes Lingüísticas de los Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana frente a las Variedades del Inglés como Segunda Lengua*. [Trabajo de Pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5907>
- García, F. (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Universidad de Almería.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 237-246). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Guanopatin, A. D. (2016). *La categorización de cadenas de pronunciación (drilling activities) para el desarrollo de la pronunciación del Idioma Inglés en los estudiantes de primer año de Bachillerato de la Unidad Educativa “Darío Guevara” en la parroquia Cunchibamba de la ciudad de Ambato* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato.
- Hotařová, L. (2011). Matched-guise: la técnica de pares ocultos. *Romanica Olomucensia*, 23(1), 9-14. DOI: 10.5507/ro.2011.002
- Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341008>
- Lausent-Herrera, I. (2009). «Tusans (tusheng) and the Changing Chinese Community in Peru». *Journal of Chinese Overseas*, 5, 115-152.
- López García, M. (2012). Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *La Biblioteca*, 534-550. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/119179/CONICET\\_Digital\\_Nro.02723e4b-9268-4016-90a9-296485772908\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/119179/CONICET_Digital_Nro.02723e4b-9268-4016-90a9-296485772908_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Mendoza, J. (2021). Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses. *Tonos Digital*, 40(1), 1-30. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2725/1205>
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno Agurto, V. A. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41-52. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>

- Morimoto, A. (2011). «Inmigración y comunidad de origen japonés en el Perú: balance de los estudios y publicaciones». [Ponencia]. *XIII Congreso Internacional de ALADAA*. Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África.
- Muñoz, M. (2019). Las actitudes y creencias lingüísticas de estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 9(18), 748-767. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.444>
- Pajares, D. P. (2016). Ideologías y actitudes lingüísticas de la juventud cubana hacia el inglés. *Diálogo de la lengua*, 8, 97-117. [https://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/8/3\\_Pinto%20Pajares\\_DL\\_2016.pdf](https://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/8/3_Pinto%20Pajares_DL_2016.pdf)
- Pajares, D. P. (2018). Prejuicios lingüísticos de la juventud cubana hacia el inglés. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 44(2), 215-233. <https://doi.org/10.15517/rfl.v44i2.34697>
- Paroy, G. (2012). Aspectos generales de la inmigración y la demografía china en el Perú (1849-1903). *Historia 2.0: Conocimiento Histórico en Clave Digital*, 2(4), 126-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4095496>
- Perera, J. y Tolchinsky, L. (2005). Prólogo a la edición española. En D. Macedo, B. Dendrinis y P. Gounari, *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Editorial GRAÓ.
- Robles-Muñoz, M., Yalta, E. y Lovón, M. (2023). Dequeísmo y queísmo en los estudiantes de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima-Perú. *Letras (Lima)*, 94(139), 78-96. <https://doi.org/10.30920/letras.94.139.6>
- Rodríguez, H. (2017). *Chinos en la sociedad peruana 1850-2000: presencia, influencia y alcances*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rueda, M. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679090>
- Said-Mohand, A. (2010). Actitudes y usos lingüísticos hacia el inglés y el español: estudiantes universitarios bilingües de la Florida. *Revista electrónica de Lingüística Aplicada*, 9(1), 168-183. <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/123>
- Salazar Caro, A. (2014). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 39-55. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a03.pdf>
- Sancho, M. (2013). Identidad y prestigio en las actitudes lingüísticas de la población ecuatoriana en Madrid. *Lengua y Migración*, 5(1), 33-56. <https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551814002.pdf>
- Serrano, M. J. (2008). El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción? *Boletín De Filología*, 43(1), 175-192. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18049>
- Sima, Eyder, y Perales, M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. *Península*, 10(1), 121-144. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-57662015000100006&lng=es&nrm=iso&tlang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662015000100006&lng=es&nrm=iso&tlang=es)
- Sima Lozano, E. G. y Hernández Méndez, E. (2016). Una aplicación de matched-guise para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos. *Estudios de cultura maya*, 47, 151-180. <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2016.47.746>
- Song 宋扬 Y. y Wang 王晋炜 J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de E/LE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, 201-216. <https://doi.org/10.5209/CLAC.57909>
- Tamagno, C., y Velásquez, N. (2016). Dinámicas de las asociaciones chinas en Perú: hacia una caracterización y tipología. *Migración y desarrollo*, 14(26), 145-166. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-75992016000100145](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992016000100145)
- Yuan, Y. (2018). La comida china en el Perú: una nueva identidad multiétnica. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(10), 128-138. <https://www.redalyc.org/journal/6437/643768088011/html/>

- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/53629>
- Zlotnik, H. (1991). La migración asiática a Latinoamérica. *Estudios de Asia y África*, 26(3), 515-533. <https://estudiosdeasiayafrika.colmex.mx/index.php/ea/article/view/1156>

## Anexos

### Anexo 1

#### Ficha sociolingüística

El objetivo es recabar información pertinente de los colaboradores, así como los contextos de uso de las lenguas inglés y chino mandarín.

#### 1.1. Datos generales

**Nombres y apellidos:**

**Edad:**

**Sexo:** M F

**Tiempo de residencia en Lima:**

Siempre 0-10 años 11-20 años

**Grado de instrucción**

Primaria (incompleta) Primaria (completa)

Secundaria (incompleta) Secundaria (completa)

Superior (incompleta) Superior (completa)

#### 1.2. Datos sobre la lengua inglés

Datos con respecto al inglés

¿Dónde estudió inglés? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo ha estudiado inglés? \_\_\_\_\_

¿Desde qué edad aprendió inglés? \_\_\_\_\_

¿En qué contextos utiliza el inglés?

