

Revista **Nebrija**

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



FECYT-541/2024

Fecha de certificación: 30 de julio de 2021 (7ª convocatoria)

Válido hasta: 24 de julio de 2025

Esta revista integra los siguientes índices:

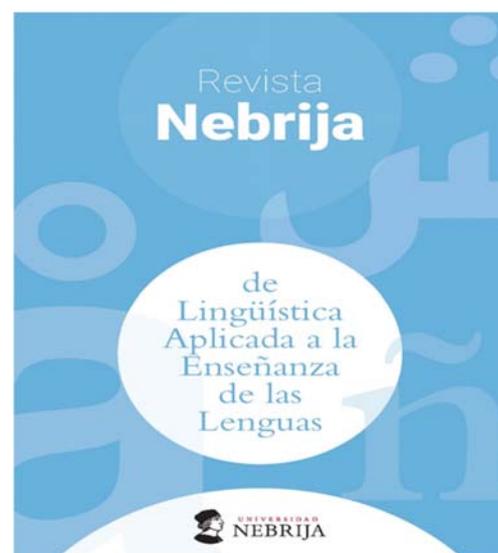
ERIH plus
Google Scholar
Journal Scholar Metrics
RESH
CIRC
MIAR
DICE
LATINDEX
InfoBase Index
DIALNET
CONICET
Qualis-CAPES
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto

DOAJ
Redalyc
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas

EBSCO - Host research databases
Academic Search Alumni Edition
Academic Search Complete
Base-Search
CNKI-scholar
Sherpa Romeo
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione
REBIUN



Número 37

Equipo de redacción

Directora

Dra. Susana Martín Leralta

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editores temáticos invitados

Cecilio Lapresta-Rey y Josep Ubalde

Asistente de producción

Tahereh Arabsaeidi

Editores adjuntos

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

Editores internacionales asociados

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
María Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlin

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 19 de diciembre de 2024

Sumario del Número 37

SECCIÓN TEMÁTICA

Aculturación lingüística y educación. Presentación de los editores invitados 8
Linguistic acculturation and education. Introduction from the Invited Editors
Cecilio Lapresta-Rey y Josep Ubalde

Preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes. El caso catalán 12
Linguistic Acculturation Preferences of Preservice Teachers: The Catalan Case
Cecilio Lapresta-Rey, Josep Ubalde, Ángel Huguet y Judit Janés

La Dominancia Lingüística: Causa y Consecuencia de la Manifestación de la Identidad Cultural en Contextos Multilingües. El Caso de Cataluña 31
Linguistic Dominance: Cause and Consequence of the Manifestation of Cultural Identity in Multilingual Contexts. The Case of Catalonia
Beatriz Magalhaes-Teixeira, Fernando Senar, Angélica Jardim y Anna Amadó

Actitudes Lingüísticas y Percepción de Amenaza Lingüística: Perspectivas sobre su Impacto en la Sensibilidad Intercultural en el Contexto Catalán 48
Language Attitudes and Language Perceived Threat: Insights into Their Impact on Intercultural Sensitivity in the Catalan Context
Angélica Jardim, Fernando Senar, Beatriz Magalhaes-Teixeira y Anna Amadó

Processes of linguistic accommodation within the Puerto Rican diaspora in New Jersey 68
Procesos de acomodación lingüística dentro de la diáspora puertorriqueña en Nueva Jersey
Yhosep Fernando Barba Blanco

MISCELÁNEA

La preferencia productiva por las oraciones de relativo del español por parte de los aprendientes chinos de ELE: una investigación empírica desde la perspectiva tipológica 96
The productive preference for Spanish relative clauses by Chinese learners of Spanish as a foreign language: an empirical investigation from a typological perspective
Zhongting Cai

Evaluación por parte del profesorado de español de una plataforma para mejorar la habilidad escrita 114
Evaluation by Spanish teachers of a platform to improve written skills

Anita Alejandra Ferreira Cabrera y Lorena Blanco San Martín

La gamificación en el aprendizaje de lenguas: una mirada crítica

Gamification in language learning: a critical overview

Cristina Muñoz de la Virgen

136

**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 perlongado 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.

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".

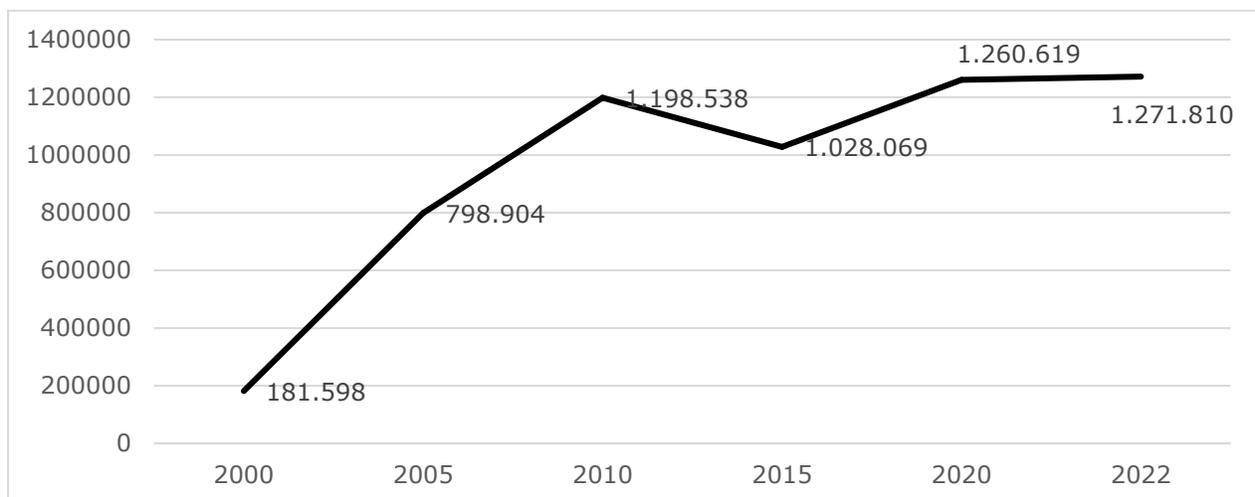


Figura 1. Personas extranjeras residentes en Cataluña 2000-2022 (Elaboración Propia a partir de INE, 2024)

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).

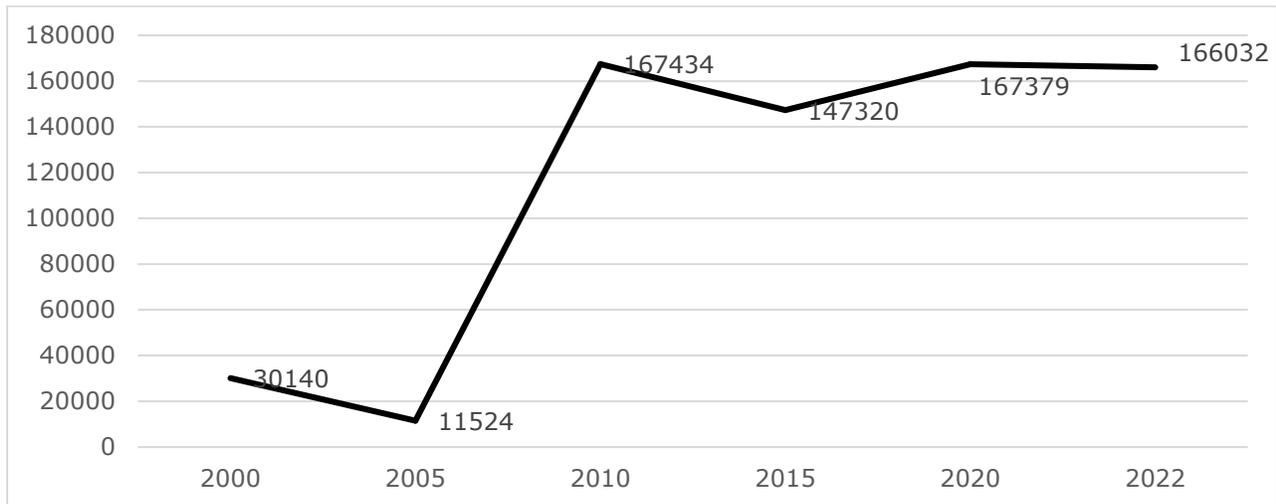


Figura 2. Población extranjera de 3 a 16 años en Cataluña (Elaboración Propia a partir de INE, 2024)

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.

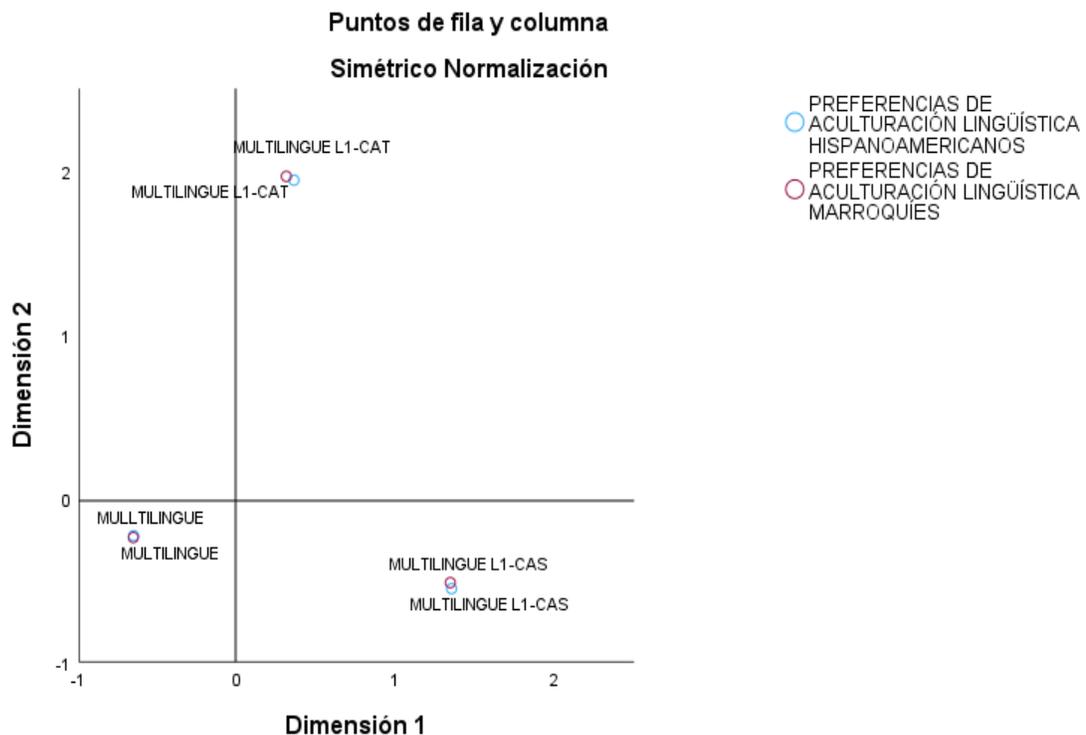


Figura 3. Análisis de Correspondencias simple. Gráfico de Dispersión

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.

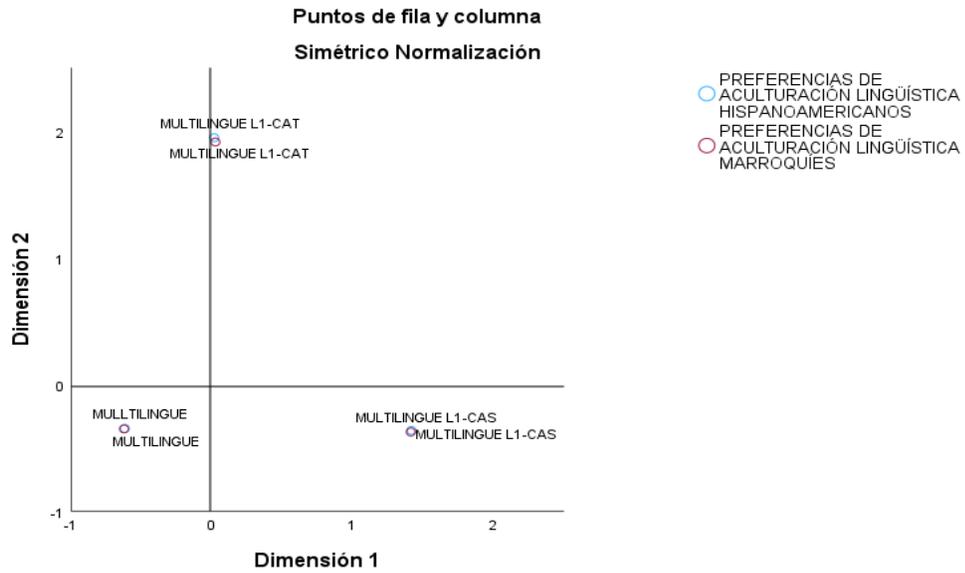


Figura 4. Análisis de Correspondencias simple. Gráfico de Dispersión. Nativos

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).

