

Preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes. El caso catalán

Linguistic Acculturation Preferences of Preservice Teachers: The Catalan Case

Cecilio Lapresta-Rey

Universitat de Lleida
cecilio.lapresta@udl.cat

Josep Ubalde

Universitat de Lleida
josep.ubalde@udl.cat

Ángel Huguet

Universitat de Lleida
angel.huguet@udl.cat

Judit Janés

Universitat de Lleida
judit.janes@udl.cat

RESUMEN

Uno de los principales objetivos del sistema educativo catalán es integrar el plurilingüismo y la interculturalidad, manteniendo la lengua catalana como central y reconociendo las lenguas y culturas de los estudiantes de origen inmigrante. Un aspecto clave para lograrlo es que el futuro profesorado desarrolle preferencias de aculturación hacia los descendientes de migrantes multilingües.

Este artículo analiza las preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida hacia las y los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) descendientes de marroquíes y latinoamericanos.

Metodológicamente, se aplicó un cuestionario a una muestra de 507 sujetos.

Los resultados indican que las preferencias de aculturación lingüística son principalmente multilingües, aunque el estatus migratorio de los encuestados influye significativamente en ellas. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para la formación docente y la práctica educativa en un contexto multilingüe.

Palabras clave: Preferencias de Aculturación Lingüística, Futuros docentes, inclusión educativa y lingüística, Descendientes de Migrantes, Cataluña.

ABSTRACT

One of the main objectives of the Catalan education system is to integrate multilingualism and interculturality, while maintaining the Catalan language as central and recognizing the languages and cultures of students from immigrant backgrounds. A key aspect in achieving this is that future teachers develop acculturation preferences towards multilingual students of migrant descent.

This article analyzes the linguistic acculturation preferences of future teachers at the Faculty of Education, Psychology, and Social Work of the University of Lleida towards secondary school students (ESO) of Moroccan and Latin American descent.

Methodologically, a questionnaire was administered to a sample of 507 participants. The results indicate that linguistic acculturation preferences are predominantly multilingual, although the respondents' migration status significantly influences these preferences.

The implications of these findings for teacher training and educational practice in a multilingual context are discussed.

Keywords: Linguistic Acculturation Preferences, Preservice Teachers, Educational and Linguistic Inclusion, Descendants of Migrants, Catalonia

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales características del sistema educativo catalán es su elevado grado de diversidad cultural y lingüística. Este fenómeno, resultado de la evolución histórica y de los movimientos migratorios recientes, convierte a las aulas de Cataluña en un reflejo de la multiculturalidad global¹. Los datos actuales destacan que en las clases catalanas conviven estudiantes de más de 100 nacionalidades, así como hablantes de más de 300 lenguas diferentes. Este escenario supone un desafío significativo para la comunidad educativa y requiere de estrategias que promuevan la cohesión social sin perder de vista la riqueza cultural y lingüística que aporta esta diversidad.

En respuesta a esta realidad, la Generalitat de Catalunya diseñó e implementó el Programa per la Llengua i la Cohesió Social (más conocido como Pla LIC) en 2004. Este programa, que ha sido actualizado y reformulado en varias ocasiones, sigue vigente como una herramienta clave para abordar los retos educativos asociados a la diversidad. De manera sintética, su principal objetivo es impulsar un modelo educativo intercultural y plurilingüe en el que el catalán actúe como eje vertebrador de un proyecto común de convivencia. Este enfoque no solo busca garantizar la integración lingüística y cultural de los alumnos de origen diverso, sino también fomentar una convivencia basada en el respeto mutuo y en la valorización de todas las lenguas y culturas presentes en el entorno escolar.

El logro de este objetivo plantea importantes retos en varios niveles. Desde una perspectiva psicolingüística, se requiere una comprensión profunda de los procesos de adquisición de lenguas en contextos multilingües, mientras que desde un punto de vista didáctico, se deben diseñar estrategias pedagógicas efectivas para enseñar el catalán como lengua vehicular sin menospreciar las lenguas de origen de los estudiantes. Asimismo, desde un enfoque lingüístico, es crucial garantizar que el aprendizaje del catalán sea compatible con el mantenimiento de las lenguas maternas, favoreciendo así un bilingüismo o multilingüismo equilibrado. Sin embargo, también surgen retos desde una perspectiva sociopsicológica, especialmente en lo que respecta a las actitudes y preferencias de aculturación lingüística de las y los docentes.

En esta línea, es esencial que las y los docentes (actuales y futuros) adopten una visión plurilingüe que favorezca la integración de los estudiantes en un entorno educativo inclusivo y respetuoso con la diversidad. Esto incluye la construcción de actitudes positivas hacia las lenguas y culturas de origen del alumnado, promoviendo un equilibrio entre el aprendizaje del catalán y la preservación de las lenguas familiares. La construcción de estas preferencias de aculturación lingüística plurilingües por parte del profesorado se convierte, por tanto, en un elemento esencial para el éxito del modelo educativo.

Partiendo de este marco, este artículo se centra en analizar las preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes que actualmente cursan sus estudios en la Facultad d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida. En particular, se investigan las preferencias hacia las y los descendientes de marroquíes y latinoamericanos, dos de los colectivos más representativos en el panorama migratorio de Cataluña. Este análisis permitirá identificar si las y los futuros docentes tienden hacia posiciones más asimilacionistas, que privilegian el aprendizaje del catalán a costa de las lenguas maternas, o hacia posiciones más pluralistas, que buscan un equilibrio entre la integración lingüística y el mantenimiento de las lenguas de origen. Los resultados contribuirán a entender mejor las dinámicas de integración lingüística en el sistema educativo catalán y ofrecerán claves para la formación de un profesorado que promueva un modelo inclusivo y respetuoso con la diversidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La aculturación lingüística

La aculturación lingüística se refiere a los ajustes resultado del contacto continuo entre grupos que hablan diferentes lenguas y tienen distintas culturas (Bourhis, 2001; Redfield, Linton y Herskovits, 1939).

Desde la perspectiva de los grupos minoritarios (en este caso, descendientes de migrantes), y considerando la importancia que se le da tanto al mantenimiento de las lenguas heredadas como a la adopción de la(s) lengua(s) mayoritaria(s), es posible identificar cuatro perfiles de aculturación lingüística (Berry 1980, 2005; Bourhis et al. 1997; Bourhis et al. 2010):

- Multilingüe: se valora tanto la conservación de la lengua heredada como la adopción de la lengua/s mayoritaria/s.