Académicos Laborales Cotidianos De ocio Otros: \_\_\_\_\_

#### 1.3. Datos sobre la lengua chino mandarín

¿Dónde estudió chino mandarín? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo ha estudiado chino mandarín? \_\_\_\_\_

¿Desde qué edad aprendió chino mandarín? \_\_\_\_\_

¿En qué contextos utiliza el chino mandarín?

Académicos Laborales Cotidianos De ocio Otros: \_\_\_\_\_

**Anexo 2**  
**Pares ocultos**

El objetivo es recoger las valoraciones de los colaboradores hacia las lenguas inglés y chino mandarín basado en adjetivos. Luego de escuchar dos audios (uno en inglés y uno en chino mandarín) calificar del 1 al 5, donde 1 corresponde a la valoración que se aproxime a la actitud más positiva y 5 a la valoración que se aproxime a la más negativa. La primera fila corresponde al primer audio y la segunda fila corresponde al segundo audio.

| <b>La persona del audio parece:</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |                           |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| <b>Inteligente</b>                  |          |          |          |          |          | <b>Despistada</b>         |
| <b>Confiable</b>                    |          |          |          |          |          | <b>No confiable</b>       |
| <b>Culta</b>                        |          |          |          |          |          | <b>Inculto</b>            |
| <b>Trabajadora</b>                  |          |          |          |          |          | <b>Holgazán</b>           |
| <b>Rica</b>                         |          |          |          |          |          | <b>Pobre</b>              |
| <b>Segura</b>                       |          |          |          |          |          | <b>Insegura</b>           |
| <b>Mentalidad abierta</b>           |          |          |          |          |          | <b>Mentalidad cerrada</b> |
| <b>Útil</b>                         |          |          |          |          |          | <b>Inútil</b>             |
| <b>Importante</b>                   |          |          |          |          |          | <b>No importante</b>      |
| <b>Triunfadora</b>                  |          |          |          |          |          | <b>No triunfadora</b>     |

**Anexo 3**  
**Cuestionario**

El objetivo es recoger la opinión de los colaboradores sobre la valoración hacia ambas lenguas (inglés y chino mandarín).

1. ¿Cuál de las dos lenguas (inglés o chino mandarín) le parece la más útil? ¿Por qué?

---

---

---

2. ¿Qué lengua (inglés o chino mandarín) prefiere hablar? ¿Por qué?

---

---

---

3. ¿Cuál es la razón por la que estudió inglés?

---

---

---

4. ¿Cuál es la razón por la que estudió chino mandarín?

---

---

---

5. Si tuviese que viajar a un país donde se hable el inglés o chino mandarín, ¿a qué país viajaría? ¿Por qué?

---

---

---

## *Migración y lenguas en Andalucía: traducción, interpretación y recursos para la accesibilidad en las instituciones*

M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Muñoz (ed.). (2022). Comares. 176 pp.

### Reseña de Valeria Hernández García

El libro *Migración y lenguas en Andalucía: traducción, interpretación y recursos para la accesibilidad en las instituciones*, editado por M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Muñoz, constituye el fruto de la transferencia social llevada a cabo por el grupo HUM-940 de la Universidad de Córdoba en el marco del proyecto “PROADMIN. Movimientos migratorios en Andalucía: traducción e interpretación, herramientas y formación digital multilingüe para la inclusión social” (en adelante, “PROADMIN”). Este supone una contribución significativa para la literatura contemporánea en tanto en cuanto aborda, desde una vertiente práctica y pedagógica, los retos de traducción y mediación actuales que pueden tener cabida en el contexto de la migración subsahariana en Andalucía.

La obra mencionada comienza con una introducción realizada por la editora, donde se presentan cada uno de los diez capítulos que integran el volumen. Dichos capítulos, escritos en español, se organizan alrededor de tres bloques temáticos. El primero está dedicado esencialmente a la investigación sobre los servicios lingüísticos precisados en la comunidad autónoma andaluza como consecuencia de los movimientos migratorios; el segundo, al desarrollo de recursos para los migrantes, los profesionales del lenguaje (traductores e intérpretes) y el personal administrativo especializado en extranjería; y, el tercero, al diseño de actividades didácticas sobre sensibilización migratoria para el alumnado y el profesorado de las instituciones de educación primaria y de enseñanza superior. De modo que este volumen no se limita a la tradicional sistematización científica sobre la situación existente en torno a las lenguas y los desplazamientos migratorios, sino que va un paso más allá al dotar de practicabilidad a los resultados investigativos.

Carmen Expósito Castro abre el primer bloque con el trabajo titulado “Situación de las personas inmigrantes y derecho a interpretación en ámbito médico y social: análisis comparativo de las regiones de Quebec y Andalucía”, en el que se coteja el modelo de interpretación médica y social de Quebec (Canadá) con aquel de Andalucía a fin de considerar la posible extrapolación de la gestión y el funcionamiento del primero al

segundo. De tal manera que la autora persigue la implantación de mejoras, en el desempeño de tal modalidad de interpretación en la comunidad autónoma andaluza, relativas a la remuneración y al reconocimiento profesional, las cuales aumentarían la calidad del servicio y la satisfacción de los usuarios, y potenciarían el funcionamiento de la administración pública. Expósito Castro estima especialmente relevante la creación de un banco de intérpretes, si bien regulado y controlado.

En el siguiente capítulo, “Géneros textuales y retos de la traducción jurada jurídica en Andalucía (alemán<>español)”, Pilar Castillo Bernal examina las traducciones juradas alemán-español-alemán que requiere la población migrante en la comunidad autónoma andaluza con miras a, por un lado, mostrar los géneros jurídicos con mayor demanda y, por otro lado, reflexionar sobre la formación del traductor y del traductor-intérprete jurado (en lo sucesivo, TIJ) en España. No obstante, por añadidura, la autora indaga en los retos lingüísticos que plantean este tipo de encargos. Así pues, para tales propósitos, compiló un corpus a partir de 120 textos recibidos a lo largo de su propia trayectoria profesional como TIJ, que comprende desde el año 2016 al 2022. Los resultados evidencian que la traslación de documentos académicos y administrativos públicos, así como la traducción directa, conforman los servicios lingüísticos más solicitados por los migrantes. Con lo cual, los planes de estudio del Grado en Traducción e Interpretación han de ajustarse a esta realidad laboral. Castillo Bernal enfatiza la necesidad de efectuar más investigaciones sobre el TIJ con vistas a una posible reestructuración de su figura o el establecimiento de una formación específica para esta.