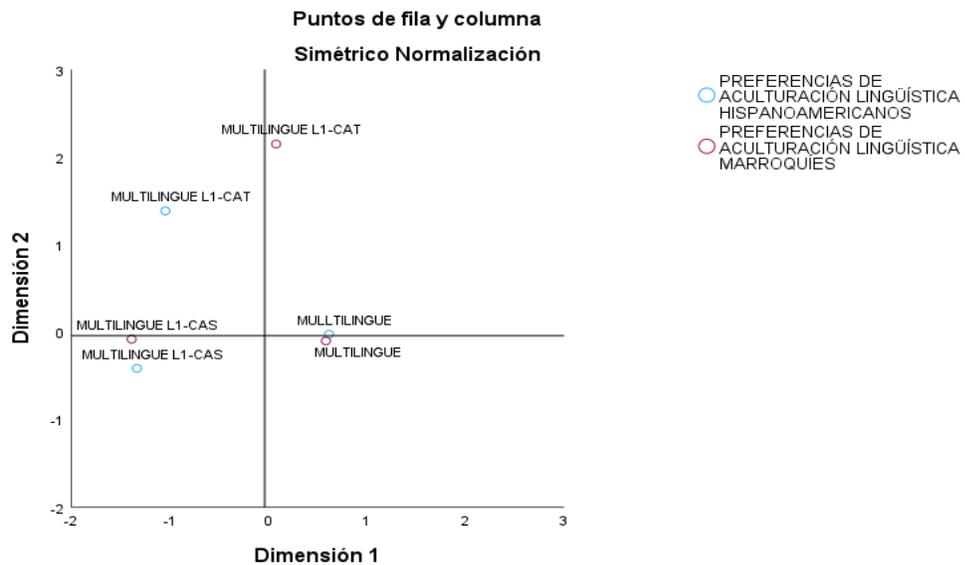


Figura 5. Análisis de Correspondencias simple. Gráfico de Dispersión. Descendientes de migrantes

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 Hinojosa et al. (2023) e Hinojosa 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., Azurméñdi, 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>

**Actitudes Lingüísticas y Percepción de Amenaza Lingüística:
Perspectivas sobre su Impacto en la Sensibilidad Intercultural en el
Contexto Catalán**

***Language Attitudes and Language Perceived Threat: Insights into Their
Impact on Intercultural Sensitivity in the Catalan Context***

Angélica Jardim

Universitat de Lleida

ajb7@alumnes.udl.cat

Fernando Senar

Universitat de Lleida

fernando.senar@udl.cat

Beatriz Magalhaes-Teixeira

Universitat de Lleida

bmt4@alumnes.udl.cat

Anna Amadó

Universitat de Lleida

anna.amado@udl.cat

RESUMEN

Cataluña, un territorio bilingüe, se encuentra ante el reto de equilibrar la promoción de su lengua regional con la integración de una población culturalmente diversa. La siguiente investigación presenta un análisis cuantitativo sobre la relación entre las actitudes lingüísticas hacia el catalán y castellano, la amenaza lingüística percibida de ambas lenguas y la sensibilidad intercultural de los residentes en Cataluña. A partir de una muestra de 393 participantes residentes en Cataluña se realizó un análisis Path atendiendo a efectos directos e indirectos. 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 consecuencia, las políticas lingüísticas deben tratar de equilibrar la promoción de las lenguas regionales y la integración de la diversidad cultural para fomentar la cohesión social en Cataluña.

Palabras clave: Sensibilidad intercultural, Actitudes lingüísticas, Amenaza lingüística percibida, Territorio bilingüe, Análisis Path

ABSTRACT

Catalonia, a bilingual territory, faces the challenge of balancing the promotion of its regional language with the integration of a culturally diverse population. The following research presents a quantitative analysis of the relationship between linguistic attitudes towards Catalan and Spanish, the perceived linguistic threat of both languages and the intercultural sensitivity of Catalan residents. Based on a sample of 393 participants living in Catalonia, a Path analysis was performed, taking into account direct and indirect effects. 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. Language policies should therefore seek to balance the promotion of regional languages and the integration of cultural diversity in order to foster social cohesion in Catalonia.

Keywords: Intercultural Sensitivity, Linguistic Attitudes, Perceived Linguistic Threat, Bilingual Territory, Path Analysis

1. INTRODUCCIÓN

La situación social en Cataluña ha sido objeto de numerosos estudios debido a su creciente complejidad cultural y lingüística. En respuesta a esta complejidad, la Secretaría de Política Lingüística ha implementado diversas iniciativas, entre las que destaca el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, con el objetivo de fomentar el uso del catalán y promover actitudes positivas hacia esta lengua (Generalitat de Catalunya, 2004). Estas políticas no solo buscan fomentar una actitud positiva hacia el catalán y su uso, sino también proteger y preservar la identidad cultural y lingüística catalana en un contexto globalizado (Jeram y Nicolaidis, 2019).

Sin embargo, diversos estudios sugieren que el hecho de fomentar actitudes lingüísticas positivas hacia una lengua concreta, especialmente cuando está estrechamente relacionada con la identidad cultural, puede tener un impacto negativo en la sensibilidad intercultural (Falcón Ccenta y Mamani Quispe, 2017). En el caso de Cataluña, donde la lengua se formula como un potente elemento identitario, el hecho de promover actitudes positivas hacia el catalán podría disminuir la apertura hacia otras culturas y lenguas (Medeiros et al., 2017; Jeram y Nicolaidis, 2019). Esto es especialmente relevante dado su alto índice de población inmigrante, donde la diversidad cultural y lingüística es una realidad cotidiana.

En consecuencia, el presente estudio pretende analizar cómo las actitudes lingüísticas hacia el catalán y el castellano, así como la amenaza lingüística percibida sobre estas lenguas, influyen en la sensibilidad intercultural de los residentes en Cataluña. Para ello, se ha realizado un análisis Path con tal de analizar los efectos directos, indirectos y totales de la relación de estos constructos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Sensibilidad hacia la diversidad cultural

La sensibilidad intercultural se define como un deseo y tendencia que motiva a comportarse de manera efectiva y apropiada en los procesos de interacción social interculturales (Chen, 1997). Basándonos en el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS; Bennett, 1993; Bennett y Hammer, 2017) el criterio para juzgar si las personas eran más competentes interculturalmente era si podían “coordinar el significado” a través de contextos culturales con algo que se aproximara a la facilidad que tenían en su(s) contexto(s) nativo(s). En este sentido, la competencia comunicativa, tal como la define el DMIS, sigue el ejemplo de la competencia lingüística: la capacidad de comprender y generar expresiones apropiadas en contexto (Figura 1).

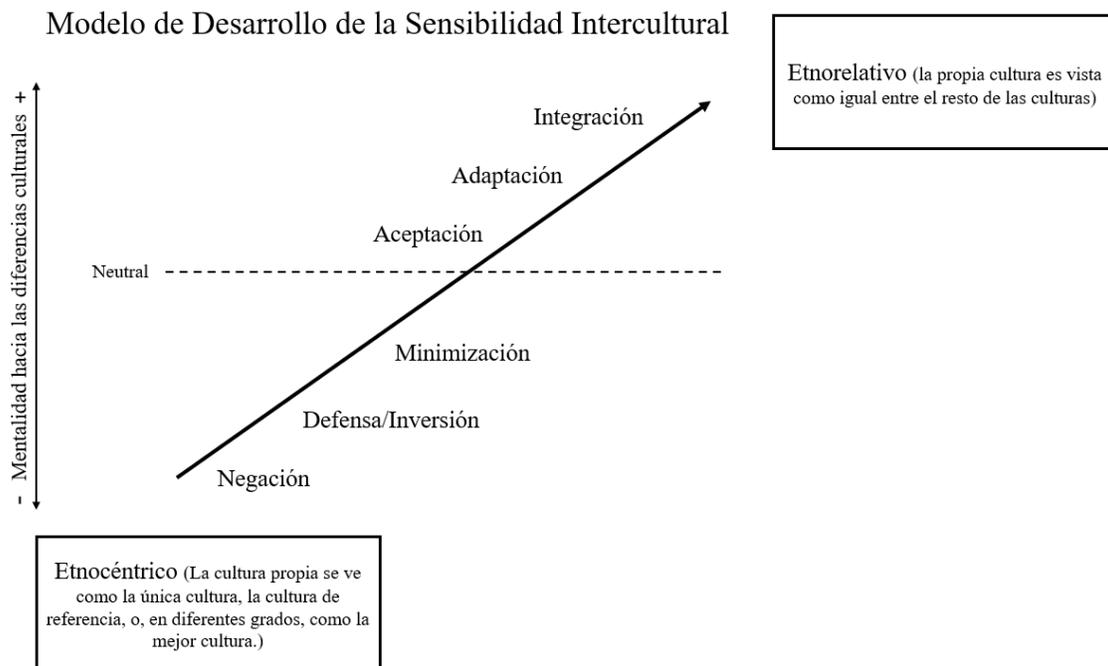


Figura 1. Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS). Adaptado de Bennett (2017)

Según este modelo, el desarrollo de la sensibilidad intercultural aparece en dos etapas. La primera etapa es la llamada *Etapa Etnocéntrica*, una etapa relacionada con una mayor actitud lingüística desfavorable, la cual está compuesta por tres sub fases: *Negación*, donde se niegan las diferencias culturales y se tiende a considerar que la propia cultura es superior; *defensa*, donde se empieza a defender y exaltar la propia cultura como la única válida o superior a las demás, además de culpar a las diferencias culturales de los males generales de la sociedad; y *minimización*, caracterizada por la disminución de la percepción de las diferencias culturales que se han definido en la sub fase anterior, en favor de las similitudes más importantes entre uno mismo y los demás.

La segunda etapa, denominada *Etapa Etnorelativa*, es aquella relacionada con una mayor actitud lingüística favorable, compuesta también por tres sub fases: *aceptación*, en la que las personas toman conciencia de sí mismas y de los demás en contextos culturales que son iguales en complejidad, pero diferentes en forma; *adaptación*, en la que se muestra cómo, una vez resuelta la cuestión ética, permite pasar al mecanismo de toma de perspectiva; e *integración*, donde se logra una síntesis armoniosa entre las diferentes culturas, integrando sus valores, creencias y prácticas de manera coherente.

En este sentido, los trabajos de Bennett (1993, 1997, 2004) ilustran esta dinámica, sugiriendo que el individuo etnocéntrico asume que "la visión del mundo desde la propia cultura es central para toda la realidad" (Bennett, 2004, p. 30), mientras que el individuo etnorelativo "está cómodo con muchos estándares y costumbres y tiene una capacidad para adaptar el comportamiento y los juicios a una variedad de contextos interpersonales" (Bennett, 2004, p. 26).

Tal y como se propone en el DMIS, el desarrollo de la sensibilidad intercultural implica la capacidad de apreciar y valorar las diferencias culturales e interactuar de manera adecuada con individuos culturalmente diversos. Este proceso está vinculado a factores como la convivencia social y las creencias y actitudes hacia miembros de otros grupos culturales (Dovidio et al., 2017), así como la edad (Moradi y Ghabanchi, 2019; Habib y Hernández, 2020) y la educación intercultural (Berry, 2006; Pettigrew y Tropp, 2008). Bennett (2004) propone un ajuste típico entre los niveles de competencia lingüística y los niveles de desarrollo de la sensibilidad intercultural (p. 255). Eso significa que aquellas personas que tienen un nivel avanzado de competencia en la lengua, probablemente estén en una etapa del desarrollo cultural más etnorelativo. A su vez, aquellos que son menos competentes probablemente estén en una de las etapas etnocéntricas. Por su parte, el estudio de Chen y Starosta (2000) indicó que los individuos con alta sensibilidad intercultural tienden a ser más atentos, más capaces de percibir las relaciones socio-interpersonales para ajustar sus comportamientos, mostrar una alta autoestima y autocontrol, más empáticos y más eficaces en la interacción intercultural. Asimismo, diferentes estudios (véase, por ejemplo, Villalba y Ruiz, 2021) han sugerido la existencia de una relación entre la sensibilidad intercultural y el hecho de conocer más de una lengua y vivir en territorios bilingües.

En apoyo a estas tesis, diferentes estudios, como el propuesto por Chen et al. (2017) muestra, a través de un estudio longitudinal, como el hecho de vivir en un territorio bilingüe contribuye a una mayor adaptabilidad cultural y sensibilidad lingüística. Esto se debe a la exposición de los individuos desde temprana edad a diferentes lenguas y culturas. Por otro lado, Engle y Engle (2004) realizaron un estudio con estudiantes en el extranjero que aprenden una segunda lengua, donde los resultados muestran que aquellos que han elegido estudiar en el extranjero presentan puntuaciones más elevadas en cuanto a su apertura y sensibilidad intercultural. Por último, los resultados del estudio de Chen y Hu (2023) mostraron que los estudiantes universitarios en Macao, un territorio multicultural, tenían un nivel de sensibilidad intercultural elevado. Esto se atribuyó al contacto constante con diversas culturas y lenguas, y a su vez, a tener muchas oportunidades para tener contacto de comunicación intercultural directo e indirecto.

2.2. Actitudes lingüísticas

El estudio de las actitudes lingüísticas propone a las lenguas como elementos hacia los cuales desarrollar una actitud. Es decir, las personas tienden a evaluar las lenguas con las que están en contacto como favorables o desfavorables (Baker, 1992), así como a realizar acciones positivas o negativas hacia las mismas de acuerdo con el resultado de estas evaluaciones (Sarnoff, 1970).

