

**Aculturación lingüística y educación
Presentación de los editores invitados**

***Linguistic acculturation and education
Introduction from the Invited Editors***

Cecilio Lapresta-Rey

Universitat de Lleida
cecilio.lapresta@udl.cat

Josep Ubalde

Universitat de Lleida
josep.ubalde@udl.cat

Por aculturación lingüística se entiende el resultado de los ajustes lingüísticos que se producen fruto del contacto continuado entre diferentes grupos etnolingüísticos (Redfield, Linton y Herkovits, 1936).

Desde el punto de vista de los grupos minoritarios, bien sean descendientes de migrantes o no migrantes hablantes de lenguas minoritarias y/o minorizadas, este contacto prolongado puede desembocar en la construcción de cuatro estrategias-tipo de aculturación lingüística; i) la multilingüe, en la que se valora tanto el mantenimiento de la/s lengua/s heredadas como la adopción de la/s mayoritaria/s; ii) la asimilacionista, en la que se priorizaría la adopción de la/s mayoritaria/s, relegando a un segundo plano la/s heredadas; iii) la de separación, en la que se valora el mantenimiento de la/s lengua/s antes que la adopción de la/s mayoritaria/s y; iv) la de marginación/anomia, en la que no hay una valoración especial de las lenguas, ya sea porque la cuestión lingüística no es relevante para los sujetos, bien sea porque rechazan identificarse con ninguna de ellas

Linguistic acculturation is understood as the result of linguistic adjustments that occur as a result of continuous contact between different ethno-linguistic groups (Redfield, Linton and Herkovits, 1936).

From the point of view of minority groups, whether descendants of migrants or non-migrant speakers of minority and/or minoritised languages, this prolonged contact may lead to the construction of four typical linguistic acculturation strategies; i) multilingualism, in which both the maintenance of the inherited language(s) and the adoption of the majority language(s) are valued; ii) assimilationist, in which priority would be given to the adoption of the majority language/s, relegating the inherited language/s to second place; iii) separation, in which the maintenance of the language/s is valued over the adoption of the majority language/s and; iv) marginalisation/anomie, in which there is no special valuation of the languages, either because the linguistic question is not relevant to the subjects, or because they refuse to identify with any of

y lo que representa simbólicamente (Bourhis, 2001).

La construcción de estas estrategias se encuentra condicionada por diversos factores.

En primer lugar, por el grado de inclusividades de las sociedades y en nuestro caso del Sistema Educativo. Es decir, a priori, Sistemas Educativos interculturales y multilingües potenciarían la construcción de estrategias de aculturación lingüística multilingües. En segundo lugar por las preferencias de aculturación, entendidas como las opciones ideales del/los grupo/s mayoritario/s sobre las estrategias que los minoritarios deberían adoptar. O en otras palabras, hasta qué punto sus compañeros y compañeras y docentes son lingüísticamente pluralistas/asimilacionistas/ segregacionistas/marginalizadores (Lapresta et al., 2020).

Otra premisa es que cada uno de estos perfiles se encontraría interrelacionado con el rendimiento educativo del alumnado y la inclusión lingüístico-educativa (Berry et al., 2011). A este respecto, la evidencia empírica a nivel internacional muestra resultados ambivalentes. Así pues, se ha demostrado que estrategias de aculturación lingüística multilingües son mayoritarias entre ciertos colectivos y contextos, propiciando además un mayor rendimiento educativo e inclusión lingüístico-educativa (Neumann, Kozac y Gil, en prensa). Pero también, en otros entornos, incluso en algunos en los que el Sistema Educativo está organizado supuestamente bajo los parámetros de la educación intercultural y multilingüe, el alumnado que lingüísticamente se asimila obtiene mejores outputs educativos que los que construyen estrategias multilingües (Lewis, 2021; Sáenz et al., 2021).

Para entender estas aparentes contradicciones, se deben tener en cuenta también otros procesos interrelacionados directa o indirectamente, como pueden ser las actitudes hacia las lenguas, las

them and what they represent symbolically (Bourhis, 2001).

The construction of these strategies is conditioned by several factors.

In the first place, by the degree of inclusiveness of societies and in our case of the Education System. That is to say, a priori, intercultural and multilingual Education Systems would enhance the construction of multilingual linguistic acculturation strategies. Secondly, acculturation preferences, understood as the ideal choices of the majority group(s) regarding the strategies that minorities should adopt. Or in other words, the extent to which their peers and teachers are linguistically pluralistic/ assimilationist/ segregationist/ marginalisers (Lapresta et al., 2020).

A further assumption is that each of these profiles would be found to be interrelated with students' educational achievement and linguistic-educational inclusion (Berry et al., 2011). In this respect, international empirical evidence shows ambivalent results. Thus, multilingual linguistic acculturation strategies have been shown to be more common among certain groups and contexts, leading to higher educational achievement and linguistic-educational inclusion (Neumann, Kozac and Gil, in press). But also, in other environments, even in some where the Education System is supposedly organised under the parameters of intercultural and multilingual education, students who linguistically assimilate obtain better educational outcomes than those who build multilingual strategies (Lewis, 2021; Sáenz et al., 2021).