- Asimilacionista: se prioriza la adopción de la lengua/s mayoritaria/s y no se considera importante mantener la lengua heredada.
- Separación: se da más importancia al mantenimiento de la lengua heredada y no se favorece la adopción de la lengua/s mayoritaria/s.
- Marginalización: no se valora ni la conservación ni la adopción de ninguna lengua, ya sea porque no es relevante para el sujeto o porque no se identifica con ninguna.

En la construcción de estos perfiles, también son fundamentales las preferencias de aculturación lingüística de los estudiantes del grupo mayoritario y del profesorado, que se corresponden con los perfiles que desearían que las y los descendientes de migrantes construyesen. Estas preferencias de aculturación son paralelas a los perfiles y pueden ser Multilingües (valoración de la adopción y mantenimiento de todas las lenguas), Asimilacionistas (priorización de la adopción de la/s lengua/s mayoritarias), Segregadoras (primar el mantenimiento de las lenguas heredadas por encima de la adopción de la/s mayoritaria/s) o Excluyentes (Berry 2005; Bourhis et al. 1997).

2.2 Aculturación lingüística y educación

Los procesos de aculturación en el ámbito educativo son particularmente importantes, porque la escuela actúa como un agente socializador fundamental. Tanto es así, que Berry et al. señalan que (2011: 326), "*school and other educational settings constitute the main acculturation context for immigrant children and youth*". Además, y como se verá y se profundizará con posterioridad, estos procesos de aculturación lingüística están llamados a influir en la percepción y actitudes hacia los diferentes colectivos de estudiantes y, como consecuencia, a la enseñanza de las lenguas y otras materias del currículo.

Las investigaciones sobre las preferencias de aculturación en Catalunya son escasas.

A este respecto, se muestra que las preferencias de aculturación lingüística del alumnado del grupo mayoritario tienden en mayor medida hacia la asimilación, aunque no lo son de la misma manera para todos los grupos de inmigrantes. Los trabajos de Hinojosa et al. (2023) e Hinojosa et al. (2022) muestran que las y los estudiantes del grupo mayoritario son más asimilacionistas en el caso de las y los descendientes de marroquíes que de latinoamericanos. Concretamente, en el caso de los primeros, casi 8 de cada 10 estudiantes desearían que se asimilaran (al catalán o al catalán y castellano), mientras que en el caso de las y los latinoamericanos, la proporción es de 6 de cada 10. Lo mismo ocurre al comparar las y los descendientes de marroquíes y de rumanos (Lapresta-Rey, 2023). Igualmente, Lapresta-Rey (2023) muestran que el apoyo de los nativos hacia el mantenimiento de las lenguas es moderado-bajo, siendo más alto en el caso de los rumanos que en el de las y los marroquíes. A todo ello, se le debe añadir que el profesorado puntúa significativamente con más alta nota las capacidades generales y las de adquisición de las lenguas catalana y castellana en el caso de las y los estudiantes que se asimilan (Lapresta-Rey et al., 2024).

Por otro lado, investigaciones desde una perspectiva cualitativa muestran que existen discursos multilingües y asimilacionistas tanto por parte de las y los estudiantes

como de las y los docentes. Sáenz et al. (2022) señalan que uno de los puntos de fricción se encuentra en el uso de las lenguas heredadas por parte de las y los descendientes de migrantes. Entre el alumnado del grupo mayoritario, hay discursos que consideran que estas lenguas deben limitarse al ámbito privado, utilizando en el público (incluido el ámbito educativo) el catalán y/o el castellano. En el caso de las y los docentes, Sáenz et al. (2023) también muestran que el uso de estas lenguas depende de sus preferencias de aculturación lingüística y de la percepción sobre el grado de integración del alumnado. Así, el profesorado que construye unas preferencias multilingües es más favorable a valorar las lenguas heredadas y su uso, aunque también existen discursos que identifican integración con asimilación. Un ejemplo de esto es que, ante la pregunta sobre qué consideran que es estar integrado, responden que lo está quien utiliza más el catalán en todos los ámbitos de la escuela y quien más se ajusta a los parámetros culturales del grupo mayoritario. En estos casos, el uso de las lenguas heredadas se percibe negativamente, considerándose como una estrategia para entorpecer el funcionamiento normal de las clases. Además, esta percepción negativa es más frecuente, una vez más, en el caso de las y los descendientes de marroquíes que en otros colectivos.

En absoluta concordancia, numerosos trabajos fuera del contexto catalán muestran una clara tendencia entre el profesorado a construir preferencias de aculturación y aculturación lingüística hacia descendientes de migrantes de asimilación. A modo de ejemplo, Archer (2008) pone de manifiesto como el profesorado no suele incluir el universo cultural y lingüístico de los descendientes de migrados en sus discursos sobre el "alumnado ideal". También, Makarova y Herzog (2013) y Makarova (2019) indican que los y las profesoras asimilacionistas perciben con mayor facilidad comportamientos disruptivos en el caso de este alumnado y tienen más bajas expectativas educativas sobre ellos. Van Praag, Stevens y Van Houtte (2016), comparando los procesos aculturativos de las y los docentes y de este alumnado ponen el acento en otro aspecto de capital importancia: la disonancia entre las preferencias de aculturación y las estrategias de aculturación, lo que se traduce en que el profesorado tiende a tener una visión asimilacionista y monolingüe, mientras que el alumnado es mucho más pluralista y multilingüe.

Esta tendencia general parece no serlo tanto cuando se analizan estas cuestiones en el caso de las y los futuros docentes pertenecientes a grupos minoritarios. Aunque los estudios en este caso son todavía más escasos y prácticamente inexistentes en España, por ejemplo, Tong et al. (2010) o Bustos et al. (2008), en el caso de las y los futuros docentes Latinos en Estados Unidos, muestran como este profesorado tiende a ser menos asimilacionista que sus compañeros "nativos".