En este sentido, Baker (1992) sugiere que las actitudes lingüísticas se componen de tres elementos interconectados: un *elemento cognitivo*, que consiste en un conjunto de conceptos o conocimientos y creencias que otorgan una racionalidad aparente; un *elemento afectivo*, que hace referencia al conjunto de vivencias, emociones, sentimientos y preferencias asociados a una lengua y que condiciona su aprendizaje y su uso; y un *elemento conductual*, asociado a las manifestaciones comportamentales y declaraciones de intenciones hacia una lengua y su uso. Por ello, las actitudes resultan un elemento modulador del aprendizaje y uso de una lengua.

Además, estas actitudes no se desarrollan de forma aislada, sino que están profundamente vinculadas a procesos sociales y a la manera en que las personas construyen su identidad. Los trabajos de Tajfel (1978, 1982, 2010) afirman que la identidad social de las personas está basada en procesos de categorización social, comparaciones y favoritismos. Es decir, las personas realizan clasificaciones, y una vez realizadas, hacen comparaciones sociales entre los grupos de individuos. El resultado de dichas comparaciones será, por tanto, un factor determinante en el desarrollo de actitudes hacia las lenguas asociadas a colectivos concretos, que serán positivas o negativas dependiendo de los resultados de dichas comparaciones. En este aspecto, Huguet y González-Riaño (2004) definen tres aspectos a través de los cuales se configuran las actitudes lingüísticas en territorios multilingües: las *necesidades personales*, es decir, aquellas relacionadas con las ventajas percibidas de aprender una lengua para su uso instrumental; el *grupo social*, relacionado con las influencias que provoca el grupo social de referencia y la necesidad de aprobación social del hablante; y el *acceso a cada una de las lenguas*, en referencia al grado de presencia y accesibilidad de la lengua objetivo en el territorio de acogida.

En consonancia con estos trabajos, diferentes estudios sugieren que las actitudes lingüísticas pueden verse influenciadas por el efecto modulador de la amenaza lingüística percibida. El estudio de Medeiros (2017) mostró como las creencias que uno tiene y las percepciones que realizamos, una de ellas la percepción de amenaza lingüística, son las que determinan el apego cultural, el cual está estrechamente relacionado con la lengua y con sus actitudes asociadas. En este sentido, Medeiros (2019) mostró como este efecto resulta particularmente intenso en territorios bilingües como Quebec, argumentando que cuanto más seguros se sentían sus habitantes francoparlantes respecto a su lengua, más positivas eran sus actitudes hacia la mayoría canadiense. Por su parte, el estudio de Medeiros et al. (2017) destaca el potencial determinante de la amenaza lingüística percibida entre los franco-quebequenses en sus actitudes hacia los anglófonos.

2.3. Diversidad lingüística en el contexto catalán: Políticas lingüísticas y relación con la sensibilidad intercultural

El presente estudio se centra en Cataluña, un territorio bilingüe donde conviven dos lenguas oficiales: el catalán y el castellano. Los procesos actitudinales y lingüísticos de los residentes en Cataluña ocurren en un marco particularmente complejo, debido principalmente a dos factores. En primer lugar, Cataluña se ha formulado tradicionalmente como una nación subestatal con elementos identitarios y culturales propios, incluyendo la lengua. No obstante, en los últimos años la tensión entre la sociedad catalana y el Estado español ha llevado a un incremento en el apoyo a una Cataluña independiente (Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis d'Opinió, 2022), lo que ha favorecido una mayor implicación por parte de sus ciudadanos en la preservación de su identidad, cultura y lengua (Woolard, 2016). Por ello, una parte importante de la población entiende la identidad catalana como incompatible con la identidad española (y viceversa). En segundo lugar, la población inmigrante ha experimentado un aumento significativo en los últimos años, pasando del 2,9% en el año 2000 al 16,2% en el año 2020 (IDESCAT, 2022). Como resultado, Cataluña se ha vuelto particularmente diversa en términos culturales, lingüísticos y religiosos.

La concurrencia simultánea de estos dos factores ha presentado un reto para la legislación catalana, que ha tenido que buscar un equilibrio entre preservar su identidad cultural y lingüística e integrar la diversidad que supone la llegada masiva de población inmigrante (Wisthaler, 2016). En consecuencia, el gobierno catalán ha reformulado algunas de sus políticas de integración a través del *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (2004)* y sus diferentes revisiones recogidas en el *Model Lingüístic del Sistema Educatiu de Catalunya* (Generalitat de Catalunya, 2007; 2009; 2018). Este marco legislativo pretende ofrecer un enfoque intercultural en el que se reconoce la diversidad identitaria de sus miembros, pero también se fomenta la cohesión social y la integración (Carbonell, 2019; Franco-Guillén, 2019). Es importante destacar que en este marco la promoción de la lengua catalana ocupa un lugar central en estas nuevas estrategias de integración, lo que puede, en ocasiones, provocar rechazo hacia otras culturas y lenguas, especialmente si se aplican o se interpretan de una forma politizada (Jeram y Nicolaidis, 2019).

Estudios como el de Lapresta-Rey et al. (2017) o Ianos et al. (2015) muestran cómo las políticas lingüísticas, junto con diferentes eventos psicosociales ocurridos en los últimos años, están cumpliendo su cometido de fomentar las actitudes lingüísticas hacia la lengua catalana. Sin embargo, estudios recientes como el de Sáenz-Hernández et al. (2023) y Verdía Varela et al. (2020) también muestran cómo, en general, la sociedad catalana adopta preferencias de aculturación de tipo asimilacionista, es decir, que espera que los colectivos inmigrantes racializados asimilen las normas culturales y lingüísticas del territorio catalán. Estas posiciones asimilacionistas resultan generalmente en sesgos atributivos negativos como la falta de respeto hacia la lengua del territorio de acogida o de esfuerzo hacia su aprendizaje, lo que en lo relativo a la sensibilidad intercultural sugiere posiciones etnocéntricas (Flubacher, 2016; Verdía Varela et al., 2020).

3. EL PRESENTE ESTUDIO

Como se menciona en los apartados anteriores, numerosos estudios sugieren que la condición bilingüe resulta un agente facilitador en el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Sin embargo, en el caso de las personas que nacen y se desarrollan en contextos bilingües como el catalán, donde las lenguas juegan un rol de expresión identitaria, la propuesta legislativa de impulsar las actitudes hacia las lenguas oficiales del territorio, así como el sentimiento de amenaza hacia las mismas podrían tener un efecto contrario. En consecuencia, el presente estudio pretende conocer cómo actitudes hacia las lenguas oficiales del territorio catalán, así como la amenaza percibida hacia estas, pueden influenciar la sensibilidad intercultural de los ciudadanos catalanes. De una forma más concreta, las preguntas de investigación que guían este estudio son las siguientes:

PI 1: ¿Cómo influyen las actitudes lingüísticas hacia catalán y castellano sobre su sensibilidad intercultural?

PI 2: ¿Cómo influyen la amenaza lingüística percibida hacia el catalán y el castellano sobre su sensibilidad intercultural?

PI 3: ¿Tiene la percepción de amenaza lingüística capacidad de mediar en la relación entre las actitudes lingüísticas hacia las diferentes lenguas y la sensibilidad intercultural?

Atendiendo a la literatura expuesta en los párrafos anteriores, se han formulado las siguientes hipótesis:

H1: Las actitudes lingüísticas hacia catalán y castellano ejercen un efecto positivo y significativo sobre la sensibilidad intercultural.

H2: La amenaza lingüística percibida hacia catalán y castellano ejerce un efecto negativo y significativo sobre la sensibilidad intercultural

H3: La amenaza lingüística percibida hacia catalán y castellano ejercerá un efecto mediador atenuante de las actitudes lingüísticas. Este efecto mediador será más intenso cuando ocurra hacia su lengua asociada.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

El presente estudio se basó en una muestra constituida por 393 participantes (288 mujeres, 103 hombres, 2 no binarios; Edad Media = 27.27, DE = 12.50). De estos, el 83% nacieron en Cataluña, el 7.9% nacieron en otra comunidad autónoma española y el 9.2% nacieron en otro país. Todos los participantes se encontraban residiendo en Cataluña en el momento del estudio, habiendo residido allí durante al menos un año.

4.2. Instrumentos

4.2.1. Sensibilidad intercultural

La evaluación de la sensibilidad intercultural se llevó a cabo mediante el instrumento Multicultural Ideology Scale (MCI; Berry et al., 1977). La primera versión de este instrumento se desarrolló de acuerdo con el marco teórico de aculturación propuesto por Berry (1974, 1980). En su versión actual, el cuestionario cuenta con 10 ítems (5 formulados en positivo y 5 en negativo) formulado a modo de escala Likert de 5 puntos que operan en un solo factor. Esta versión ha sido adaptada a diferentes contextos, mostrando una fiabilidad y consistencia interna adecuada para todos ellos (α Cronbach = .67 a .90). En el presente estudio se utilizó una versión del instrumento adaptada al contexto catalán que arrojó valores de fiabilidad y consistencia interna aceptables (α = .76, ω = .78, AVE = .54) (véase anexo 1)

4.2.2. Actitudes lingüísticas

La evaluación de las actitudes lingüísticas se llevó a cabo a través de un instrumento basado en Baker (1992) y adaptado al contexto catalán. El instrumento consta de dos versiones, una que abarca el nivel de actitud lingüística hacia la lengua castellana y otra hacia la lengua catalana. Se utilizó una escala Likert de 5 puntos, compuesta por un total de 12 ítems. Cada versión consta de tres constructos de cuatro ítems cada constructo: actitud afectiva, actitud cognitiva y actitud conductual (véase anexo 2).

Por lo que respecta a la fiabilidad de la versión que refiere a la lengua catalana, se obtuvieron valores de fiabilidad y consistencia interna adecuados para cada uno de los constructos (actitud afectiva: α = .90, ω = .89, AVE = .69, actitud cognitiva: α = .89, ω = .90, AVE = .69 y actitud conductual: α = .91, ω = .91, AVE = .72). El conjunto total de la prueba mostró valores de fiabilidad y consistencia interna aceptables: α = .96, ω = .96, AVE = .65. Por su parte, para la versión que refiere a la lengua española, se obtuvieron valores de fiabilidad y consistencia interna igualmente adecuados para cada uno de los constructos (actitud afectiva: α = .87, ω = .87, AVE = .62, actitud cognitiva: α = .81, ω = .82, AVE = .60 y actitud conductual: α = .90, ω = .87, AVE = .69). El conjunto total de la prueba mostró valores de fiabilidad y consistencia interna aceptables: α = .94, ω = .94, AVE = .58.

4.2.3. Amenaza lingüística percibida

La evaluación de la amenaza lingüística percibida se realizó mediante una pregunta de elaboración propia con dos versiones; una para cada lengua. En cada una de las dos versiones se pedía a los participantes que, en una escala Likert de 7 puntos (donde 1 significa 'nada amenazada' y 7 significa 'muy amenazada') respondieran a la siguiente pregunta: "¿cómo valorarías la situación actual de las siguientes lenguas en Cataluña en cuanto a su posible desaparición o reducción de uso?".

4.2.4. Variables sociodemográficas

Los participantes aportaron información sobre su género, edad, lugar de nacimiento y tiempo de residencia en Cataluña a través de preguntas ad hoc diseñadas para el propósito de este estudio.

4.3. Procedimiento

Las pruebas se administraron en formato online a través de la plataforma Microsoft Forms. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, garantizando así el anonimato y la confidencialidad de los datos recolectados y cumpliendo con las normas éticas establecidas por la Comisión Europea (European Commission, 2013).

4.4. Análisis de datos

El tratamiento estadístico se realizó con la ayuda del lenguaje de programación R y su interfaz RStudio y del paquete informático IBM SPSS software versión 28 y su extensión AMOS.

Para conocer los efectos directos de las variables referidas a "amenaza lingüística percibida" y los efectos directos e indirectos de las variables "actitudes hacia el catalán y castellano" sobre la sensibilidad intercultural se diseñó un modelo Path basado en estadísticos de regresión lineal (Figura 2). Para reajustar la distribución de las muestras y así reducir el error estándar habitualmente asociado a muestras pequeñas, se implementó un método de remuestreo basado en *bootstrapping* paramétrico. Además, la variable "edad" fue introducida en el análisis a modo de variable de confusión para eliminar su efecto sobre las variables objetivo.