El segundo bloque empieza con la contribución “Creación de una base de datos terminológica (ES-FR-EN) basada en corpus sobre procedimientos administrativos orientada a los movimientos migratorios, formación digital e inclusión social en Andalucía” de M<sup>a</sup> Azahara Veroz González. En ella se habla de PROADMINTERM, una herramienta digital terminológica multilingüe que, desarrollada por la autora de esta contribución, está destinada, por una parte, a los migrantes y los estudiantes de intercambio establecidos en la comunidad autónoma andaluza; y, por otra parte, a las administraciones públicas y los profesionales del lenguaje en contacto con el ámbito de extranjería en este mismo territorio. Dicha herramienta, gestada en torno a cuatro fases, se fundamenta en la propuesta metodológica del Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, llevada a cabo en el año 2005, y en las premisas que determina la lingüística de corpus para la recuperación de información. Esta, creada en la plataforma gratuita y de acceso libre Lexonomy, constituye un recurso realmente valioso por el hecho de incorporar tanto información básica concerniente a términos administrativos; como su traducción al inglés, lengua vehicular

internacional, y al francés, idioma hablado usualmente entre los migrantes de Andalucía por su procedencia del Magreb.

“El acceso a la atención sanitaria para personas migrantes en Andalucía: una propuesta de traducción al inglés escrita y audiovisual para superar barreras en la tramitación de la tarjeta sanitaria”, de Martha E. Gaustad y María del Mar Ogea Pozo, se centra en la identificación y resolución de problemas que el ciudadano migrante puede encontrar en la documentación atinente al proceso para solicitar la tarjeta sanitaria del Sistema Andaluz de Salud. Este estudio se valió de una muestra documental compuesta por material sobre el derecho a la salud y la tramitación de la mencionada tarjeta. En concreto, se examinó el empleo de lenguaje accesible e inclusivo en materia de género y raza, la variación cultural y social entre el público emisor y receptor, el canal comunicativo (escrito u oral), el medio de difusión (escrito, audiovisual y/o multimodal) y el apoyo visual al contenido escrito. Tal análisis desembocó en la elaboración de un glosario con 62 términos en español junto con sus equivalentes en inglés; y una guía en formato escrito y, también, audiovisual (en modalidad de webinar y con subtítulos de lectura fácil) en ambos idiomas aludidos. De manera que Gaustad y Ogea Pozo aportan dos instrumentos que facilitan la superación de los obstáculos lingüísticos a los que se enfrentan los migrantes, y además los usuarios menos favorecidos, en el trámite de la tarjeta sanitaria de Andalucía.

Por su parte, Robert Szymyslik, en el capítulo “Análisis de problemas de traducción del español al alemán en documentación sobre procedimientos administrativos orientados a movimientos migratorios”, profundiza en el trasvase a la lengua alemana de la *Guía para la solicitud del NIE* y de la *Guía para la solicitud de residencia de larga duración*, documentos breves y explicativos formulados, en el seno del propio proyecto “PROADMIN”, por M<sup>a</sup> Azahara Veroz González y Carmen Expósito Castro correspondientemente. En particular, dicho autor se detiene en la traslación de conceptos jurídico-administrativos españoles que entrañan problemas de traducción al carecer estos de equivalentes directos alemanes. Con este trabajo, Szymyslik refleja la complejidad que rodea a la traducción jurídico-administrativa, la cual radica principalmente, en los documentos sometidos a estudio, en la presencia de términos legales en el texto origen no extrapolables al sistema jurídico del texto meta; cuestión que el autor resuelve mediante ampliaciones y explicitaciones.

En “Alfabetización y sensibilización de las minorías migrantes en Andalucía a través de la lectura de literatura infantil y juvenil”, capítulo que concluye el segundo bloque, Soledad Díaz Alarcón aborda el papel de la educación como instrumento inclusivo en el aula andaluza de primaria desde dos vertientes, es decir, a partir de, por un lado, la forma-

ción de los niños foráneos y, por otro lado, la concienciación de los niños autóctonos. Si bien unifica estas dos acciones en varios recursos de su autoría, con acceso libre y abierto en la página web del proyecto “PROADMIN”, a saber: una lista categorizada de álbumes ilustrados en español y en francés que versan sobre la extranjería, la migración y la diferencia entre estas palabras; una plantilla de evaluación de álbumes a fin de que los docentes puedan determinar la adecuación de estos para su alumnado; y una serie de actividades didácticas encauzadas al desarrollo de las competencias comunicativa, lectora, cultural y literaria por parte del estudiantado. Por lo tanto, este trabajo prueba la utilidad de los álbumes ilustrados para construir una sociedad tolerante.