De estas investigaciones también se concluye que no necesariamente todos los colectivos son aceptados y valorados en el mismo grado -por razones lingüísticas, étnicas, religiosas, económicas, etc.-, lo que puede producir diferencias en sus ajustes culturales, lingüísticos y educativos, en función de su valoración ("valued" o "devalued") (Lebedeva y Tatarko, 2004; Montaruli et al., 2011). Como tendencia general, el grupo(s) mayoritario(s) proyecta sobre los minoritarios más valorados, unas preferencias pluralistas en mayor medida que sobre los que los son menos, los cuáles experimentan más discriminación, prejuicios, conflicto, menor grado de enriquecimiento cultural y lingüístico percibido o menor nivel de contacto intercultural (Bourhis et al.,

2009; Bourhis et al., 2010). En el caso español, López-Rodríguez et al. (2014) o Rojas et al. (2014), muestran como los colectivos rumano y marroquí son grupos devaluados, pero lo son en mayor medida estos últimos, que se perciben más lejanos (lingüística y religiosamente), más amenazantes, y menos similares a los españoles.

Como consecuencia de todo lo que se acaba de mencionar, el hecho de construir unas preferencias de aculturación u otras en el caso de las y los docentes (y las y los futuros docentes) tiene importantes implicaciones en la enseñanza de lenguas y otras materias del currículum. Es decir, desarrollar unas preferencias más o menos multilingües puede implicar que las y los futuros docentes sean en su desempeño más o menos interculturales y respetuosos con la diversidad lingüística de su alumnado.

3. LA CATALUNYA ACTUAL

En las últimas décadas, la realidad sociodemográfica, sociolingüística y sociocultural de Cataluña ha experimentado una transformación radical. Actualmente, su población alcanza los 7.899.056² habitantes, de los cuales 1.271.810 (13,60%) son extranjeros y 506.003 (6,37%) nacieron fuera de España pero poseen la nacionalidad española. Para dimensionar el crecimiento poblacional de los últimos 20 años, basta considerar que en el año 2000 la población extranjera era de 181.590 personas, representando solo el 2,90% de los 6.174.547 habitantes de aquel entonces (Institut d'Estadística de Catalunya -Idescat-, 2024; Instituto Nacional de Estadística -INE-, 2024).

Al analizar estos datos, se puede observar que el actual ciclo migratorio se distingue por su notable rapidez. En términos cuantitativos, en poco más de 20 años, la cantidad de personas extranjeras se ha multiplicado por siete (Figura 1). En términos cualitativos, ha habido un notable aumento en la diversidad en todos los aspectos. Un ejemplo de ello es que en Cataluña coexisten personas de más de 100 nacionalidades y se hablan más de 300 lenguas. Todo esto ha convertido a Cataluña en un escenario de lo que Vertovec (2007) denomina "superdiversidad".

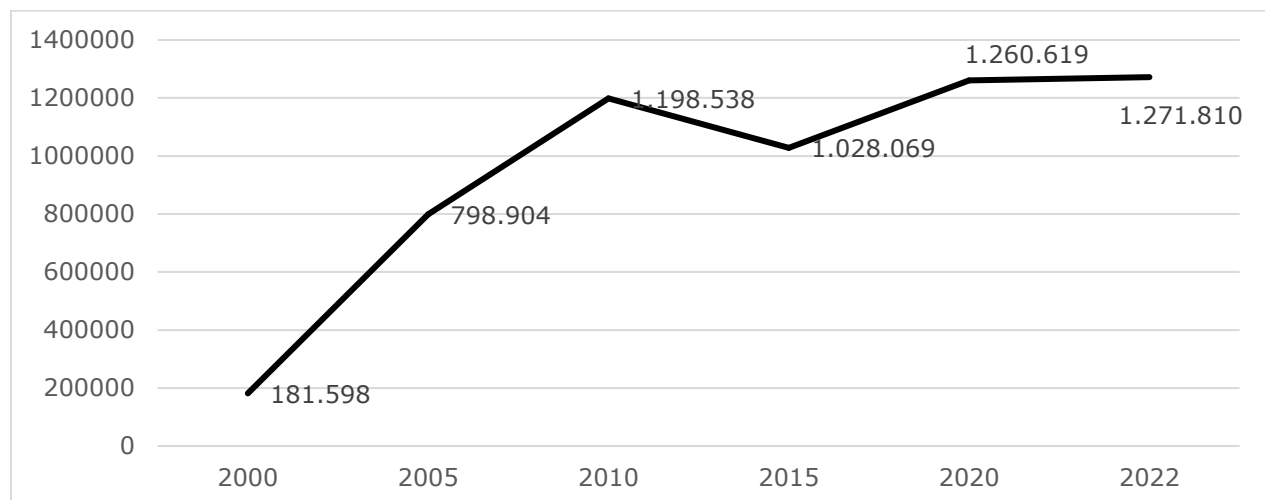


Figura 1. Personas extranjeras residentes en Cataluña 2000-2022 (Elaboración Propia a partir de INE, 2024)

Evidentemente, estos cambios también se han reflejado en el sistema educativo. Tanto es así que, entre los niños y niñas de 3 a 16 años que residen en Cataluña, el 14,89% son extranjeros, lo que ha multiplicado exponencialmente en las escuelas la presencia de diversas lenguas, culturas, religiones, etc. (INE, 2024) (Figura 2).

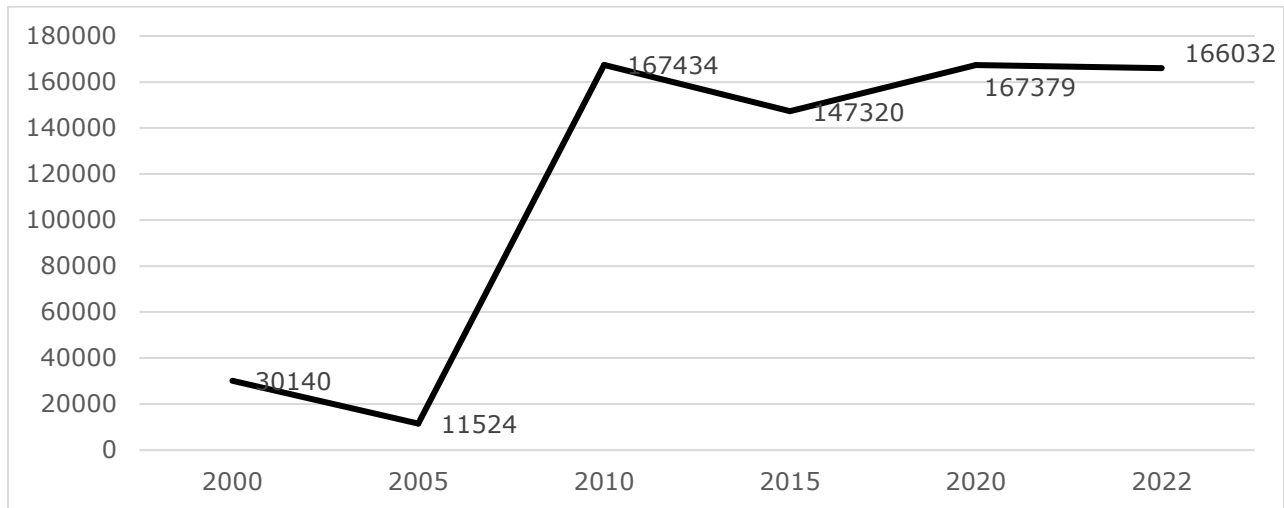


Figura 2. Población extranjera de 3 a 16 años en Cataluña (Elaboración Propia a partir de INE, 2024)