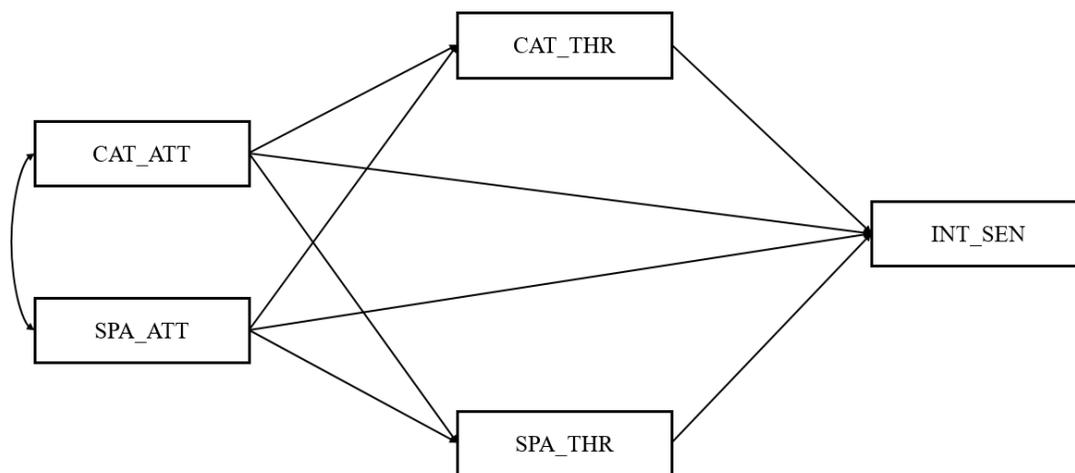


Figura 2. Modelo Path para los efectos directos e indirectos de las variables estudiadas sobre la sensibilidad intercultural

Notas. CAT_ATT, actitud hacia el catalán; SPA_ATT, actitud hacia el castellano; CAT_THR, percepción de amenaza hacia el catalán; SPA_THR, percepción de amenaza hacia el castellano; INT_SEN, sensibilidad intercultural.

Por último, para conocer la consistencia entre el modelo esperado y el modelo observado se utilizaron estadísticos Chi-square goodness-of-fit, Comparative Fit Index (CFI), Goodness-of-fit Index (GFI) y Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Se consideran aceptables valores de CFI superiores a .95, valores de GFI superiores a .95 y valores de RMSEA menores a 0.05 (Bentler, 1990).

5. RESULTADOS

5.1. Estadísticos descriptivos

Antes del análisis de los datos, los participantes que dieron patrones de respuesta improbables fueron identificados y eliminados utilizando la distancia de Mahalanobis (Leys et al., 2018). Como resultado, se eliminaron 11 participantes para su posterior análisis.

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el modelo. Las puntuaciones indicadas corresponden a los valores originales obtenidos en las diferentes pruebas.

Medida	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
<i>Actitud hacia el catalán</i>	3.922	1.003	-1.013	0.293
<i>Actitud hacia el castellano</i>	2.838	1.006	0.313	-0.662
<i>Amenaza percibida hacia el catalán</i>	4.809	1.632	-0.793	< .001
<i>Amenaza percibida hacia el castellano</i>	2.285	1.808	1.408	0.861
<i>Sensibilidad intercultural</i>	3.418	0.424	-0.108	-0.861

Notas. M = media, DE = Desviación Estándar.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables que componen el modelo

5.2. Estadísticos de correlación de Spearman

Los estadísticos de correlación de Spearman (véase tabla 2) muestran que la *actitud hacia el catalán* está directamente relacionada con la *amenaza percibida hacia el catalán* e inversamente con la *actitud hacia el castellano* y la *amenaza percibida hacia el castellano*. En lo referido a la *actitud hacia el castellano*, muestra estar directamente relacionada con la *amenaza percibida hacia el castellano*, pero una relación inversa con la *amenaza percibida hacia el catalán*. Por su parte, la *amenaza percibida hacia el castellano* presenta una relación inversa con la *amenaza percibida hacia el catalán*. Por

último, la *sensibilidad intercultural* no muestra correlaciones significativas con ninguna variable, a excepción de la relación inversa con la *amenaza percibida hacia el castellano*.

Medida	1	2	3	4	5
<i>Actitud hacia el catalán</i>	—				
<i>Actitud hacia el castellano</i>	-.322**	—			
<i>Amenaza percibida hacia el catalán</i>	.521**	-.284**	—		
<i>Amenaza percibida hacia el castellano</i>	-.248**	.301**	-.209**	—	
<i>Sensibilidad intercultural</i>	.090	-.030	.006	-.213**	—

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 2. Estadísticos de correlación de Spearman entre las variables que componen el modelo

5.3. Análisis Path

El diagrama del modelo propuesto junto con sus respectivos coeficientes Path estandarizados (* $p < .05$) y varianza explicada (R^2) se muestran en la figura 3. Acorde con los requisitos especificados en el apartado de análisis de datos, el modelo muestra un ajuste aceptable: $\chi^2(1, N = 382) = 1.719, p = .190$; $\chi^2/gf = 1.719$; CFI = .997; GFI = .998; RMSEA = .043).

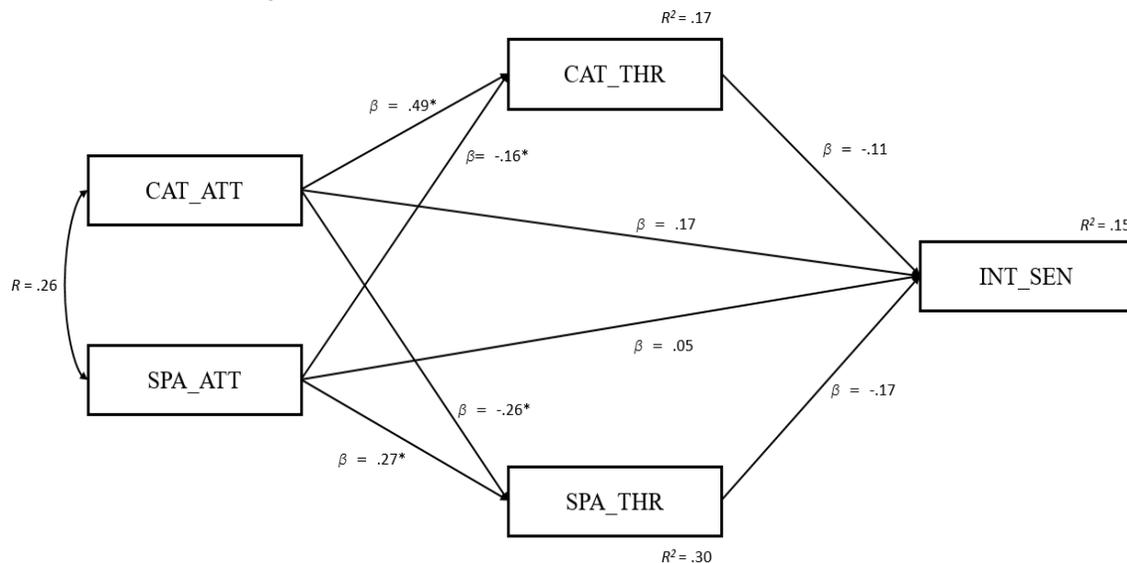


Figura 3. Solución final del Modelo Path para la sensibilidad intercultural

Notas. Los estadísticos presentados en la figura hacen referencia a valores estandarizados. *
= $p < .05$.

La tabla 3 muestra los parámetros estandarizados extraídos de las diferentes relaciones que componen el modelo propuesto.

Paths	β	Error Estándar	R.C. (z)	p
CAT_ATT → CAT_THR	.491	.072	11.100	< .001
SPA_ATT → SPA_THR	.267	.087	5.541	< .001
CAT_ATT → SPA_THR	-.258	.087	-5.358	< .001
SPA_ATT → CAT_THR	-.157	.072	-3.549	< .001
CAT_THR → INT_SEN	-.111	.016	-1.863	.063
SPA_THR → INT_SEN	-.164	.013	-3.001	.003
CAT_ATT → INT_SEN	.167	.026	2.744	.006
SPA_ATT → INT_SEN	.049	.023	.903	.367

Notas. R.C. (z) = Ratio crítico.

Tabla 3. *Parámetros estandarizados extraídos del modelo*

5.4. Efectos directos e indirectos

Con el fin de conocer la forma en que las actitudes lingüísticas explican la variabilidad observada del constructo sensibilidad intercultural mediante sus efectos tanto directos como mediados por la amenaza lingüística percibida, se ha realizado un análisis de efectos indirectos (Tabla 4).

INT_SEN	Efectos directos	Efectos indirectos		Efectos totales
		Mediante CAT_THR	Mediante SPA_THR	
CAT_ATT	.167*	-.055*	.042	.155*
SPA_ATT	.049	.017	-.044*	.022

Nota. * = $p < .05$

Tabla 4. *Efectos directos, indirectos i totales sobre la sensibilidad intercultural: análisis de mediación*

En cuanto a las *actitudes lingüísticas hacia el catalán*, los resultados muestran que el constructo ejerce un efecto directo significativo y positivo sobre la *sensibilidad intercultural*, que se ve atenuado por el efecto indirecto ejercido a través de la *amenaza percibida* hacia la lengua catalana. Por otra parte, las *actitudes lingüísticas hacia el castellano*, si bien no muestran un efecto directo significativo, en cualquier caso este efecto se vería atenuado por el efecto negativo de la *amenaza lingüística* percibida hacia esta lengua.

6. DISCUSIÓN

A fin de responder a las preguntas de investigación planteadas, el presente estudio analizó el efecto directo de las actitudes lingüísticas hacia el catalán y castellano sobre

la sensibilidad intercultural, así como el efecto mediador de la amenaza percibida hacia estas lenguas.

En referencia a la primera pregunta de investigación, los resultados mostraron que las actitudes lingüísticas hacia el catalán ejercieron un efecto directo positivo sobre la sensibilidad intercultural, mientras que para las actitudes hacia el castellano este efecto resultó no significativo. Estos resultados reafirman parcialmente las hipótesis planteadas y permiten varias interpretaciones sobre la dinámica de las lenguas en dicho contexto. Los hallazgos que muestran el impacto positivo de las actitudes hacia el catalán sugieren que los valores y la apreciación asociados a esta lengua pueden contribuir a la apertura y el entendimiento intercultural. Como lengua territorial, el catalán puede asociarse con una alta conciencia de la diversidad cultural y lingüística, lo que a su vez fomenta el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con estudios previos que han sugerido una relación entre las lenguas minoritarias y una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales (Baker, 1992; Sanhueza Henríquez, 2010).

Por otro lado, el hecho de que el efecto de las actitudes hacia el castellano no resulte significativo puede indicar que su influencia sobre la sensibilidad intercultural es menos pronunciada en contextos donde coexisten dos lenguas. Una posible explicación es que el castellano, debido a su carácter estatalmente dominante, no requiere la misma protección y promoción que el catalán, lo que puede reducir la necesidad de que los hablantes con altas actitudes hacia el castellano desarrollen una sensibilidad intercultural para proteger su propia lengua (Herrarte y Huguet, 2007; Lasagabaster, 2014).

En relación con la segunda pregunta de investigación, los resultados indicaron que la amenaza percibida hacia el catalán tuvo un efecto directo negativo con tendencia a la significación, mientras que la amenaza percibida hacia el castellano mostró efectos negativos y significativos. Estos hallazgos sugieren que la percepción de amenaza hacia la propia lengua repercute negativamente en la sensibilidad intercultural (Verdía Varela et al., 2020; Medeiros et al., 2017). En el contexto catalán, aunque los resultados no alcanzan significación estadística, se observa una tendencia a la disminución de la sensibilidad intercultural debido a la asociación entre la amenaza lingüística y la amenaza hacia la identidad cultural (Tajfel et al., 1979; Amorrortu et al., 2009).

Por último, en respuesta a la tercera pregunta de investigación, los resultados mostraron que la percepción de amenaza lingüística hacia el catalán sí presenta un efecto mediador negativo significativo que atenúa el efecto total de dichas actitudes hacia la sensibilidad intercultural. Y por lo que respecta a las actitudes lingüísticas hacia el castellano, aunque dicho efecto resultó no significativo, sí se puede percibir un efecto mediador negativo por parte de la amenaza percibida a esta lengua respecto al efecto total de dichas actitudes hacia la sensibilidad intercultural. Esto podría deberse a que la preocupación por el futuro de las lenguas propias provoca un mayor etnocentrismo, lo que dificulta la apertura a otras culturas. Por lo tanto, las actitudes positivas hacia las lenguas propias estimulan la percepción de amenaza hacia las mismas, activando mecanismos de defensa de la identidad que atenúan su efecto positivo sobre la sensibilidad intercultural (Spencer-Rodgers y McGovern, 2002).