El tercer y último bloque arranca con la contribución “Lenguaje jurídico en materia de derechos humanos y competencia de transferencia de conocimientos adquiridos: la trata de personas en el aula de interpretación”, de Rafael Porlán, donde se examina la respuesta del alumnado del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, concretamente de la asignatura Técnicas de Interpretación de la Lengua B (inglés), ante el empleo de material genuino en clase acerca de cuestiones con considerable calado social. Este estudio, emprendido ya en el año 2019, evalúa la competencia de transferencia de conocimientos adquiridos por parte del estudiantado; esto es, la competencia interpretativa del alumnado frente a temas no vistos en el aula con anterioridad, la cual se trabajó a través de ejercicios de puesta en común, traducción a vista y comprensión auditiva integrados por conceptos, orientados a la formación estudiantil de valores, del derecho internacional y de los derechos humanos. Para ello, se recabaron de Internet discursos, de diferentes fuentes periodísticas inglesas, y presentaciones en PowerPoint, de la ONG Médicos por el Mundo, relativos a, específicamente, la trata de personas y la emigración forzada. El trabajo de Rafael Porlán subraya la importancia de las actividades preliminares para el alumnado con vistas a deslindar entre el significado aparente y real de los discursos, reconocer la relevancia de los elementos extralingüísticos y ganar confianza.

María del Carmen López Ruiz, con el capítulo “Análisis de traducciones del estudiantado adaptadas para personas migrantes y la influencia de las competencias social y cívica en el aula de traducción (EN-FR-ES)”, reflexiona sobre la introducción del componente social y cívico en la formación universitaria de traductores para fomentar la conciencia ciudadana. Con tal propósito, realizó un experimento empírico sobre la traslación, del inglés y del francés al español, de dos documentos jurídicos-administrativos vinculados con los movimientos migratorios en Andalucía. Dicho experimento fue efectuado en las sesiones prácticas de la asignatura Herramientas Profesionales de la Traducción del Grado en

Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. Con lo cual, este se organizó en torno a dos grupos de 30 personas cada uno de ellos. Ambos grupos trasvasaron los mismos documentos. No obstante, el grupo 1 acometió la tarea sin formación previa sobre competencias sociales y cívicas; y, el grupo 2, con dicha formación. La autora, tras el cotejo de los resultados obtenidos, pone de manifiesto tanto la trascendencia de analizar las circunstancias que circundan al destinatario del texto meta con miras a producir una traducción adaptada, como la viabilidad de incluir las mencionadas competencias en los planes curriculares.

En “El conocimiento del ‘otro’. Hacia una propuesta metodológica en el aula de cultura y civilización de la lengua francesa en los estudios de traducción e interpretación”, Carmen Arnedo Villaescusa aborda, en la misma línea que Soledad Díaz Alarcón, la educación como una vía de sensibilización e inclusión hacia y de los migrantes (ese “otro”), mas en el contexto universitario. Así pues, diseña una propuesta metodológica con diversas actividades didácticas susceptibles de implementación en la asignatura Cultura y Civilización de la Lengua B (francés) del Grado en Traducción e Interpretación. Tales actividades, basadas en el aprendizaje por proyectos y la explotación de recursos sobre temáticas afines, tienen como objetivo dar a conocer Senegal. De este modo, al igual que el estudio empírico de María del Carmen López Ruiz, se promoverían las competencias social y cívica de los estudiantes, quienes se familiarizarían con la identidad, la cultura, la historia, las tradiciones y los problemas de los ciudadanos migrantes provenientes del norte de África y las zonas subsaharianas. Arnedo Villaescusa destaca la labor crucial del profesorado para educar en el respeto y en la defensa de los derechos humanos, así como la pertinencia del método docente por proyectos de cara a que el alumnado participe como sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

Beatriz Martínez Ojeda cierra la monografía con su capítulo “La traducción de la poesía *slam* como mecanismo de concienciación social: el caso de ‘Je proteste’ de K. G. Ntirampeba”, donde precisa el potencial de la poesía de compromiso social en aras de la conciencia ciudadana y la educación incluyente. En particular, sugiere una actuación pedagógica a partir de una de las variopintas manifestaciones del mencionado tipo de poesía, esto es, el *slam*. Dicha actuación se fundamenta en la traducción del francés al español del poema titulado *Je proteste*; y resulta practicable en el aula de lengua extranjera (francés), de traducción literaria (francés-español) y de traducción general (francés-español). Con esta, se pretende sensibilizar al estudiantado acerca de la necesidad de intervenir activamente en la inserción de personas en riesgo de exclusión, así como impulsar su validación identitaria, pensamiento crítico y apreciación de lo ajeno. La autora señala los grandes beneficios del

poema *slam* para el conocimiento de las realidades foráneas y la consecución de un compromiso social comunitario.

En conclusión, el volumen reseñado se configura, debido a su espíritu práctico, como una lectura imprescindible para toda persona interesada en el campo temático conjunto de la migración y las lenguas. Dicho volumen constituye una herramienta verdaderamente útil tanto para la academia, como para los traductores y los intérpretes, la propia población migrante, la administración, y el alumnado y el profesorado de primaria y de la universidad por, principalmente, dos razones. Por un lado, la aproximación a la situación laboral y formativa de los profesionales del lenguaje, y el carácter replicable de los enfoques metodológicos aplicados en cada uno de los trabajos fomenta la realización de estudios similares en la comunidad científica y el avance de los planes autonómicos destinados a la integración. Por otro lado, la naturaleza multilingüe (inglés, francés, alemán y español) y didáctica de los capítulos y recursos contenidos en *Migración y lenguas en Andalucía: traducción, interpretación y recursos para la accesibilidad en las instituciones* permite acabar con parte de las barreras lingüísticas objeto de aparición en contextos migratorios y educar en la inclusión. Por tanto, este manual conforma una aportación sustancial al campo temático aludido con anterioridad.

Valeria Hernández García  
Universidad de Córdoba (España)  
l32hegav@uco.es  
ORCID: 0000-0003-3453-6674

## Autores / Contributors

**Olvido Andújar-Molina** es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) y de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL). Sus líneas de investigación son la enseñanza de español como lengua extranjera, adicional y de acogida y la didáctica de la lengua y la literatura.