Ante el creciente aumento del alumnado inmigrante, y con la consciencia de que una atención adecuada debía abarcar más que solo el aspecto lingüístico, en 2004 se aprobó el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (conocido como Pla LiC), que, a pesar de diversas reformulaciones, ampliaciones y ajustes, sigue vigente en la actualidad (Generalitat de Catalunya, 2004).

Este plan tiene como objetivo principal consolidar la cohesión social, fomentar la educación intercultural y promover la lengua propia (el catalán) dentro de un marco plurilingüe (Generalitat de Catalunya, 2004). Para lograr este objetivo, se implementan los Plans d'Acollida i Integració, que se definen como "el conjunto sistemático de acciones del centro para atender la incorporación de todo el alumnado" (Generalitat de Catalunya, 2004: 26).

Como se desprende de lo expuesto, uno de sus principales objetivos es combinar el plurilingüismo y la interculturalidad, manteniendo al mismo tiempo la centralidad de la lengua catalana y reconociendo las lenguas y culturas de los estudiantes de origen extranjero. Pero no es menos cierto que para conseguirlo es necesario que los y las docentes, ya en su formación inicial, construyan preferencias de aculturación multilingües hacia las y los descendientes de migrados.

4. OBJETIVOS

Los objetivos de este artículo son:

- Estudiar las preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes que están formándose en la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida hacia las y los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) descendientes de marroquíes y de latinoamericanos.
- Comparar si difieren entre ellas.
- Analizar si las preferencias de aculturación lingüística que construyen los y las futuros docentes son diferentes en función de su estatus migratorio (nativos / descendientes de migrantes).

5. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un estudio no experimental con un enfoque metodológico cuantitativo mediante encuestas.

5.1 Participantes

La muestra la componen un total de 507 (n=507) futuros y futuras docentes que son estudiantes de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida.

Su media de edad es de 20,29 años y el 73,30% son mujeres y el 26,30% son hombres. En lo referente al estatus migratorio, el 86,20% son nativos y el 13,80% descendientes de migrantes. Un 73,20% declaran tener como lengua propia el catalán, un 17,90% el castellano y menos del 5% ambas u otras (Tabla 1).

Género	
Hombre	26,30%
Mujer	73,30%
No Binario	0,4%
Lengua Propia	
Catalán	73,20%
Castellano	17,90%
Catalán y castellano	4,10%
Otras	4,90%
Estatus Migratorio	
Nativo	86,20%
Descendiente de migrante	13,80%

Tabla 1. Distribución muestral en función del género, lengua propia y el estatus migratorio

5.2 Instrumento y variables

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario en el que se recoge información sobre datos sociodemográficos y socioeconómicos, las preferencias de aculturación lingüística hacia las y los descendientes de marroquíes y latinoamericanos estudiantes de ESO, así como de otros correlatos relacionados con este tópico de estudio: actitudes lingüísticas hacia el árabe y las variantes dialectales no peninsulares del español, tolerancia étnica, enriquecimiento cultural percibido, o el grado de percepción de conflicto.

Profundizando en las variables utilizadas en este artículo, se debe indicar que la información sobre ellas se recogió del siguiente modo:

- Preferencias de aculturación lingüística respecto las y los estudiantes de ESO descendientes de marroquíes: Se han adaptado las escalas utilizadas por Berry et al. (2005) o Lapresta-Rey et. al. (2020) a la realidad del contexto de estudio. Se tratan de ítems de escala de respuesta Likert de 5 puntos en la que se cuestiona a propósito de la preferencia de las y los futuros maestros sobre el grado deseable de mantenimiento de las lenguas heredadas (amazigh y bereber) y sobre la adopción de la del grupo/s mayoritario/s (catalán y castellano).
- Preferencias de aculturación lingüística respecto las y los estudiantes de ESO descendientes de Latinoamericanos: construida de manera análoga a la anterior pero en este caso se interroga sobre el mantenimiento de la lengua heredada (variante del español no peninsular utilizada por hispanohablantes procedentes de Latinoamérica) y la adopción del catalán y del castellano (entendido como la variante peninsular del español).
- Estatus migratorio: se preguntó por el lugar de nacimiento de los encuestados y de sus progenitores. Contempla las categorías nativo / descendiente de migrante

5.3 Tratamiento de los Resultados

Para detectar las preferencias de aculturación de las y los futuros docentes hacia las y los descendientes de marroquíes y descendientes de latinoamericanos estudiantes de ESO se han llevado a cabo análisis de conglomerados de k-medias. Sintéticamente, este tipo de análisis permite agrupar a las personas que responden de manera similar a las cuestiones planteadas sobre el mantenimiento/adopción de las lenguas, creando así agrupaciones de sujetos con similares perfiles.

Para analizar los datos se han utilizado estadísticos descriptivos (tablas de frecuencia y de contingencia) y análisis de correspondencias simples. Para estudiar la asociación entre las variables se han utilizado la prueba de chi-cuadrado y la V de Cramer.

5.4 Procedimiento

Se aplicaron los cuestionarios al alumnado una vez en posesión de los permisos necesarios por parte de las autoridades académicas, el Comité de Ética de la Universitat de Lleida y de su Delegación de Protección de Datos.

El cuestionario se administró online, utilizando la plataforma EUSurvey, teniendo una duración de 15 minutos.

La distribución se llevó a cabo entre marzo y abril de 2023.

Una vez recogidos los datos se han analizado con el paquete estadístico SPSS v.29.

6. RESULTADOS

Con el fin de obtener la máxima claridad expositiva, en primer lugar, se presentarán y compararán las preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes respecto las y los descendientes de marroquíes y latinoamericanos de ESO. En segundo lugar, se analizará si existen diferencias entre estas preferencias en función del estatus migratorio.