El estudio aporta información relevante al entendimiento de cómo las actitudes lingüísticas hacia el catalán y el castellano y las variables de amenaza percibida hacia ambas lenguas operan sobre la sensibilidad intercultural de los residentes en un contexto de gran complejidad cultural y lingüística como es Cataluña. No obstante, para realizar una adecuada interpretación de los resultados, es importante considerar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, el estudio proporciona información sobre el modo y la intensidad con los que las variables actitudinales y las variables de amenaza percibida operan de forma directa e indirecta sobre la sensibilidad intercultural, pero no proporciona una explicación contundente sobre los agentes causantes de estas relaciones. En consecuencia, futuros estudios de tipo mixto es probable que pudieran ahondar en las consecuencias de porqué una mayor actitud lingüística muestra un efecto directo sobre la sensibilidad intercultural y porqué la percepción de amenaza se muestra mediadora de dicho proceso. En segundo lugar, el estudio no atiende al carácter dinámico de las variables observadas. Futuras investigaciones deberían encarar estas relaciones a través de estudios longitudinales para tener presente su posible variación en el tiempo. Por último, si bien el estudio pretendió aportar una visión general del contexto catalán, es probable que diferentes grupos en función de diversas variables como la edad, las características demográficas o el territorio en el que residen, mostrasen variaciones en cómo se dan este tipo de relaciones. Por tanto, un estudio certificado con un diseño experimental de tipo multinivel podría atender de una forma más contundente la complejidad del territorio catalán.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio aporta, desde un enfoque cuantitativo, una visión integral del efecto de las actitudes lingüísticas hacia el catalán y el castellano, así como de la amenaza percibida hacia ambas lenguas, sobre la sensibilidad intercultural en un contexto de alta complejidad lingüística como es el catalán. En consecuencia, se extraen tres ideas generales de los resultados obtenidos: La primera idea apunta a que las actitudes lingüísticas ejercen un efecto positivo, con mayor o menor intensidad, pero en ningún caso negativo. La segunda idea resalta que las amenazas percibidas hacia el catalán y el castellano tienden a ejercer un efecto negativo hacia las dos lenguas, pero en ningún caso positivo. La tercera idea hace referencia a que el efecto moderador de las amenazas percibidas tiene la capacidad de atenuar el impacto de las actitudes lingüísticas asociadas, pero no de acentuarlo para las otras lenguas.

Estos resultados no solo explican la influencia de las actitudes lingüísticas sobre la sensibilidad Intercultural y apoyan las políticas lingüísticas ya utilizadas en el territorio catalán, sino que también sugieren posibles áreas de mejora para estas. Por un lado, la evidencia de que las actitudes positivas hacia las lenguas tienen efectos favorables sobre la sensibilidad intercultural indica la necesidad de fomentar estrategias que refuercen esas actitudes a través de campañas educativas y de sensibilización. Por otro lado, la identificación de las amenazas percibidas como un factor negativo destaca la importancia de minimizar dichos temores, promoviendo una mayor cohesión y percepción de equidad lingüística entre los hablantes de ambas

lenguas. De esta forma, las políticas lingüísticas podrían adaptarse para no solo mantener su impacto positivo, sino también mejorar la convivencia lingüística y fortalecer la sensibilidad intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Bennett, J. M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2(1), 62-77.
- Bennett, M. J., y Hammer, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1(10).
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered. *Topics in Culture Learning*, 2, 17-22.
- Berry, J.W. (1980) Acculturation as varieties of adaptation. En Padilla, A., (Ed.), *Acculturation: Theory, Models and Findings* (pp. 9-25). Westview.
- Berry, J. W. (2006). Acculturation: A conceptual overview. *Acculturation and parent-child relationships*, 13-32.
- Berry, J., Kalin, R., y Taylor, D. (1978). Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada. *Canadian Ethnic Studies = Etudes Ethniques Au Canada*, 10(1).
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Chen, G. M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. Artículo presentado en The Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association (Honolulu, HI).
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chen, H., y Hu, B. (2023). On the intercultural sensitivity of university students in multicultural regions: A case study in Macao. *Frontiers in psychology*, 14, 1090775.
- Chen, L., et al. (2017). "Cultural Adaptability and Bilingualism: A Longitudinal Study." *Journal of Cross-Cultural Communication*, 12(1), 45-58.
- Departament d'Educació (2004). Pla per a la Lengua i la Cohesió social. [en línea] http://www.xtec.net/lic/intro/documenta.Plan_LIC.pdf.
- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M., y Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 606-620.
- Engle, L., y Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10(1), 219-236.
- European Commission. (2013). Ethics for Researchers. *BioScience* (56).
- Falcón Ccenta, P. M., & Mamani Quispe, L. A. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: Población Asháninka Bajo Chirani. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55(1), 95-115.
- Flubacher, M. C. (2016). On 'Promoting and Demanding' Integration: A Discursive Case Study of Immigrant Language Policy in Basel. *Discursive approaches to language policy*, 231-252.

- Franco-Guillén, N. (2019). Europa davant la immigració: vells reptes, noves solucions. *Eines per a l'esquerra nacional*, (34), 26-36.
- Generalitat de Catalunya (2024). *Informe de política lingüística 2022*. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Gencat.cat <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Centre d'Estudis d'Opinió. (2022). *Baròmetre d'Opinió Política. 1a onada 2022* <https://ceo.gencat.cat/ca/barometre/detall/index.html?id=8308>
- Herrarte, D. L., y Huguet, À. (Eds.). (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Multilingual Matters.
- Huguet, À., y González-Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Horsori.
- Ianos, M. A., Huguet, À., Janés, J., y Lapresta, C. (2015). Can language attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 331-345.
- IDESCAT (2022). *Población a 1 de enero. Provincias*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=245&lang=es>
- Jeram, S., y Nicolaidis, E. (2019). Intergovernmental Relations on Immigrant Integration in Canada: Insights from Quebec, Manitoba, and Ontario. *Regional & Federal Studies* 29(5), 613-633.
- Lapresta-Rey, C., Huguet, À., y Fernández-Costales, A. (2017). Language attitudes, family language and generational cohort in Catalonia: New contributions from a multivariate analysis. *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 135-149.
- Lasagabaster, D. (2014). El español y las lenguas cooficiales en el Estado español: actitudes lingüísticas en un contexto multilingüe. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 12(23), 25-40.
- Leys, C., Klein, O., Dominicy, Y., & Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of experimental social psychology*, 74, 150-156.
- Medeiros, M. (2017). Refining the influence of language on national attachment: Exploring linguistic threat perceptions in Quebec. *Nationalism and Ethnic Politics*, 23(4), 375-390.
- Medeiros, M. (2019). National frenemies: Linguistic intergroup attitudes in Canada. *Ethnic and Racial Studies*, 42(16), 3-22.
- Medeiros, M., Fournier, P., y Benet-Martínez, V. (2017). The language of threat: Linguistic perceptions and intergroup relations. *Acta Politica*, 52, 1-22.
- Moradi, E., y Ghabanchi, Z. (2019). Intercultural sensitivity. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 134-146.
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European journal of social psychology*, 38(6), 922-934.
- Sáenz-Hernández, I. (2023). *Multilingualism as misbehavior: Linguistic acculturation, identity, and immigrant heritage languages in Catalan schools*. [Tesi doctoral, Universitat de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/688899>
- Sáenz-Hernández, I., Petreñas, C., Lapresta-Rey, C., y 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.
- Sanhueza Henríquez, S. V. (2010). *Sensibilidad intercultural: Un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Universidad de Alicante.

- Sarnoff, I. (1970). *Social attitudes and the resolution of motivational conflict*. Penguin.
- Spencer-Rodgers, J., y McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International journal of intercultural relations*, 26(6), 609-631.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1-39.
- Tajfel, H. (Ed.). (2010). *Social identity and intergroup relations* (Vol. 7). Cambridge University Press.
- Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., y Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56(65), 9780203505984-16.
- Verdía Varela, V., Fernández Suárez, B., y De Palma, R. (2020). What is integration? a comparative view from immigrants and municipal policy. *International Migration*, 58(5), 128-143.
- Villalba, N. L., & Ruiz, C. E. (2021). Estilos de aprendizaje interculturales (sensibilidad intercultural) y modalidades en la carta argumentativa en estudiantes bilingües de licenciatura en lenguas modernas de una universidad colombiana y una francesa. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 187-199.
- Wisthaler, V. (2016). South Tyrol: The importance of boundaries for immigrant integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(8), 1271-1289.
- Woolard, K. A. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford University Press.

La Dominancia Lingüística: Causa y Consecuencia de la Manifestación de la Identidad Cultural en Contextos Multilingües. El Caso de Cataluña

Linguistic Dominance: Cause and Consequence of the Manifestation of Cultural Identity in Multilingual Contexts. The Case of Catalonia

Beatriz Magalhaes-Teixeira

Universitat de Lleida
bmt4@alumnes.udl.cat

Fernando Senar

Universitat de Lleida
fernando.senar@udl.cat

Angélica Jardim

Universitat de Lleida
ajb7@alumnes.udl.cat

Anna Amadó

Universitat de Lleida
anna.amado@udl.cat

RESUMEN

El presente estudio trata de analizar la relación que existe entre los diferentes componentes de la dominancia lingüística (usos lingüísticos, actitudes lingüísticas y competencia autopercebida) y la identidad cultural que desarrollan los individuos en Cataluña. Se empleó una muestra de 393 participantes, los cuales fueron categorizados en función de su identidad cultural y, mediante análisis ANCOVA se compararon los grupos en función de los diferentes componentes de dominancia lingüística. Los resultados sugieren que los tres componentes de la dominancia lingüística están condicionados por la identidad cultural, siendo particularmente notable el elemento actitudinal. Estos resultados ayudan a explicar cómo la dominancia lingüística puede actuar como herramienta de reafirmación y expresión de la identidad cultural en aquellos contextos en los que coexisten más de una lengua y cultura como es el caso de Cataluña.

Palabras clave: Identidad cultural, Usos lingüísticos, Competencia autopercebida, Actitudes lingüísticas, Dominancia lingüística

ABSTRACT

The present study aims to analyze the relationship between different components of linguistic dominance (linguistic uses, linguistic attitudes, and self-perceived competence) and the cultural identity developed by individuals in Catalonia. A sample of 393 participants was used, who were categorized according to their cultural identity. Using ANCOVA analyses, the groups were compared based on the different components of linguistic dominance. The results suggest that all three components of linguistic dominance are influenced by cultural identity, with the attitudinal component being particularly notable. These results help to explain how linguistic dominance can act as a tool for reaffirmation and expression of cultural identity in contexts where more than one language and culture coexist, as is the case in Catalonia.

Keywords: Cultural identity, Language uses, Self-perceived proficiency, Language attitudes, Language dominance.

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre la identidad cultural y el lenguaje ha sido un elemento de interés en el campo de la psicología y la sociología. El creciente contacto intercultural y multilingüe ha traído muchos cambios psicológicos en la construcción de identidad de los individuos. En este contexto, la lengua no solo es entendida como un medio de comunicación, sino que también es percibida como una herramienta útil para la construcción y expresión de la identidad cultural. En consecuencia, resulta sugerente pensar que la dominancia lingüística y la forma en la que los individuos se identifican culturalmente están relacionados.

La identidad cultural es entendida como el grado en el que las personas de una cultura determinada reconocen y se identifican con el conjunto de elementos que diferencian unas culturas de otras (Clark, 1990). Son numerosos los estudios que sugieren que la dominancia y/o uso lingüístico podría actuar como estrategia de reaffirmación hacia una identidad cultural determinada (Grosjean, 2015; Schroeder y Marian, 2017; Siebenhütter, 2023). En este contexto, el lenguaje actúa como vehículo por la transmisión y perseveración de la identidad cultural.

La identidad cultural adquiere relevancia en aquellos contextos en que coexisten diferentes lenguas y culturas, como es el caso de Cataluña. Esta comunidad autónoma es bilingüe, con dos lenguas oficiales: catalán y español. Además, como consecuencia de los procesos migratorios que han ocurrido en las últimas décadas, Cataluña se ha convertido en un territorio multilingüe y multicultural, lo que la caracteriza como una zona de alta complejidad cultural y lingüística (IDESCAT, 2024).

En consecuencia, el presente estudio pretende explorar la dominancia lingüística como una herramienta de reaffirmación de la identidad cultural, examinando cómo los usos lingüísticos, las actitudes y las competencias pueden ejercer una influencia en la perseveración, reaffirmación y transformación de las identidades culturales en el contexto de Cataluña.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El concepto de identidad cultural

En los últimos años, el concepto de identidad cultural ha evolucionado de ser una noción estática a un fenómeno complejo y dinámico, un cambio impulsado en gran medida por la interacción de los individuos con prácticas sociales que continuamente modelan y redefinen la identidad (Vallejo y Tonioli, 2023). En este contexto de transformación destaca el trabajo de Kaplan y Garner (2017), el cual introdujo el Modelo de Sistemas Dinámicos de Identidad de Roles (DSMRI). Este enfoque metateórico considera la identidad como un sistema complejo y dinámico, compuesto por creencias, intenciones, metas, autopercepciones, autodefiniciones y opciones de acción. El hecho de que sea un sistema dinámico complejo quiere decir que este sistema no puede reducirse a sus componentes aislados, sino que estos deben considerarse como un conjunto interdependiente, tal como lo destacan estudios complementarios (Bar-Yam, 2019; Butz, 2018; Guastello y Leibovitch, 2008). El modelo DSMRI sugiere que la identidad de roles se enmarca dentro de una estructura multinivel, donde en el ámbito personal refleja un sistema complejo de diferentes identidades de rol. Esta identidad, lejos de ser estática, se encuentra en un estado constante de desarrollo y transformación, influenciada por interacciones tanto personales como sociales y mediatizada por factores sociocognitivos y culturales.