In order to understand these apparent contradictions, other directly or indirectly interrelated processes must also be taken into account, such as attitudes towards languages, identity constructions and linguistic accommodation.

construcciones identitarias o la acomodación lingüística.

En el primer artículo de esta sección temática, Lapresta et al., abordan las preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes en Catalunya (más concretamente en la Universitat de Lleida). En su estudio, se muestra cómo las preferencias de aculturación hacia el alumnado descendiente de marroquí y latinoamericanos son principalmente multilingües, pero se encuentran moduladas por el estatus migratorio y el grupo que se considera. De este modo, las y los futuros docentes de origen inmigrantes son más multilingües que sus compañeros nativos, existiendo también una tendencia a que los descendientes de marroquí sean más devaluados que los de latinoamericanos.

En el segundo artículo, Jardim et al. se centran en la relación entre las actitudes lingüísticas hacia el catalán y el castellano, la amenaza lingüística percibida sobre ambas lenguas y la sensibilidad intercultural de los residentes en Cataluña. Los resultados muestran que el hecho de promover actitudes positivas hacia el catalán no perjudica directamente la sensibilidad intercultural; sin embargo, el efecto mediador de la amenaza lingüística percibida puede reducir la apertura a la diversidad cultural.

En el tercer artículo Magalhaes-Teixeira et al. analizan la relación que existe entre los diferentes componentes de la dominancia lingüística (usos lingüísticos, actitudes lingüísticas y competencia autopercebida) y la identidad cultural, de nuevo en Catalunya. Los resultados sugieren que los tres componentes de la dominancia lingüística están condicionados por la identidad cultural, siendo particularmente notable el elemento actitudinal.

Por último, Barba investiga el papel de las actitudes lingüísticas y los procesos de acomodación en el mantenimiento, refuerzo o eliminación de características sociofonológicas y léxicas en

In the first article of this thematic section, Lapresta et al. address the language acculturation preferences of future teachers in Catalonia (more specifically at the University of Lleida). In their study, they show how acculturation preferences towards students of Moroccan and Latin American descent are mainly multilingual but are modulated by migratory status and the group being considered. Thus, prospective teachers of immigrant origin are more multilingual than their native peers, and there is also a tendency for those of Moroccan descent to be more devalued than those of Latin American descent.

In the second article, Jardim et al. focus on the relationship between linguistic attitudes towards Catalan and Spanish, the perceived linguistic threat to both languages, and the intercultural sensitivity of residents in Catalonia. The results show that promoting positive attitudes towards Catalan does not directly harm intercultural sensitivity; however, the mediating effect of perceived linguistic threat may reduce openness to cultural diversity.

In the third article, Magalhaes-Teixeira et al. analyse the relationship between the different components of language dominance (language uses, language attitudes and self-perceived competence) and cultural identity, again in Catalonia. The results suggest that all three components of linguistic dominance are conditioned by cultural identity, with the attitudinal element being particularly notable.

Finally, Barba investigates the role of linguistic attitudes and accommodation processes in the maintenance, reinforcement or elimination of sociophonological and lexical features in Puerto Ricans who have migrated to New Jersey. The findings show a variety of linguistic accommodation strategies, ranging from the preservation of

puertorriqueños que han migrado a Nueva Jersey. Los hallazgos muestran una variedad de estrategias de acomodación lingüística, que van desde la preservación de las características fonológicas del español puertorriqueño hasta el cambio de código (español-inglés).

Todos estos trabajos conforman una aproximación a los procesos aculturativos multidimensional y multidisciplinar, que muestra la su relevancia teórica, empírica y aplicada.

phonological features of Puerto Rican Spanish to code-switching (Spanish-English).

All these works form a multidimensional and multidisciplinary approach to acculturative processes, which shows their theoretical, empirical and applied relevance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. y Sam, D. L. (Eds.) (2011). *Crosscultural Psychology. Research and Applications*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourhis, R. Y. (2001). Acculturation, language maintenance and language loss. En J. Klatter-Folmer y P. Van Avermaet (Eds.), *Theories on maintenance and loss of minority languages* (pp. 5-37). Waxmann.
- Lapresta, C., Huguet, A., Petreñas, C. y Ianos, A. (2020). Self-identifications of youth in Catalonia: a linguistic acculturation theory approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(10), 829-843.
- Lewis, L. (2021). Assimilation as 'false consciousness': Higher education immigrant students' acculturation beliefs and experiences. *International Journal of Intercultural Relations*, 83, 30-42.
- Neumann, H., Kozac K. y Gil, L. (en prensa - avanzado en línea). The Impact of Academic Acculturation and Language Proficiency on International Students' University Experience and Academic Success: A Longitudinal Study. *The Canadian Modern Language Review*. <https://www.utpjournals.press/doi/ref/10.3138/cmlr-2021-0055?role=tab>
- Redfield, R., Linton, R. y Herskovits M.J. (1936) Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist* 38, 149-52.
- Sáenz, I., Lapresta, C., Petreñas, C. y Ianos, A. (2022). When immigrant and regional minority languages coexist: Linguistic authority and integration in multilingual linguistic acculturation. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 25(8), 2774-2787.