6.1 Las preferencias de aculturación lingüística

En el caso de las y los descendientes de marroquíes, las y los futuros maestros son mayoritariamente multilingües. Prácticamente 6 de cada 10 (el 59,80%) valoran tanto que estos chicos y chicas mantengan sus lenguas heredadas como que adopten el catalán y el castellano. En segundo lugar, se ubican los que preferirían que mantuviesen su lengua y adoptasen el castellano (y no el catalán -Multilingüe L1-Castellano-) (un 26%). Por último, se encuentran los que valorarían que mantuviesen su lengua y adoptasen el catalán (Multilingüe L1-Catalán) (el 14,20%) (Tabla 2).

Multilingüe	59,80%
Multilingüe L1-Castellano	26%
Multilingüe L1-Catalán	14.20%

WSS=.033

Tabla 2. Preferencias de aculturación lingüística de los y las futuros docentes hacia los alumnos de ESO descendientes de marroquíes

Pasando ahora a las y los descendientes de latinoamericanos, de nuevo, y con un porcentaje muy similar al caso de los descendientes de marroquíes (un 60,20%), encontramos las y los futuros docentes Multilingües, es decir, que valoran tanto que conserven su L1 (variante dialectal del español no peninsular), y que adopten el catalán y el español peninsular (en adelante castellano). En segundo lugar, se ubican los que abogan por el multilingüismo, pero combinando su L1 y el castellano (un 25,40%), mientras que los que su preferencia combina su L1 y el catalán se queda en un 14,40% (Tabla 3).

Multilingüe	60,20%
Multilingüe L1-Castellano	25,40%
Multilingüe L1-Catalán	14,40%

WSS=.027

Tabla 3. Preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes hacia las y los alumnos de ESO descendientes de latinoamericanos

Al relacionar las preferencias de aculturación lingüística respecto a las y los descendientes de marroquíes y de latinoamericanos, se comprueba una tendencia remarcable: las y los futuros docentes que construyen preferencias de aculturación lingüísticas hacia las y los alumnos descendientes de marroquíes multilingües, tienden a ser multilingües también en el caso de las y los descendientes de latinoamericanos. Y lo mismo ocurre con los que sus preferencias son multilingües L1-Castellano y L1-Catalán (Tabla 4).

Preferencia de aculturación lingüística descendientes de latinoamericanos	Preferencia de aculturación lingüística descendientes de marroquíes		
	Multilingüe	Multilingüe L1-Castellano	Multilingüe L1-Catalán
Multilingüe	89,40%	14,40%	20,80%
Multilingüe L1-Castellano	6,30%	78,80%	8,30%
Multilingüe L1-Catalán	4,30%	6,80%	70,80%

Tabla 4. Tabla de Contingencia. Preferencia de aculturación lingüística descendientes de latinoamericanos* Preferencia de aculturación lingüística descendientes de marroquíes

Más concretamente, entre los que construyen preferencias de aculturación multilingües L1-Castellano hacia las y los estudiantes de ESO descendientes de marroquíes, existe un porcentaje mayor que desarrollan las mismas preferencias en el caso de las y los descendientes de latinoamericanos (prácticamente 8 de cada 10 -el 78,80%). De igual modo, los multilingües hacia las y los descendientes de marroquíes, concentran un porcentaje mayor de multilingües hacia las y los descendientes de latinoamericanos (casi 9 de cada 10 -el 89,40%). Y lo mismo ocurre con los multilingües L1-Catalán. Entre los que valoran que se combinen el "amazight-bereber / catalán" el porcentaje mayor también valora que se combinen la variante del español no peninsular y el catalán (7 de cada 10 -el 70,80%). La asociación entre las variables es significativa ($\chi^2=493,367$; $p < .001$) y robusta (V de Cramer=.698; $p < .001$). El análisis de correspondencias simple realizado confirma esta idea.

Como se evidencia en la Figura 3, el punto que representa a las y los futuros docentes con una preferencia multilingüe en el caso de las y los descendientes de marroquíes se encuentra prácticamente superpuesto con el que representa a los multilingües en el caso de las y los latinoamericanos. Y lo mismo ocurre con los que priorizarían la combinación L1-castellano y la L1-catalán en ambos casos.