Sin embargo, el DSMRI trata la identidad cultural como una estructura multinivel, la cual emerge en la medida en la que las personas se identifican con su cultura, influenciada significativamente por el papel social que desempeñan (Clark, 1990; Hamers, 2004). Además, el modelo enfatiza que la identidad cultural es producto de una continua reconfiguración y reorganización, propiciada por interacciones tanto interpersonales como intrapersonales, bajo la influencia de factores sociocognitivos y culturales (Kaplan y Garner, 2017). Por lo tanto, la identidad cultural se ve como un elemento dinámico, adaptable y en constante evolución (Puri, 2008). Kaplan y Garner (2017) profundizan en señalar que el sistema de roles incluye tres aspectos fundamentales: contenido, estructura y proceso de formación, que son dinámicos y susceptibles a cambios según el tiempo y el contexto, subrayando la flexibilidad y la susceptibilidad a modificaciones de la identidad cultural.

Estudios de investigadores como Sen (2007) y Marcu (2012) ilustran cómo los individuos pueden desarrollar identidades múltiples o híbridas como resultado de la exposición a diferentes culturas, destacando el concepto de "biculturalismo", que describe a personas que se implican activamente en dos o más culturas, fusionando y mezclando aspectos de cada una (Grosjean, 2010). Esta visión amplia de la identidad cultural, que algunos autores ven como parte de un concepto más extenso de identidad individual (Jameson, 2007), mientras que otros la definen específicamente en términos de identidad cultural (Castells, 1998), resalta la naturaleza compleja y multinivel de la identidad cultural, incluyendo componentes tanto individuales como colectivos (Matsumoto, 2003), y enfatiza su carácter multifacético y evolutivo.

En este contexto, el sistema de identidad tiene una tendencia a organizarse hacia la coherencia y la integración mediante elementos simbólicos externos, como sería por ejemplo la lengua (Kaplan y Garner, 2017). Esta perspectiva destaca la dinámica evolutiva de la identidad cultural, que es especialmente evidente en contextos biculturales, donde las personas negocian con sus identidades empleando la lengua como una herramienta que contribuye a la coherencia e integración de la identidad.

2.2 Los elementos de dominancia lingüística: usos, actitudes y competencias

A pesar de ser un aspecto muy presente en el panorama social actual, el bilingüismo es un concepto que no tiene una definición precisa, lo que evidencia una falta de consenso en su caracterización desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Bloomfield (1935, citado en Roberts, 2013) lo define como el control de dos lenguas de manera similar a un nativo mientras que Mackey (2005) lo describe como la capacidad de producir expresiones completas y significativas en otra lengua.

Un factor relevante en el bilingüismo es la edad de adquisición de una lengua, ya que este hecho influye en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (DeKeyser, 2000; Yeni-Komshian et al., 2000). Se ha visto que el hecho de adquirir dos lenguas en edades tempranas supone una importante ventaja, porque ayuda a una mejor adquisición de varios componentes del sistema lingüístico del L2. De esta forma, Amengual (2019, 2024), describe un tipo de bilingües que son los bilingües tempranos, que son aquellos que han adquirido las dos lenguas en edades tempranas (sea simultánea o sucesivamente).

En contextos bilingües es frecuente que una de las dos lenguas experimente un desarrollo más acelerado o pueda mostrar una mayor complejidad, a esta lengua se le denomina lengua dominante (Yip y Matthews, 2006). Valdés (2014) considera el bilingüismo como un continuum en el que se representa las dos lenguas habladas y una puede mostrarse más dominante que la otra, o no. Según la competencia adquirida en la segunda lengua se puede clasificar para el individuo bilingüe en este continuum desde monolingüe hasta bilingüe equilibrado. El dominio lingüístico se caracteriza por tres dimensiones claves: las competencias lingüísticas (que hace referencia a que tan bien se conocen las dos lenguas, sea de manera productiva o perceptiva), el uso de la lengua (con qué frecuencia los bilingües utilizan sus idiomas y cómo se dividen en ámbitos de su vida), y las actitudes lingüísticas (referente al valor emocional que produce una lengua y su uso) (Fishman, 1969; Gertken et al., 2014; Grosjean, 2010). Pero la terminología en este ámbito todavía genera controversia, dificultando un consenso sobre la conceptualización de la dominancia lingüística (Unsworth, 2015).

Las actitudes, los usos y las competencias lingüísticas son elementos que se desarrollan de manera interrelacionada. Las actitudes lingüísticas reflejan la predisposición favorable o desfavorable hacia una lengua, su uso y aprendizaje (Ubalde et al., 2017). Según Huget y González-Riaño (2004), existen tres elementos principales capaces de configurar las actitudes lingüísticas: (a) las necesidades personales, relacionadas con los beneficios o ventajas percibidas de adquirir una lengua para su uso instrumental, (b) el grupo social, relacionado con las influencias que ejerce el grupo social de referencia y la necesidad de aprobación social del hablante, y (c) el acceso a cada una de las lenguas, como el grado de presencia y accesibilidad de la lengua objetivo

al territorio de acogida. Varios autores afirman que las actitudes lingüísticas tienen una influencia en aspectos como decidir qué lengua utilizar en las interacciones diarias (Bourhis, 1984) y qué lenguas aprender (Gardner, 1982). También, se ha visto que la competencia lingüística que tiene el individuo sobre una lengua afecta a las actitudes lingüísticas que se desarrollan sobre esta (Lasagabaster, 2003). Por lo tanto, las actitudes lingüísticas de los individuos hacia una lengua están relacionadas tanto con la competencia lingüística como el uso de la lengua, lo que destaca la naturaleza multidimensional del lenguaje.

De forma similar, se ha visto que las actitudes lingüísticas tienen cierta influencia en la identidad territorial que desarrolla la persona (Senar et al., 2023). Diversos estudios señalan la importancia que ejerce la lengua a la hora de formar la identidad cultural de una persona (Fielding y Harbon, 2013; Pretelt y Katia, 2016; Rodríguez y Tenjo, 2019; Schroeder y Marian, 2017; Siebenhütter, 2023; Trisnawati, 2017) especialmente, en aquellas comunidades bilingües en las que conviven las lenguas y culturas autónomas (Larrañaga et al., 2016). Este es el caso de Cataluña, donde la lengua y culturas autónomas se han convertido convirtiéndose en una herramienta para expresar la identidad (Bourhis y Giles, 1977; Segalowitz et al., 2009), y vincularse con la identidad cultural a través del aprendizaje y la participación cultural (Schroeder y Marian, 2017).

En la pretensión de integrar el análisis del bilingüismo con el DSMRI, se desprende la idea de que la dominancia lingüística puede funcionar como un estado atractor conceptual hacia el sistema de identidad de rol que desarrolla una persona en una cultura (Kaplan y Garner, 2017), es decir, su identidad cultural empleando la lengua como una herramienta para reafirmar la identidad cultural del individuo.

2.3. Idiosincrasia cultural y lingüística del contexto catalán

El presente estudio se centra en Lleida, una provincia de Cataluña (España) en la que coexisten el catalán y el castellano como lenguas oficiales. Con la aprobación del estatuto de 1979, la Generalitat de Cataluña ha implementado políticas para promover la normalización del catalán con la finalidad de fortalecer el catalán como signo de identidad y elemento definitorio de Cataluña (Berché, 2013), ya que la lengua catalana es considerada esencial para Cataluña, desempeñando un papel fundamental en la comunicación, integración y cohesión social de los ciudadanos (Pujolar, 2010).

Con el fin de contextualizar adecuadamente la actual situación identitaria y lingüística del territorio catalán, es importante conocer el desarrollo de las dos identidades predominantes en las últimas décadas. Durante la dictadura franquista, en el siglo XX, se legitimó la identidad nacional española como la única, subestimando y prohibiendo las identidades y lenguas regionales. Con la promulgación de la Constitución española en 1978, se abrió la puerta al resurgimiento de estas identidades regionales. La Constitución declaró el castellano como lengua nacional, pero también permitió el desarrollo de la educación y los servicios gubernamentales autonómicos en las lenguas regionales (Montaruli et al., 2011).

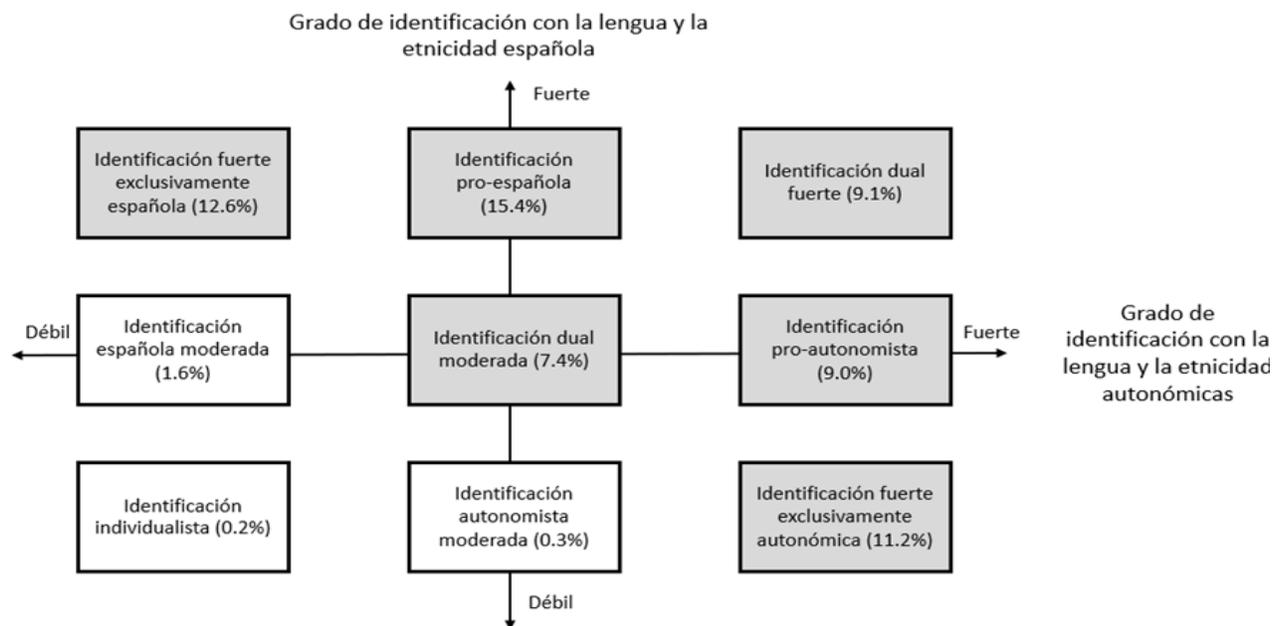
En consecuencia, cada comunidad autónoma emprendió la aprobación de leyes destinadas a revitalizar sus lenguas y culturas regionales respectivas (Fishman, 1991), reflejando así perfiles lingüísticos y étnicos distintivos que se basan en sus

características históricas, económicas, sociales, demográficas y políticas (Lecours, 2001; Montaruli et al., 2011). Este proceso dio lugar a la emergencia de identidades prototípicas diversas, que se entienden como continuo, abarcando desde la identidad exclusivamente española, pasando por diversas permutaciones de identidades duales española/autonómica hasta la identidad exclusivamente autonómica (Montaruli et al., 2011; Ros et al., 1999). Ros et al., (1999) adopta el concepto de identidad comparativa, que hace referencia a la simultánea identificación con dos niveles de inclusión, en el caso de los catalanes, esta identidad comparativa es alta, lo que viene a decir que se identifican más como catalanes que como españoles (Huici y Ros, 1993; Ros et al., 1994; Ros et al., 1999)

De tal forma, la lengua catalana está contemplada como un elemento clave en la definición de la identidad catalana, actuando como un factor de inclusión social que abarca tanto a los catalanes autóctonos como a los inmigrantes (Berché, 2013). Esta comunidad ha experimentado un proceso migratorio significativo en los últimos años, concretamente, en el año 2022 un 21,2% de la población catalana son de origen extranjero y un 15,2% han nacido en el resto del país y han inmigrado posteriormente a Cataluña (IDESCAT, 2024). Esta diversidad poblacional otorga a Cataluña un carácter plurilingüe, a pesar de su condición oficial como bilingüe.

Otro rasgo definitorio de esta comunidad es su carácter multicultural, donde conviven la cultura catalana y española. Además, estas dos culturas están en contacto con otras debido al proceso migratorio. La identidad catalana a lo largo del tiempo se ha construido en torno a un conjunto de elementos culturales, uno de los más desacatados es la lengua catalana y según Lapresta-Rey et al. (2020), el catalán y el castellano son dos lenguas oficiales asociadas a identidades territoriales habitualmente conceptualizadas como opuestas. Por lo tanto, una parte importante de la población entiende la identidad catalana como antagónicamente relacionada con la española (Berché, 2013; Villa et al., 2010; Ros et al., 1994; Ros et al., 1999).

El estudio de Montaruli et al. (2011) profundizó en las posibles identidades lingüísticas y étnicas que existen en las comunidades autónomas bilingües, rastreando el porcentaje de participantes que adoptaban una identidad prototípica junto con sus principales correlatos sociopsicológicos. La Figura 1 del estudio muestra varias combinaciones posibles entre grados débiles, moderados y fuertes de identidad con las lenguas y las culturas autonómicas y españolas, ofreciendo una representación visual de esta compleja dinámica identitaria en estas comunidades autónomas.



Nota. El número de participantes que entran dentro de un prototipo de identidad es N= 1584 (67,0% de la muestra total, N=2365). Los seis grupos de identificación retenidos en el análisis (Cuadrados sombreados) corresponden a N=1533 (64,8% de la muestra total, N=2365). Extraído de Montaruli et al. (2011).