**Irene Capa García** is doing her doctoral research in Linguistics applied to foreign language teaching at Nebrija University. Her doctoral thesis, on inferential competence in the reading comprehension of Sino-speaking immigrants, is part of the I R&D project EMILIA2 [PID2022-138973OB-C22], funded by the Ministry of Science and Innovation. Its partial results are already being presented at international conferences. She works as a teacher of English, French and Spanish at the ESO-Bachillerato stage.

**Isaac Galassi** es Licenciado en Letras inglesas por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y tiene un Magíster en Lingüística hispánica por la Universidad de Chile. Actualmente es estudiante de doctorado en Lingüística hispánica en la Universidad de Georgetown. Sus líneas de investigación se concentran en el contacto dialectal en Santiago de Chile, la sociolingüística interaccional, las actitudes lingüísticas, el análisis del discurso, y los paisajes lingüísticos.

**Javier González Riffo** es Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesor asistente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Sus líneas de investigación son la sociopragmática y los estudios del discurso, con énfasis en el análisis del discurso oral. Actualmente, es miembro colaborador del proyecto PRESEEA e investigador en el proyecto AMERESCO, ambos en los equipos de Santiago de Chile.

**Valeria Hernández García** es graduada en Traducción e Interpretación y doctora por la Universidad de Córdoba (España). Sus líneas principales de investigación abarcan la traducción jurídica, la simplificación del lenguaje, la lingüística de corpus y las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción.

**Susana Martín Leralta**, PhD from the University of Bielefeld (Germany), is currently Dean of the Faculty of Languages and Education at Nebrija University, and a professor at this University. Her research interests focus on the learning of Spanish as an additional language for migrants, the expression of emotions and the acquisition of communicative skills. She is a member of the INMIGRA network of the Community of Madrid and coordinates the Migrations and Internationalization of Spanish line of the Nebrija Spanish Language Observatory. She heads the R&D project EMILIA2 [PID2022-138973OB-C22].

**Andrea Mejía Liza** es Estudiante de maestría de Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y bachiller de Lingüística por la misma casa de estudios. Actualmente, se desempeña como correctora de estilo y editora en el Fondo Editorial y Librería de la UNMSM. Sus líneas de interés son la pragmática, la gramática de chino mandarín y las partículas modales de esta lengua.

**Ana María Rico-Martín** es Doctora en Filología española, es Profesora Titular de la Universidad de Granada. Ha participado en numerosos proyectos de investigación, algunos de ellos I+D. Ha dirigido varias tesis doctorales en torno al español como segunda lengua y lengua extranjera. Es miembro del grupo de investigación Innovación Curricular en Contextos Multiculturales (HUM-358) y autora de numerosos trabajos publicados bajo las líneas: plurilingüismo, educación bilingüe y adquisición de segundas lenguas, y formación docente en contextos multiculturales.

**Mirella Robles-Muñoz** es Bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Forma parte del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP) de la misma casa de estudios. Cuenta con investigaciones en revistas indexadas. Sus líneas de interés son la Sociolingüística y el Análisis Crítico del Discurso. Actualmente, se encuentra realizando un diplomado en corrección de textos de la Academia Peruana de la Lengua.

**Roxana Sobrino** es Doctora en Lingüística Hispánica por la Universidad de Bergen, Noruega. Ha trabajado como investigadora en el Instituto de Literatura y Lingüística (ILL) de La Habana de 2005 a 2013 y actualmente es profesora asociada en la Universidad de Bergen y Østfold University College. Sus trabajos giran en torno a la lexicografía, la dialectología y la sociolingüística. Es autora de numerosos artículos científicos y los libros *Cuba: realidades e imaginarios lingüísticos* (2021) e *Isla de corcho: derivas cubanas desde fiordos noruegos* (2022).

**Anna Tudela-Isanta** es profesora en la Open University (Reino Unido) y doctora por la Universitat Pompeu Fabra. Sus intereses de investigación incluyen la enseñanza de catalán y español como lengua extranjera, la sociolingüística y las lenguas en contacto. Es miembro del centro de investigación MIRCo (Multilingüismo, Discurso y Comunicación) y SERCLE (Societat d'Ensenyament i Recerca del Català com a Llengua Estrangera). Ha participado en publicaciones y conferencias nacionales e internacionales.

**Edgar Yalta** es Bachiller en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Actualmente, cursa la maestría en Lingüística por la misma casa de estudio. Pertenecer al grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú de la UNMSM donde se desempeña como colaborador y tesista. Ha publicado en revistas indexadas. Sus principales líneas de interés son el Análisis Crítico del Discurso, la Sociolingüística, la Etnolingüística y la Educación.