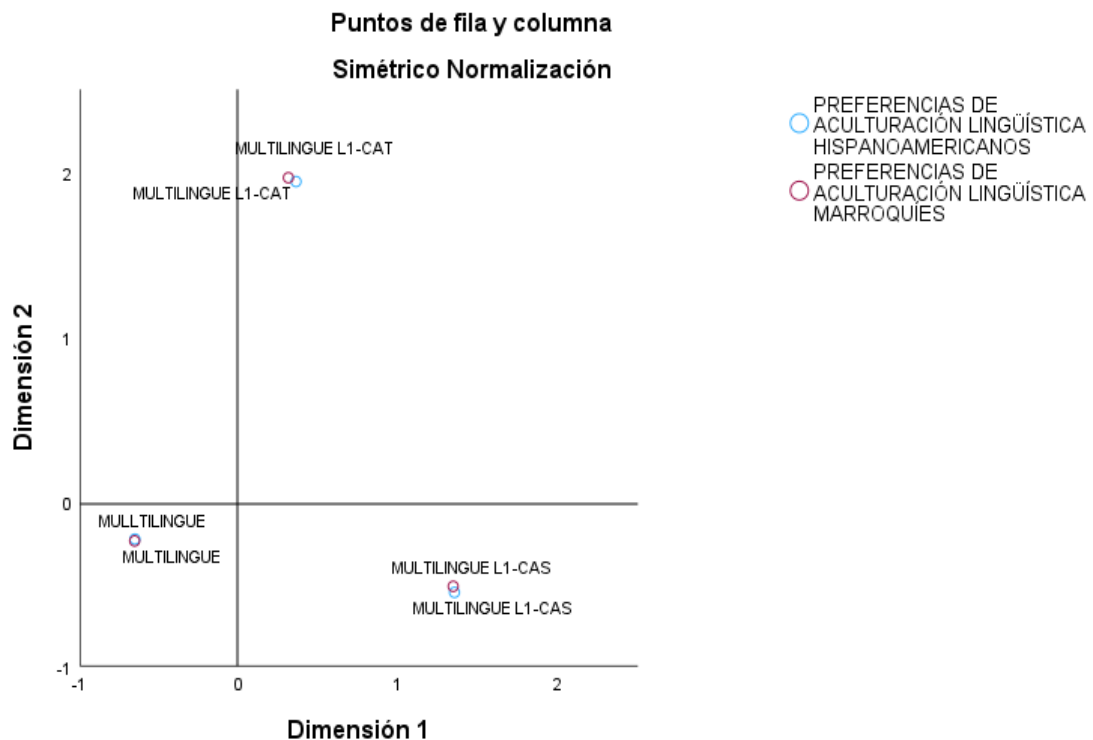


Figura 3. Análisis de Correspondencias simple. Gráfico de Dispersión

Así pues, se puede afirmar que, en primer lugar, las preferencias de aculturación lingüística que construyen las y los futuros docentes de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida son mayoritariamente Multilingües (L1-catalán-castellano). Aun así, alrededor de un 25% priman la L1 y el castellano y, en menor medida, la L1 y el catalán.

En segundo lugar, los resultados también permiten concluir que las preferencias de aculturación lingüística entre los dos colectivos analizados son similares. Es decir, aparte de que sus preferencias de aculturación son porcentualmente muy parecidas, muy mayoritariamente, las personas que son multilingües respecto las y los estudiantes de ESO descendientes de marroquíes, también lo son respecto las y los descendientes de latinoamericanos, y lo mismo ocurre entre los que combinan L1 y castellano y L1 y catalán.

6.2 El estatus migratorio

Al introducir el estatus migratorio (nativo / descendiente de migrante), se comprueba cómo, en el caso de las preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes hacia las y los descendientes de marroquíes, el porcentaje de multilingües es mayor entre las y los descendientes de migrantes (el 67,10%) que entre las y los nativos (el 56,80%). También, disminuye el porcentaje de sujetos multilingües L1-catalán (el 4,30% frente al 15,80% en el caso de los nativos). Esta asociación es

estadísticamente significativa ($X^2=6,563$; $p=.038$), aunque moderada ($V=0.114$; $p=.038$) (Tabla 5).

	Estatus migratorio	
	Nativo	Descendiente de migrante
Multilingüe	56,80%	67,10%
Multilingüe L1-Castellano	25,60%	28,60%
Multilingüe L1-Catalán	15,80%	4,30%

Tabla 5. Tabla de Contingencia. Preferencia de aculturación lingüística descendientes de marroquíes * Estatus migratorio

En el caso de las y los descendientes de latinoamericanos, aunque se incrementa el porcentaje de multilingües entre los descendientes de migrantes en comparación con los nativos (el 67,10% frente al 59%), y se reduce el porcentaje de multilingües L1-catalán (el 8,60% frente al 15,30%), su asociación no es significativa estadísticamente ($X^2= 2,617$; $p=.27$) (Tabla 6).

	Estatus migratorio	
	Nativo	Descendiente de migrante
Multilingüe	59%	67,10%
Multilingüe L1-Castellano	21,60%	24,30
Multilingüe L1-Catalán	15,30%	8,60%

Tabla 6. Tabla de Contingencia. Preferencia de aculturación lingüística descendientes de marroquíes * Estatus migratorio

Los análisis de correspondencia simples realizados en el caso de los nativos y los descendientes de migrantes muestran alguna pequeña diferencia.

Como se observa en la Figura 4, entre los nativos las diferentes preferencias de aculturación lingüística hacia las y los descendientes de marroquíes y de latinoamericanos se encuentran muy cercanas (prácticamente superpuestas), lo que indica que las y los futuros docentes que son multilingües respecto un colectivo, también lo son con el otro, sucediendo lo mismo con el resto de las preferencias.

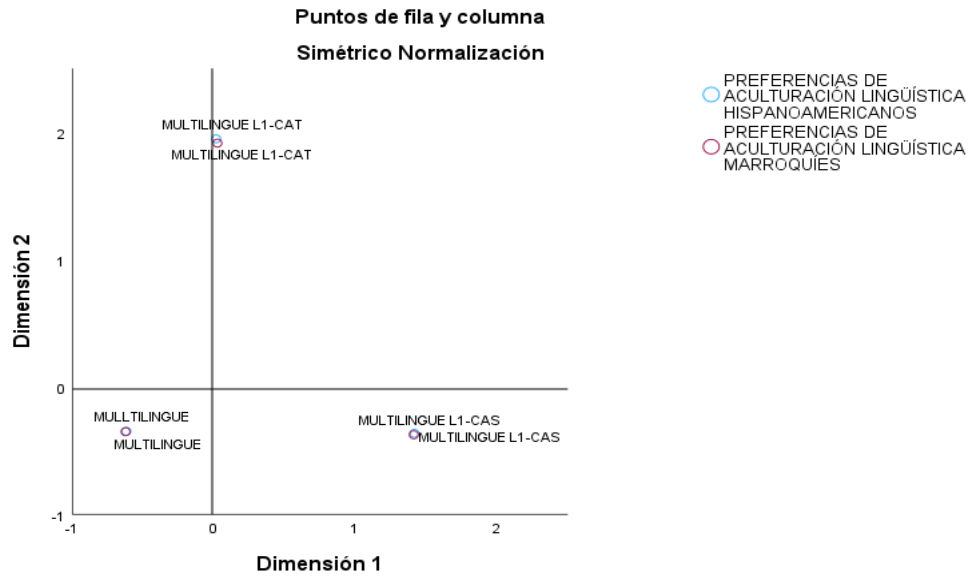


Figura 4. Análisis de Correspondencias simple. Gráfico de Dispersión. Nativos

Esta tendencia de nuevo se repite en el caso de los descendientes de migrantes, pero con una salvedad: las y los que construyen preferencias de aculturación lingüística multilingües L1-catalán hacia las y los descendientes de marroquíes y de latinoamericanos, no se encuentran tan próximos (Figura 5).