Figura 1. Nueve prototipos de identidad por individuos de origen español y autonómico

Según este modelo, el desarrollo de la sensibilidad intercultural aparece en dos Existen varios factores que influyen en el grado de identificación de los individuos como sería los respectivos orígenes étnicos autonómico y español, la competencia y uso de la lengua autonómica o española, la red individual de contactos étnicos y la vitalidad etnolingüística (exovitalidad y egovitalidad) (Montaruli et al., 2011). Ros et al., (1999) añaden la calidad de la identidad social, la red individual de contacto lingüístico (INLC), deseo de la proximidad social con miembros del endogrupo y exogrupo, actitudes evaluativas, percepciones discriminatorias y percepciones del clima de las relaciones intergrupales.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Atendiendo a las características culturales y sociolingüísticas del territorio catalán, este estudio tiene como objetivo conocer la manera en que los diferentes elementos que componen la dominancia lingüística actúan como elementos de expresión identitaria. De forma más concisa, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

PI 1: ¿Está el grado de identificación cultural relacionado con el desarrollo de las actitudes lingüísticas hacia cada una de las lenguas del territorio catalán?

PI 2: ¿Está el grado de identificación cultural relacionado con el nivel de competencia autopercibida de cada una de las lenguas de las lenguas territorio catalán?

PI 3: ¿Está el grado de identificación cultural relacionado con los usos lingüísticos de las lenguas del territorio catalán?

Dada la literatura aportada en los párrafos anteriores, las hipótesis propuestas se articulan de la siguiente forma:

H1: Se propone que los grupos que se identifiquen predominantemente con la cultura catalana desarrollen una actitud más favorable hacia el catalán, mientras que aquellos que se identifiquen predominantemente con la cultura castellana desarrollen una actitud más favorable hacia el castellano.

H2: Se propone que los grupos que se identifiquen predominantemente con la cultura catalana se percibirán más competentes hacia la lengua catalana que los grupos que se identifiquen predominantemente con la cultura española, percibiéndose estos más competentes hacia la lengua castellana.

H3: Se propone que los grupos que se identifiquen predominantemente con la cultura catalana hagan un mayor uso de la lengua catalana, mientras que aquellos que se identifican predominantemente con la cultura española hagan un mayor uso de la lengua castellana.

3. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

El presente estudio se basó en una muestra constituida por 393 participantes (288 mujeres, 103 hombres, 2 no binarios; Edad = 28.27, DE= 12.50). De ellos, el 83% nacieron en Cataluña, el 7.9% nacieron en otra comunidad autónoma española y el 9.2% nacieron en otro país. Todos los participantes se encontraban residiendo en la provincia de Lleida en el momento del estudio, habiendo residido allí durante el menos un año.

4.2. Instrumentos

4.2.1. Identificación cultural

La evaluación de la identificación cultural se llevó a cabo mediante un instrumento de elaboración propia, basado en los principios teóricos con los que se desarrolló la Multigroup Ethnic Identity Measure (Brown et al., 2014) y adaptado al contexto catalán. El instrumento consta de dos versiones, una que atiende el grado de identificación cultural hacia la cultura catalana y otra por la castellana. Cada versión consta de tres constructos, uno que atiende la exploración cultural, otro a la resolución y el último que hace referencia a la afirmación y pertenencia. El instrumento consta de un total de 18 ítems los cuales evalúan cada constructo a través de una escala Likert que va de 1 a 5 en lo que 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo (Ver anexo 1).

En referencia a la fiabilidad de la versión que refiere a la cultura catalana, se obtuvieron valores de fiabilidad y consistencia adecuados para cada uno de los constructos (exploración cultural: $\alpha = .90$, $\omega = .90$, AVE = .76, resolución cultural: $\alpha = .91$, $\omega = .92$, AVE = .78, afirmación y pertenencia: $\alpha = .91$, $\omega = .92$, AVE = .78). El

conjunto total de la prueba mostró valores de fiabilidad y consistencia interna aceptables: $\alpha = .95$, $\omega = .95$, AVE = .71. Por su parte, por la versión que refiere a la cultura española, se consiguieron valores de fiabilidad y consistencia interna igualmente adecuados para cada uno de los constructos (exploración cultural: $\alpha = .81$, $\omega = .81$, AVE = .59, resolución cultural: $\alpha = .89$, $\omega = .89$, AVE = .74, afirmación y pertenencia: $\alpha = .92$, $\omega = .92$, AVE = .79). El conjunto total de la prueba mostró valores de fiabilidad y consistencia interna aceptables: $\alpha = .94$, $\omega = .94$, AVE = .64

4.2.2. Actitudes lingüísticas

La evaluación de las actitudes lingüísticas se realizó mediante un instrumento basado en Baker (1992) adaptado al contexto catalán. El instrumento consta de dos versiones, una que atiende el nivel de actitud lingüística hacia la lengua catalana y otra hacia la lengua castellana. El cuestionario consta de una escala Likert de un total de 12 ítems para cada una de las versiones (catalana y castellana) con 5 opciones de respuestas en las que 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Cada versión consta de tres constructos de cuatro ítems cada uno: actitud afectiva, actitud cognitiva y actitud conductual (Véase anexo 2).

En referencia a la fiabilidad de la versión que refiere a la lengua catalana, se obtuvieron valores de fiabilidad y consistencia interna adecuados para cada uno de los constructos (actitud afectiva: $\alpha = .90$, $\omega = .89$, AVE = .69, actitud cognitiva: $\alpha = .89$, $\omega = .90$, AVE = .69 y actitud conductual: $\alpha = .91$, $\omega = .91$, AVE = .72). El conjunto total de la prueba mostró valores de fiabilidad y consistencia interna aceptables: $\alpha = .96$, $\omega = .96$, AVE = .65. Por su parte, con respecto a la versión que refiere la lengua española, se consiguieron valores de fiabilidad y consistencia interna igualmente adecuados para cada uno de los constructos (actitud afectiva: $\alpha = .87$, $\omega = .87$, AVE = .62, actitud cognitiva: $\alpha = .81$, $\omega = .82$, AVE = .60 y actitud conductual: $\alpha = .90$, $\omega = .87$, AVE = .69). El total de la prueba de la muestra mostró valores de fiabilidad y consistencia interna también aceptables: $\alpha = .94$, $\omega = .94$, AVE = .58.

4.2.3. Usos lingüísticos

La evaluación de los usos lingüísticos se realizó mediante un instrumento de elaboración propia en el que se pregunta por el uso de cada una de las lenguas evaluadas en diferentes contextos, donde se incluyen hogar, lugar de trabajo, estudios, amigos, medios de comunicación y redes sociales. El instrumento consta de 10 ítems de escala Likert de 6 puntos donde 1 es nunca y 6 es siempre (Ver anexo 3).

4.2.4. Competencia lingüística autopercebida

La evaluación de la competencia lingüística autopercebida se realizó mediante un instrumento de elaboración propia, en el que se evaluaron competencias referidas a la comprensión y producción tanto oral como escrita. El instrumento consta de 8 ítems de escala Likert de 6 puntos, la cual va desde ninguna habilidad hasta hablante nativo y bilingüe (Ver Anexo 4).

4.2.5. Variables sociodemográficas

Los participantes proporcionaron información sobre su edad, género, lugar de nacimiento y tiempo de residencia en Cataluña a través de un cuestionario ad hoc diseñado por los investigadores.

4.3. Procedimiento

La administración y recolección de datos se hizo por un cuestionario vía Microsoft Forms el cual recogía todos los ítems antes mencionados con el fin de evaluar todas las variables que se pretende valorar en el presente estudio. El cuestionario fue distribuido y completado por los diferentes participantes en una sala habilitada y con la supervisión de personal previamente instruido. La duración del cuestionario estuvo de unos 10-15 minutos. Previamente, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos cumpliendo así las normas éticas establecidas por la Comisión Europea (European Commission, 2013).

4.4. Tratamiento estadístico

El análisis estadístico se llevó a cabo utilizando el paquete de software stats del lenguaje de programación R, a través de la interfaz estadística JASP. Como paso previo al análisis de datos, se identificaron y eliminaron a los participantes, los cuales dieron patrones de respuesta improbables, a través de la distancia de Mahalanobis (Leys et al., 2018). Esto resultó en la eliminación de 11 participantes de los análisis posteriores.

Para categorizar a los participantes en función de su identidad cultural, se utilizó el procedimiento de clusterización por K-means. La cantidad de grupos a obtener se determinó por conveniencia, atendiendo a un criterio de sentido teórico.

Para abordar los propósitos de la investigación se aplicaron estadísticos de comparación basada en el análisis de covarianza (ANCOVA), usando la edad de los participantes como covariable para eliminar su posible efecto sobre la variable dependiente.

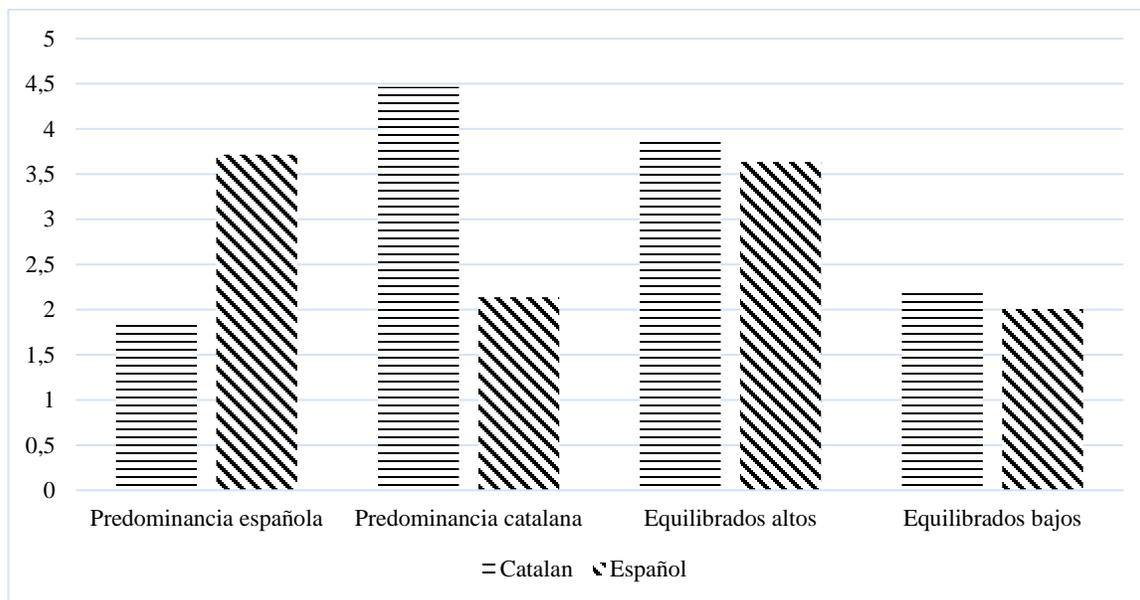
		<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Catalán	Identidad cultural Total	3.792	1.015	-0.898	0.234
	Exploración cultural	3.657	1.042	-0.669	-0.057
	Resolución cultural	3.702	1.123	-0.725	-0.257
	Afirmación y pertinencia	4.000	1.103	-1.077	0.358
	Actitudes lingüísticas Total	3.922	1.003	-1.013	0.293
	Actitud afectiva	4.162	0.945	-1.337	1.299
	Actitud cognitiva	4.010	1.068	-1.164	0.611
	Actitud conductual	3.593	1.195	-0.540	-0.769
	Usos lingüísticos	4.392	1.408	-0.717	-0.602
	Competencia lingüística autopercebida	5.495	0.920	-2.324	5.201
	Español	Identidad cultural Total	2.936	0.967	0.113
Exploración cultural		3.201	0.914	-0.145	-0.192
Resolución cultural		2.891	1.097	0.030	-0.806
Afirmación y pertinencia		2.716	1.186	0.227	-0.887
Actitudes lingüísticas Total		2.838	1.006	0.313	-0.662
Actitud afectiva		2.953	1.135	0.043	-0.941
Actitud cognitiva		3.104	0.974	0.054	-0.556
Actitud conductual		2.457	1.202	0.543	-0.742
Usos lingüísticos		4.079	1.287	-0.135	-1.078
Competencia lingüística autopercebida		5.538	0.828	-2.530	6.888

Nota. M= media, DE=Desviación estándar

Tabla 1. *Estadísticos Descriptivos de los constructos que componen el análisis*

5.2. Categorización de los participantes en función de su identidad cultural: K-mean clustering

La figura 2 muestra los centros de clúster finales de los grupos obtenidos a través del procedimiento de clusterización K-mean. El número de grupos resultantes ha sido escogido por conveniencia, teniendo en cuenta un criterio de coherencia teórica (Montaruli et al., 2011).



Nota. Las puntuaciones hacen referencia a los centros de clusterización finales.