# Normas de estilo para autores

1. Los ARTÍCULOS deben dividirse en secciones y, si es necesario, en sub-secciones, de un modo razonable.
2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), así como del título, un resumen (100-150 palabras) y una lista de palabras clave tanto en inglés como en español. Igualmente, debe enviarse el nombre completo y la afiliación académica (incluida la dirección completa) de los autores, así como el identificador ORCID. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.
3. ENCABEZAMIENTOS. No es necesario incluir encabezamientos en el artículo. No obstante, si el título del trabajo fuera muy largo, en la cubierta del artículo debe presentarse abreviado para poder elaborar un encabezamiento adecuado (máximo, 55 caracteres).
4. ÉNFASIS Y PALABRAS EXTRANJERAS. Para las palabras extranjeras y para las que se desea resaltar, utilice la letra itálica. La letra negrilla debe utilizarse solamente para destacar una palabra dentro de un texto en itálica y para los títulos. Elimine el uso de las VERSALES (excepto para resaltes muy concretos o para determinadas abreviaturas) y del subrayado (excepto para resaltar algo dentro de los ejemplos, como alternativa a la negrilla), a menos que se trate de una convención dentro de su especialidad de investigación. Para términos o expresiones específicas (p.e. ‘alternancia de lenguas’) utilice comillas simples. Para los fragmentos de citas textuales, utilice comillas dobles.
5. TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS. Todas las tablas, gráficos y figuras deben caber dentro de una página y han de ser legibles en el tamaño: 11,5 centímetros (<sup>2</sup> 4.5 “) x 18 centímetros (<sup>27</sup> “). Para las tablas, se sugiere utilizar la fuente: “Times New Roman” 10 pts (mínimo: 8 pts). Las tablas, gráficos y figuras se deben numerar consecutivamente, con los subtítulos apropiados, y en el texto principal debe hacerse referencia del siguiente modo: por ejemplo, “en la tabla 2”. Nunca debe hacerse la referencia mediante fórmulas del tipo “en la tabla siguiente”. Indíquese la posición preferida en el texto para la tabla, el gráfico o la figura.
6. Las CITAS deben ofrecerse entre comillas dobles. Las citas de más de 4 líneas de longitud deben separarse mediante una línea en blanco encima y debajo del texto citado.
7. EJEMPLOS Y EQUIVALENCIAS. Los ejemplos deben numerarse con números arábigos entre paréntesis. Los ejemplos en otras lenguas, excepto el inglés y el español, deben anotarse en letra itálica con su traducción aproximada. Entre el texto original y la traducción, pueden incluirse equivalencias. La equivalencia interlineal no lleva ninguna puntuación ni ninguna marca de resalte. Para las abreviaturas en la equivalencia interlineal, pueden utilizarse VERSALES Y VERSALITAS, aunque se pasarán a versalitas en el formato final. En el ejemplo, observe que las líneas 1 y 2 están alineadas mediante el uso de espacios. Es esencial que coincida el número de elementos en las líneas 1 y 2. Los morfemas se separan mediante guiones. En el ejemplo siguiente, a cada nivel se le ha aplicado un tabulador:  

|   |                           |                     |
|---|---------------------------|---------------------|
| (1) <i>Pongamos</i>                     | <i>las cosas</i>          | <i>en su sitio.</i> |
| Let's+set (V)                           | the things on their place |                     |
| 'Let's be absolutely clear about this.' |                           |                     |
8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente de manera excepcional, en casos de acuerdos específicos y en función de la calidad del trabajo, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.

9. Las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS que figuren en el texto deben ser tan completas como sea posible, anotando la página cuando sea necesario. Por ejemplo: (Preston 2003: 37). Todas las referencias incluidas en el texto deben aparecer en la relación final de referencias bibliográficas. Las referencias deben aparecer a continuación de las notas. Las referencias se deben enumerar: (1) alfabéticamente y (2) cronológicamente. Las referencias de las revistas deben darse completas, incluidas las páginas correspondientes. Los nombres de los autores deben anotarse como lo hacen los propios autores, es decir, los nombres completos o las iniciales. Los nombres de las revistas o de las editoriales no deben abreviarse (excepto las abreviaturas del tipo Ltd.). En caso de citar dos o más artículos de un mismo autor, anote las referencias comenzando con la publicación más antigua.
10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores (*ad hoc*) externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo. El resultado de las evaluaciones puede ser "Aceptar en su estado actual"; "Aceptar con una revisión menor", "Volver a evaluarlo tras una revisión mayor" o "Rechazar en su estado actual". El proceso de evaluación puede durar entre 2 y 4 meses.

**Libros:**

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

**Artículos:**

Moreno-Fernández, Francisco y Jaime Otero. 2008. "The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions". *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

**Capítulos de libros:**

Silva-Corvalán, Carmen y Noelia Sánchez-Walker. 2007. "Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child". En *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski y Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Se ruega a los autores que revisen cuidadosamente sus manuscritos antes del envío para evitar retrasos y costes adicionales en la fase de corrección de pruebas. El primer firmante del artículo recibirá por correo electrónico un archivo en PDF con las primeras pruebas del trabajo para su corrección. Las correcciones deberán devolverse al editor en un plazo máximo de 10 días a partir de su recepción. Por favor, realice solamente las correcciones indispensables. El editor se reserva el derecho de no incluir las correcciones que modifiquen el original de un modo sustancial, para evitar desajustes presupuestarios. Si es absolutamente necesario modificar algún fragmento grande de texto, deberá remitirse el fragmento en disco o por correo electrónico, acompañada del texto en papel.

## Author guidelines

1. PAPERS should be reasonably divided into SECTIONS and, if necessary, sub-sections.
2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), as well the title, an abstract (100-150 words), and a list of keywords, in both English and Spanish. Also it should be sent the author(s) full name and the academic affiliation (including full address), and the ORCID id. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.
3. RUNNING HEADS. It is not necessary to include running heads with your article. However, in case of a long title please suggest a short one for the running head (max. 55 characters) on the cover sheet of your contribution.
4. EMPHASIS AND FOREIGN WORDS. Use italics for foreign language, highlighting and emphasis. Bold should be used only for highlighting within italics and for headings. Please refrain from the use of FULL CAPS (except for focal stress and abbreviations) and underlining (except for highlighting within examples, as an alternative for boldface), unless this is a strict convention in your field of research. For terms or expressions (e.g., ‘context of situation’) please use single quotes. For glosses of citation forms use double quotes.
5. TABLES AND FIGURES. All tables, trees and figures must fit within the following page size (if necessary, after – limited – reduction) and should still be legible at this size: 11.5 cm (2 4.5”) x 18 cm (27”). Suggested font setting for tables: Times Roman 10 pts (absolute minimum: 8 pts). Tables and figures should be numbered consecutively, provided with appropriate captions and should be referred to in the main text in this manner, e.g., “in table 2”, but never like this “in the following table: ”. Please indicate the preferred position of the table or figure in the text.
6. QUOTATIONS should be given in double quotation marks. Quotations longer than 4 lines should be indented with a blank line above and below the quoted text.
7. EXAMPLES AND GLOSSES. Examples should be numbered with Arabic numerals in parentheses. Examples in languages other than English or Spanish should be in italics with an approximate translation. Between the original and the translation, glosses can be added. This interlinear gloss gets no punctuation and no highlighting. For the abbreviations in the interlinear gloss, CAPS or SMALL CAPS can be used, which will be converted to small caps by our typesetters in final formatting. Please note that lines 1 and 2 are lined up through the use of spaces: it is essential that the number of elements in lines 1 and 2 match. If two words in the example correspond to one word in the gloss use a full stop to glue the two together. Morphemes are separated by hyphens. Every next level in the example gets one indent/tab.
  - (1) *Pongamos*                      *las cosas*                      *en su sitio.*  
Let’s+set (V)                      the things                      on their place  
‘Let’s be absolutely clear about this.’
8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only in exceptional cases, by special arrangement, which will depend on the quality of the work, will the editors consider previously published material.