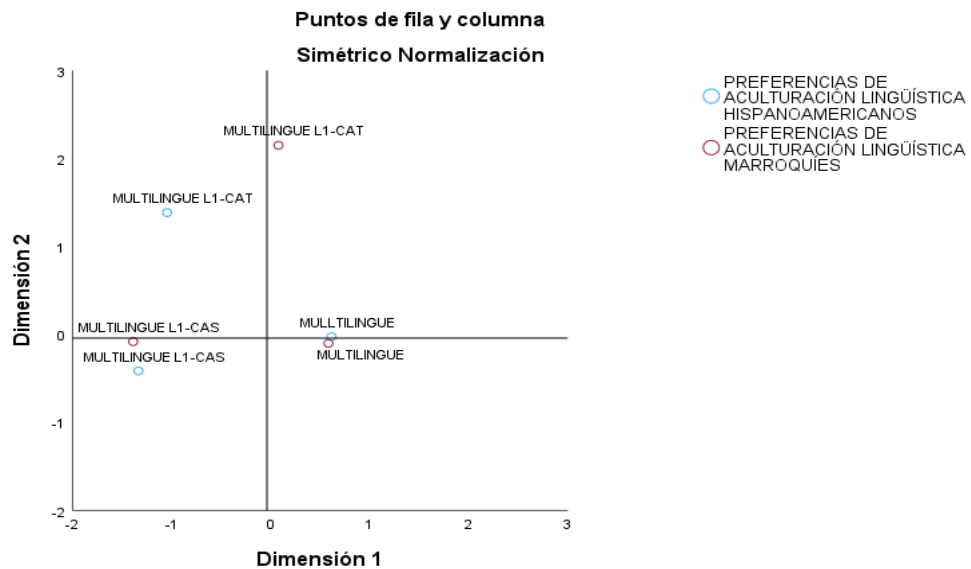


Figura 5. Análisis de Correspondencias simple. Gráfico de Dispersión. Descendientes de migrantes

Sintetizando, el estatus migratorio es significativo, en el sentido de que las y los futuros docentes descendientes de migrantes tienden a ser más multilingües y a priorizar en mayor medida una preferencia L1-castellano que los nativos. Pero solamente en el caso de las y los descendientes de marroquíes y no en el de las y los latinoamericanos. O, en otras palabras, las y los descendientes de migrantes y nativos únicamente difieren en sus preferencias de aculturación lingüística respecto las y los marroquíes y no hacia las y los latinoamericanos.

7. CONCLUSIONES

Los resultados presentados nos permiten extraer algunas conclusiones sobre los objetivos planteados.

El primero de ellos conecta con las preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes hacia las y los estudiantes de ESO descendientes de marroquíes y latinoamericanos. Se ha indicado que las y los futuros docentes mayoritariamente valoran el mantenimiento y adopción de todas las lenguas. Aunque este hecho no es coincidente totalmente con otros estudios focalizados en las preferencias de aculturación de las y los docentes en activo (no únicamente lingüística), muestran como este futuro profesorado tiene una visión más inclusiva de la educación, considerando que todas las lenguas tienen un valor intrínseco y tenderían a promover su coexistencia en lugar de imponer una sola lengua dominante, fomentando el respeto mutuo y la equidad en el aula. Además, indica que son conscientes de los beneficios del multilingüismo, como el mejor rendimiento académico, el fortalecimiento de la identidad y la mejora de las relaciones familiares, lo que refuerza su compromiso con un enfoque equilibrado (Lapresta-Rey et al., 2010).

Ahora bien, no se debe olvidar que existe un volumen considerable de futuros y futuras docentes que tienden a priorizar la combinación de dos de las tres lenguas. Y es especialmente relevante que en el contexto catalán, y teniendo en cuenta que la mayor parte de los sujetos declaran que su lengua propia es el catalán, se opte más por la conjugación de la L1-castellano que de la L1-catalán. Este hecho empuja a pensar que, como indica la propia Teoría de la Aculturación, la construcción de las preferencias de aculturación se encuentran sujetas al contexto en el que se desarrollan (Berry, 2005). Como es sabido, en Catalunya hoy en día existe una cierta confrontación política en torno al proceso independentista, que incluyen el papel de las lenguas y el modelo educativo catalán. Este hecho y la carga ideológica que implica puede producir que en algunos casos se pueda primar las L1 y el catalán y en otros las L1 y el castellano.

El segundo objetivo se centra en si existen o no divergencias entre las preferencias de aculturación lingüística hacia las y los descendientes de marroquíes y de latinoamericanos. De nuevo en este caso, los datos obtenidos tenderían a no ser coincidentes con otros estudios como los de Hinostraza et al. (2023) e Hinostraza et al. (2022), que muestran como las preferencias de aculturación tienden a ser diferentes entre colectivos en función de si están más o menos devaluados (siendo muy frecuentemente el que más el marroquí). El hecho de que esas diferencias no sean tan evidentes en este contexto puede reflejar una evolución en las actitudes hacia estos colectivos o particularidades de las y los futuros docentes. Pero, por otra parte, no se

debe olvidar la capacidad mediadora del contacto intergrupal en los procesos aculturativos (Lapresta-Rey et al, 2023), que puede provocar que estas preferencias de aculturación varíen en el momento en el que deban enfrentarse a los retos que supone una alta diversidad lingüística en el aula.

El tercer objetivo planteaba si existen diferencias en las preferencias de aculturación lingüística hacia los estudiantes de ESO en función de si la o el futuro docente es nativo o descendiente de migrante. En este caso se confirman parcialmente los resultados de los estudios de Tong et al. (2010) o Bustos et al. (2008). Así pues, existen diferencias entre ambos grupos, en el sentido de que los descendientes de migrantes son comparativamente más multilingües que sus compañeros/as nativos, debido a su bagaje y trayectoria vital. Además, estas diferencias aparecen respecto las y los escolares descendientes de marroquíes y no de latinoamericanos, confirmando que se estigmatiza más al colectivo marroquí.

8. DISCUSIÓN

Aun siendo conscientes de las limitaciones que estos datos y conclusiones puedan tener, es posible extraer algunas implicaciones de cara al futuro desempeño de la función docente de los sujetos analizados.

El hecho de que las preferencias de aculturación lingüística sean principalmente multilingües, puede promover que estos docentes tengan una mayor sensibilidad y disposición para integrar y promover el uso de diversas lenguas en el aula. Esto puede favorecer un ambiente inclusivo y respetuoso hacia la diversidad lingüística, facilitando la integración de estudiantes de distintos orígenes y mejorando su rendimiento académico al reconocer y valorar sus lenguas maternas como recursos pedagógicos.

En esta línea, obligar a los estudiantes a abandonar su lengua materna puede ser una forma de exclusión cultural, por lo que se deben crear entornos educativos que valoren tanto la lengua vehicular como las de origen. Esta sensibilidad cultural y empatía hacia las experiencias de los alumnos migrantes llevaría a entender que el aprendizaje de una nueva lengua, como el catalán, es más efectivo cuando no se percibe como una amenaza para la identidad lingüística de los estudiantes.