9. REFERENCES in the text should be as precise as possible, giving page references where necessary; for example: (Preston 2003: 37). All references in the text should appear in the list of References. The References should follow the Notes. References should be listed (1) alphabetically and (2) chronologically. Names of journals should be given in full with page references. Authors' names should be given in the way the authors do themselves, i.e., with full first name(s) and/or initials. Do not abbreviate the names of publishers (other than dropping 'Ltd.' etc.) or journals. In cases where two or more different papers by an author are cited please provide the references in ascending order; that is, starting with the author's oldest publication.
10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (*ad hoc*) (peer review system), who may be three in case of disagreement. The result of the evaluation can be: "To accept in its current state", "To accept with minor revision", "Back to submit to a major review" or "Reject in its current state". The review process can take between two and four months.

**Books:**

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

**Article in journal:**

Moreno-Fernández, Francisco and Jaime Otero. 2008. "The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions". *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

**Article in book:**

Silva-Corvalán, Carmen and Noelia Sánchez-Walker. 2007. "Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child". In *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski and Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Authors are kindly requested to check their manuscripts very carefully before submission in order to avoid delays and extra costs at the PROOF STAGE. The first author of a contribution will receive a PDF of first proofs of the article for correction via email and will be requested to return the corrections on a hard copy to the journal editor within 10 days of receipt. Please limit corrections to the essential. It is at the publisher's discretion not to implement substantial textual changes or to charge the author. If it is absolutely necessary to change larger chunks of text, it is best to submit the changes on disk (with identical hard copy).

## Normas para el envío de originales

1. Se invita a los AUTORES a enviar previamente al director de la revista, preferiblemente por correo electrónico, un resumen de su artículo.
2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), de un resumen (100-150 palabras), de una lista de palabras clave, del nombre completo y de la dirección de los autores. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.
3. Los manuscritos pueden enviarse como archivos adjuntos si no contienen fuentes poco comunes. En caso de que contengan elementos poco comunes, deben enviarse a la dirección editorial 4 ejemplares en papel. Una vez aceptado un artículo, se podrá solicitar al autor que envíe la versión final mediante archivo adjunto de correo electrónico o en disquete, haciendo uso de una versión actualizada de Microsoft Word®, y dos ejemplares impresos en papel por una sola cara.
4. Los AUTORES son responsables del cumplimiento de las leyes de propiedad intelectual en lo que se refiere a los derechos de reproducción de otras fuentes. La propiedad de los artículos publicados en la revista es de la editorial. Una vez aceptado el artículo, la editorial remitirá un contrato referido a los derechos de autor. La editorial podrá reservarse el derecho a denegar, de modo razonado, los permisos solicitados por escrito por los autores para disponer de sus trabajos con otros fines.
5. Los autores (el que figure en primer lugar) recibirán un ejemplar de cortesía del volumen de la revista en que aparezca su artículo.
6. Los manuscritos y toda la correspondencia editorial debe enviarse a la editora general a la siguiente dirección:

Dra. María del Carmen Fernández López  
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación  
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alcalá  
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – España  
lengua.migracion@uah.es

7. El envío de reseñas debe hacerse a la siguiente dirección:

Dra. Silvana Guerrero González  
Universidad de Chile  
siguerrero@u.uchile.cl

8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista, no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente en casos de acuerdos específicos, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.
9. Los nombres y las direcciones de correo electrónico remitidos a la revista serán utilizados exclusivamente para los fines de esta publicación y no se dispondrá de ellos para ningún otro propósito.
10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo.

Como parte de su normativa, LENGUA Y MIGRACIÓN se adhiere de forma estricta al código ético de COPE para la publicación de artículos científicos ([www.http://publicationethics.org/](http://publicationethics.org/)).

## Guidelines for contributors

1. AUTHORS are invited to initially submit an abstract of their contribution preferably via email to the editor at the address given below.
2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), an abstract (100-150 words), a list of keywords, and the author(s) full name and address. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.
3. Manuscripts may be submitted as email attachments if they do not contain unusual fonts. Otherwise 4 hard copies should be sent to the editorial address. Upon acceptance the author will be requested to submit the final version as email attachment or on disk, saved in any recent version of Microsoft Word, and two hard copies printed on one side only.
4. Authors are responsible for observing the laws of COPYRIGHT when quoting or reproducing material from other sources. The copyright to articles published in Spanish in Context is held by the Publisher. A Copyright Assignment form will be provided by the Editors upon acceptance of your article. Permissions for the author to use the article elsewhere will not be withheld unreasonably, upon written request.
5. Each (first named) author of main articles will receive a complimentary copy of the issue.
6. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to the Editors at the following address:

Dra. María del Carmen Fernández López  
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Alcalá  
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – Spain  
lengua.migracion@uah.es

7. Proposals for book reviews should be sent to:

Dr. Silvana Guerrero González  
Universidad de Chile  
siguerrero@u.uchile.cl

8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only by special arrangement will the editors consider previously published material.
9. The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.
10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (peer review system), who may be three in case of disagreement.