Pero también, existen futuros y futuras docentes que tienden a priorizar dos de las tres lenguas. En este caso, es fundamental reforzar estrategias formativas que impulsen la valoración del uso equilibrado del catalán junto con otras lenguas, para garantizar su continuidad como lengua vehicular, al mismo tiempo que se fomenta un enfoque inclusivo y plurilingüe. Este hecho presenta un importante reto en la promoción del catalán como lengua central en el sistema educativo catalán.

Por último, una importante constatación es que las y los futuros docentes descendientes de migrantes construyen preferencias de aculturación lingüística en mayor medida que sus compañeros nativos. Revertir esta situación requiere que la formación de estos futuros profesionales vaya en la línea de valorizar todas las lenguas presentes en las aulas catalanas.

NOTAS

- 1 El trabajo forma parte de una investigación más amplia financiada por el *Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades* (referencia PID2023-151049NB-I00).
- 2 La población actual de Catalunya se eleva a 8.016.606 habitantes (Idescat, 2024), pero todavía no existen datos referentes, por ejemplo, al número al número de personas que han adquirido la nacionalidad española en 2024. Este hecho nos empuja a utilizar los datos del año 2022 que sí son definitivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models, and findings* (pp. 9–25). Westview.
- Berry, J. W. (2005). *Acculturation: Living successfully in two cultures*. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Poortinga, Y.-H., Breugelmans, S. M., & Dasen, P. R. (Eds.). (2011). *Crosscultural psychology: Research and applications* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Bourhis, R. Y. (2001). Acculturation, language maintenance and language loss. En J. Klatter-Folmer & P. Van Avermaet (Eds.), *Theories on maintenance and loss of minority languages* (pp. 5–37). Waxmann.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–386.
- Bourhis, R. Y., Montaruli, E., El-Geledi, S., Harvey, S.-P., & Barrete, G. (2010). Acculturation in multiple host community settings. *Journal of Social Issues*, 66(4), 780–802. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01675.x>
- Bustos, B., Riojas, E., Guerra, N., & Sánchez, S. (2008). Acculturation among Latino bilingual education teacher candidates: Implications for teacher preparation institutions. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 288–304. <https://doi.org/10.1080/15348430802143550>
- Generalitat de Catalunya - Departament d'Educació. (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Generalitat de Catalunya.
- Hinostroza, U., Huguet, Á., Janés, J., & Lapresta-Rey, C. (2022). Linguistic acculturation preferences of autochthonous students toward their Latin American peers in Western Catalonia. *Journal of Latinos and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2110106>
- Hinostroza, U., Ianos, A., Petreñas, C., & Lapresta-Rey, C. (2023). Linguistic acculturation preferences of Catalan local students toward their peers of Moroccan descent: The determining factors of linguistic assimilationism. *International Multilingual Research Journal*, 17(2), 107–121. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2135884>
- Instituto Nacional de Estadística - INE. (2023). INEBase. <https://www.ine.es/dyngs/INEbase/listaoperaciones.htm>
- Institut d'Estadística de Catalunya - Idescat. (2023). *Estimacions de població*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=ep>
- Lapresta-Rey, C. (2023). Descendientes de migrantes, aculturación lingüística y educación. Entre la asimilación y el multilingüismo. Ponencia presentada al XIX Simposio Escuela, Inmigración y Multilingüismo, 1–2 de junio de 2023, Vitoria-Gasteiz.
- Lapresta-Rey, C., Huguet, Á., & Janés, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353(19), 521–547.

- Lapresta-Rey, C., Huguet, Á., Petreñas, C., & Ianos, A. (2020). Self-identifications of youth in Catalonia: A linguistic acculturation theory approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(10), 829–843. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1656219>
- Lapresta-Rey, C., Amadó, A., Janés, J., Huguet, Á., Senar, F., & Ubalde, J. (2024). Llengua, educació i processos d'aculturació lingüística a Catalunya. En A. Bier & D. Lasagabaster (Eds.), *El fomento del multilingüismo en contextos con lenguas minorizadas* (pp. 124–143). Universidad del País Vasco.
- Lebedeva, N., & Tatarko, A. (2004). Socio-psychological factors of ethnic intolerance in Russia's multicultural regions. En B. Setiadi, A. Supratiknya, W. Lonner, & Y. Poortinga (Eds.), *Ongoing themes in psychology and culture: Selected papers from the Sixteenth International Congress of IACCP* (pp. 507–532). Indonesian Universities Press.
- López-Rodríguez, L., Navas, M., Cuadrado, I., Coutant, D., & Worchel, S. (2014). The majority's perceptions about adaptation to the host society of different immigrant groups: The distinct role of warmth and threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 34–48.
- Makarova, E. (2019). Acculturation and school adjustment of minority students: School and family-related factors. *Intercultural Education*, 30(5), 445–447. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1643559>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12, 254–267. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.256>
- Montaruli, E., Bourhis, R. Y., Azurméendi, M. J., & Larrañaga, N. (2011). Social identification and acculturation in the Basque Autonomous Community. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 425–439.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Rojas, A., Navas, M., Sayans, P., & Cuadrado, I. (2014). Acculturation preferences profiles of Spaniards and Romanian immigrants: The role of prejudice and public and private acculturation areas. *The Journal of Social Psychology*, 154(4), 339–351.
- Sáenz-Hernández, I., Lapresta-Rey, C., Petreñas, C., & Ianos, A. (2022). When immigrant and regional minority languages coexist: Linguistic authority and integration in multilingual linguistic acculturation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2774–2787. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1977235>
- Sáenz-Hernández, I., Petreñas, C., Lapresta-Rey, C., & Ubalde, J. (2023). "They speak Arabic to make teachers angry": High-school teachers' (de)legitimization of heritage languages in Catalonia. *Linguistics and Education*, 78, 101232. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101232>
- Tong, F., Castillo, L. G., & Pérez, A. E. (2010). A psychological profile of acculturation, ethnic identity and teaching efficacy among Latino in-service teachers. *International Education Studies*, 3(3), 41–51. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p41>
- Van Praag, P., Stevens, A. J., & Van Houtte, M. (2016). "No more Turkish music!" The acculturation strategies of teachers and ethnic minority students in Flemish schools. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(8), 1353–1370. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1103171>