As part of its policy, LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) strictly adheres to COPE publication ethics and publication malpractice statement ([www.http://publicationethics.org/](http://publicationethics.org/)).

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos originales, teóricos, empíricos y metodológicos, que analicen la realidad lingüística y comunicativa de la inmigración en sus comunidades de acogida, atendiendo al estudio de todos los elementos sociales y lingüísticos que concurren en el proceso de integración sociolingüística, incluidos los procesos de adquisición de segundas lenguas por parte de los inmigrantes.

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos que estudien fenómenos sociolingüísticos y sociológicos derivados de los procesos migratorios en cualquier región o comunidad del mundo, tanto si en esos procesos están implicados hablantes de lenguas distintas como si se trata de hablantes de la misma lengua.

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos de especialidades lingüísticas muy variadas: junto a trabajos de sociolingüística y sociología de la lengua, también se ofrecen estudios de lingüística descriptiva, pragmática, análisis del discurso, análisis de la conversación y de otras materias interesadas por el uso de la lengua en contextos de inmigración. Los artículos interesados por el aprendizaje, la enseñanza y el contraste de lenguas, segundas o extranjeras, en esos mismos contextos son de un especial interés. Del mismo modo, la revista deja espacio para los estudios interculturales y transculturales en la medida en que tengan la inmigración como objeto de estudio.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes original, theoretical, empirical and methodological articles, which analyze the linguistic and communicative reality of immigration in their reception communities, taking care of the study of all the social and linguistic elements which they concur in the process of sociolinguistic integration, including acquisition of second languages on the part of the immigrants.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes articles that study sociolinguistic and sociological aspects related to the migratory processes in any region or community of the world, as well as processes where speakers of different or same languages are implied.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes articles of different linguistic specialties: sociolinguistic and sociology of the language works, studies of linguistic descriptive, pragmatics, discourse analyses, conversational analyses and other matters interested in the use of the language in immigration contexts. Articles interested in learning, education and contrast of languages, second or foreign ones, in those same contexts are of a special interest. In the same way, the journal leaves space for the intercultural and cross-cultural studies as long as they have immigration as an object.

#### SECRETARÍA EDITORIAL / EDITORIAL ASSISTANT

Clara Ureña Tormo  
Sara Engra Minaya

#### DIRECCIÓN EDITORIAL / EDITORIAL ADDRESS

Dr. Florentino Paredes García  
Dra. M.ª Carmen Fernández López

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Alcalá  
28801 - Alcalá de Henares (Madrid) - Spain  
lengua.migracion@uah.es  
<http://lym.linguas.net/>

ISSN 1889-5425 (edición impresa)

ISSN 2660-7166 (edición en línea)

Depósito Legal: M-21699-2009

© 2021. Editorial Universidad de Alcalá. España

Diseño: Jaime Nieto (<http://www.nietografik.com>)

Esta revista recibe financiación de las áreas de Lengua Española y Lingüística General del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá. Asimismo, se ha beneficiado de la red de investigación INMIGRA-CM, vinculada a la Comunidad de Madrid (España), y del proyecto HUM2006-01237/FILO, de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación de España.

LENGUA Y MIGRACIÓN está indizada o resumida en (LANGUAGE AND MIGRATION is indexed or abstracted in): CIRC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CCHS, Dialnet, DULCINEA, Emerging Source Citation Index, European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS), GERES, Hispadoc, ISOC, Latindex, L-DICE (CINDOC), Linguistic Abstracts Online (LABO), Linguist List, Matriu d'Informació per a la Avaluación de Revistes (MIAR), MLA International Bibliography, Observatoire Europeen de Plurilinguisme, Portal del hispanismo (Instituto Cervantes), Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina (REDIAL), REDIB, Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (RESH), Scopos, SHERPA/RoMEO, Todoele.net, Ulrich's Periodicals Directory, Unión de Editoriales Universitarias Españolas, WorldCat y Zeitschriftendatenbank (ZBD).

#### Atención

El contenido de LENGUA Y MIGRACIÓN no puede ser reproducido, transmitido ni distribuido, total o parcialmente, por ningún medio o mecanismo, ni guardado en bases de datos o sistemas de recuperación de información, sin la autorización previa y por escrito del editor.

No part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

Artículos:

*En mi vida había escuchado este idioma: usos y preferencias lingüísticas de la comunidad cubana en Noruega*

Roxana Sobrino 7

*Variación estilística y contacto dialectal: un estudio de caso de las formas de tratamiento en conversaciones coloquiales entre chilenos e inmigrantes venezolanos en Santiago de Chile*

Isaac Galassi y Javier González Riffo 33

*FD-U: Formación a docentes voluntarios de español como lengua de acogida a personas acogidas de Ucrania*

Olvido Andújar Molina y Anna Tudela Isanta 55

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

Ana María Rico Martín 77

*Most challenging types of offline inferences for Chinese migrants when reading public notices in Spanish*

Irene Capa García y Susana Martín Leralta 103

*Actitudes lingüísticas hacia el inglés y el chino mandarín en hablantes nativos de español en Lima, Perú*

Andrea Mejía Liza, Edgar Yalta y Mirella Robles-Muñoz 127

Reseña:

*Migración y lenguas en Andalucía: traducción, interpretación y recursos para la accesibilidad en las instituciones*

Valeria Hernández García 161

Autores 167

<https://doi.org/10.37536/LYM.16.1.2024>

ISSN 2660-7166 (edición en línea)



Universidad  
de Alcalá

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



9 771889 1542509

00016