Figura 2. Categorización de los participantes en función de su identidad cultural. K-mean clustering

Los resultados de los procedimientos de clusterización muestran una agrupación de los participantes en cuatro grupos diferenciados: un primer grupo formado por 25 participantes que muestran una identidad cultural predominantemente española; un segundo grupo formado por 133 que muestran una identidad cultural predominantemente catalana; un tercer grupo formado 181 que muestran una identidad cultural equilibrada alta; y finalmente un grupo formado por 43 participantes los cuales muestran una identidad cultural equilibrada baja.

5.3. Comparación de los diferentes componentes de la dominancia lingüística en función de la identidad cultural: Análisis de Covarianza

En la Tabla 2 se puede observar los estadísticos descriptivos de los diferentes grupos relativos a cada una de las variables que componen el estudio, así como las diferencias entre los grupos en función de la identidad cultural, inferida mediante estadísticos ANCOVA.

Dominancia lingüística	Predominancia española		Predominancia catalana		Equilibrados altos		Equilibrados bajos		F	p	n _p ²
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Act cat	2.227	0.949	4.585	0.469	3.926	0.783	2.839	0.995	113.451	<.001	0.474
Act cast	3.587	1.091	2.107	0.674	3.377	0.841	2.395	0.750	76.723	<.001	0.379

Comp cat	4.530	1.353	5.823	0.379	5.555	0.779	4.785	1.465	31.367	<.001	0.200
Comp cast	5.610	0.842	5.498	0.732	5.704	0.598	4.919	1.439	11.542	<.001	0.084
Uso cat	2.488	1.218	5.295	0.778	4.211	1.330	3.465	1.372	58.769	<.001	0.319
Uso cast	4.928	1.278	3.316	1.108	4.597	1.077	3.767	1.319	37.638	<.001	0.230

Nota. Se asumen como significativos valores de p menores de .05

Tabla 2. *Actitud, competencia y uso lingüístico del castellano y el catalán: estadísticos descriptivos y ANCOVA*

Análisis post-hoc

Los análisis post-hoc con corrección de Tukey mostraron que, en referencia a las actitudes lingüísticas hacia el catalán, existen diferencias significativas entre todos los grupos identitarios analizados. En cuanto a las actitudes lingüísticas hacia el castellano, todos los grupos han presentado diferencias significativas entre sí, excepto entre los grupos de predominancia española y equilibrados altos y, entre los grupos predominancia catalana y equilibrados altos (Tabla 3).

		Mean Difference	SE	t	Cohen's <i>d</i>	<i>P</i> _{Tukey}
Predominancia española	Predominancia catalana	-2.381	0.160	-14.880	3.258	<.001
	Equilibrados altos	-1.713	0.156	-10.969	2.345	<.001
	Equilibrados bajos	-0.620	0.184	-3.373	0.849	0.005
Predominancia catalana	Equilibrados altos	0.668	0.084	7.981	0.914	<.001
	Equilibrados bajos	1.761	0.129	13.694	2.410	<.001
Equilibrados altos	Equilibrados bajos	1.093	0.124	8.813	1.496	<.001
Predominancia española	Predominancia catalana	1.489	0.174	8.534	1.869	<.001
	Equilibrados altos	0.215	0.170	1.263	0.270	0.587
	Equilibrados bajos	1.194	0.200	5.957	1.499	<.001
Predominancia catalana	Equilibrados altos	-1.274	0.091	-13.964	1.599	<.001
	Equilibrados bajos	-0.295	0.140	-2.103	0.370	0.154
Equilibrados altos	Equilibrados bajos	0.979	0.135	7.239	1.229	<.001

Nota. Se asumen como significativos valores de p menores de .05

Tabla 3. Diferencias entre grupos por el constructo de actitudes lingüísticas. Análisis post-hoc

En referencia a las competencias lingüísticas autopercebidas los análisis post-hoc mostraron que, en referencia a las competencias lingüísticas autopercebidas hacia el catalán, existen diferencias significativas entre todos los grupos identitarios a excepto entre los grupos de predominancia española y equilibrados bajos. En cuanto al castellano, la significación encontrada en el modelo general se debe principalmente a las diferencias entre el grupo de equilibrados bajos y el resto de grupos, siendo esta significativamente menor en todos los casos (Tabla 4).

		Mean Difference	SE	t	Cohen's <i>d</i>	<i>P</i> _{Tukey}
Predominancia española	Predominancia catalana	-1.348	0.180	-7.482	1.638	<.001
	Equilibrados altos	-1.059	0.176	-6.019	1.286	<.001
	Equilibrados bajos	-0.273	0.207	-1.318	0.332	0.552
Predominancia catalana	Equilibrados altos	0.289	0.094	3.072	0.352	0.012
	Equilibrados bajos	1.075	0.145	7.425	1.307	<.001
Equilibrados altos	Equilibrados bajos	0.786	0.140	5.625	0.995	<.001
Predominancia española	Predominancia catalana	0.101	0.174	0.581	0.127	0.938
	Equilibrados altos	-1.101	0.170	-0.593	0.127	0.934
	Equilibrados bajos	0.688	0.200	3.435	0.864	0.004
Predominancia catalana	Equilibrados altos	-0.202	0.091	-2.219	0.254	0.120
	Equilibrados bajos	0.587	0.140	4.188	0.737	<.001
Equilibrados altos	Equilibrados bajos	0.789	0.135	5.838	0.641	0.001

Nota. Se asumen como significativos valores de *p* menores de .05

Tabla 4. *Diferencias entre grupos por el constructo de comprensión lingüística autopercebida. Análisis post-hoc*

En lo referente a los usos lingüísticos, los análisis post-hoc mostraron que en referencia a las competencias lingüísticas autopercebidas hacia el catalán, hay diferencias significativas entre todos los grupos identitarios. En referencia al castellano, hay diferencias significativas entre todos los grupos, excepto entre predominancia española y equilibrados altos, y predominancia catalana y equilibrados bajos (Tabla 5).

		Mean Difference	SE	t	Cohen's <i>d</i>	<i>P</i> _{Tukey}
Predominancia española	Predominancia catalana	-2.814	0.255	-11.016	2.412	<.001
	Equilibrados altos	-1.727	0.249	-6.928	1.481	<.001
	Equilibrados bajos	-0.979	0.293	-3.337	0.840	0.005
Predominancia catalana	Equilibrados altos	1.086	0.134	8.135	0.931	<.001
	Equilibrados bajos	1.834	0.205	8.936	1.573	<.001
Equilibrados altos	Equilibrados bajos	0.748	0.198	3.777	0.641	0.001
Predominancia española	Predominancia catalana	1.577	0.247	6.381	1.397	<.001
	Equilibrados altos	0.310	0.241	1.284	0.275	0.573
	Equilibrados bajos	1.149	0.284	4.047	1.018	<.001
Predominancia catalana	Equilibrados altos	-1.267	0.129	-9.807	1.123	<.001
	Equilibrados bajos	-0.428	0.199	-2.155	0.379	0.138
Equilibrados altos	Equilibrados bajos	0.839	0.192	4.381	0.744	<.001

Nota. Se asumen como significativos valores de *p* menores de .05

Tabla 5. *Diferencias entre grupos por el constructo de usos lingüísticos. Análisis post-hoc*

6. DISCUSIÓN

Con el objetivo de conocer el modo en que los diferentes elementos que componen la dominancia lingüística operan como elementos de expresión de la identidad cultural, el presente estudio analizó el efecto de la dominancia lingüística sobre la identidad cultural de la población del territorio catalán.

En respuesta a la primera pregunta de investigación, la cual plantea que el grado de identificación cultural está relacionada con el desarrollo de las actitudes lingüísticas, los resultados mostraron un efecto significativo de las actitudes lingüísticas de ambas lenguas (catalán y castellano) sobre la identidad cultural. Estos hallazgos van en consonancia con lo hipotetizado y apoyan lo encontrado en estudios como Büyükkantarcioglu (2006, 2020) los cuales exponen que en comunidades bilingües existe cierta relación entre las actitudes lingüísticas con la identidad cultural/social. Por lo tanto, tal y como se desprende del modelo DSMRI, las actitudes lingüísticas se desarrollarían paralelamente con la identidad cultural en un marco de causalidad recíproca, donde la identidad cultural ejerce un efecto potenciador de las actitudes lingüísticas hacia la lengua asociada y viceversa. Otros estudios, como Senar et al. (2023) sugieren que las actitudes lingüísticas tienen una cierta influencia con la identidad territorial desarrollada por los individuos.

Si bien es cierto que hay una relación entre la identidad cultural y las actitudes lingüísticas, especialmente con respecto a las actitudes lingüísticas hacia el catalán, concretamente, hay que destacar las diferencias con gran efecto encontradas entre los grupos de predominancia española y predominancia catalana. Por el contrario, los resultados en el caso del castellano no parecen tan evidentes las diferencias entre los

grupos de predominancia española y equilibrados altos y entre los grupos predominancia catalana y equilibrados altos. Tal y como reflejan los resultados, las diferencias más notables se dan entre aquellos grupos con una identidad polarizada hacia la española o hacia la catalana. Una posible explicación a este hecho es que se acostumbran a dar actitudes y comportamientos contrapuestos entre aquellos individuos que se identifican plenamente con la cultura española y aquellos que lo hacen con la cultura autónoma (Montaruli et al., 2011). En el territorio catalán, el castellano y el catalán son lenguas oficiales y, como señala Lapresta-Rey et al. (2020), habitualmente están asociadas como identidades opuestas, por tanto, aquellos individuos que se identifican predominantemente con la cultura catalana desarrollarán actitudes más favorables hacia el catalán y menos favorables hacia el castellano y pasa lo mismo con aquellos que se identifican predominantemente con la cultura castellana, que desarrollarán una actitud más favorable hacia el castellano y menos hacia el catalán, debido a esta tendencia a percibirlos como contrapuestos.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, la cual plantea que el grado de identificación cultural está relacionada con el nivel de competencia autopercebida hacia cada una de las lenguas, los resultados mostraron que el nivel de competencia autopercebida del español y el catalán ejerce un efecto significativo sobre el grado de identificación cultural. En este caso, los resultados no indican diferencias tan significativas entre los diferentes grupos identitarios, con respecto al castellano únicamente se encontró diferencias significativas entre el grupo de equilibrados bajos y el resto de los grupos. Una explicación posible de este fenómeno está en el grado de identificación cultural de los individuos, aquellos que se identifican con una cultura en particular o ambas, tienden a experimentar un componente emocional que influye en su percepción de competencia lingüística. Este hecho da lugar a una percepción sesgada de su competencia lingüística, sintiéndose más competentes en la lengua asociada a la cultura con la que se identifican más. En contraste, los individuos pertenecientes al grupo de equilibrados bajos no experimentan un sesgo emocional en la competencia autopercebida, dado que no se identifican fuertemente con ninguna cultura en particular. Este hecho ha sido apoyado por estudios como Ezquerro (2018) en el que se sugiere que existe una fuerte correlación entre la competencia autoevaluada de una lengua y las actitudes desarrolladas hacia esta. Otra explicación plausible es que los individuos pertenecientes al grupo de equilibrados bajos tengan menos interés en aprender la lengua asociada a una cultura o a otra por el hecho de que estos no se sienten fuertemente arraigados a ninguna de ellas. Este hecho también es evidente en el caso del catalán, en el que existen diferencias significativas entre todos los grupos, a excepción de predominancia española y equilibrados bajos.

Finalmente, en referencia a la tercera pregunta de investigación, los resultados sugieren que hay un efecto significativo entre los usos lingüísticos de las lenguas del territorio catalán sobre el grado de identificación cultural, confirmándose de esta manera la tercera hipótesis planteada. Estos resultados son apoyados por el estudio de Montaruli et al., (2011) en el que se afirma que el uso de la lengua autonómica o española es uno de los diversos factores que influyen en el grado de identificación de los individuos. De forma similar, los estudios de Siebenhütter (2023) y Schroeder et al. (2017) proponen que el uso, el conocimiento y la experiencia del idioma están relacionados con la identificación cultural. En este caso, sí se ha encontrado diferencias significativas entre

todos los grupos identitarios, a excepción de predominancia española y equilibrados altos, y predominancia catalana y equilibrados bajos en cuanto al uso del castellano. Una posible explicación a este hecho es que los grupos de predominancia española y equilibrados altos deben utilizar el castellano con frecuencia porque para ellos es una herramienta de reafirmar y expresar su identidad española en aquellas situaciones en las que pueden elegir qué lengua hablar (si catalán o castellano). Por el contrario, el grupo de predominancia catalana y equilibrados bajos deben hacer poco uso de la lengua castellana porque ambos grupos hacen más uso del catalán, la diferencia es que los equilibrados bajos hablan más el catalán que el castellano porque el catalán es la lengua que más prevalece en Lleida, mientras que el grupo de predominancia catalana lo hace como forma de expresar su identidad.

En síntesis, los resultados obtenidos respecto a la relación entre los diferentes componentes de la dominancia lingüística (actitud lingüística, competencia autopercebida y usos lingüísticos) sobre la identidad cultural, sugieren que los tres componentes se ven afectados por esta, con especial énfasis entre la actitud lingüística y la identidad cultural que fue donde se encontraron los resultados más significativos, por lo tanto, se puede sugerir que la actitud lingüística es el componente de la dominancia lingüística más influenciado por la identidad cultural. Pero, cabe destacar que las actitudes lingüísticas hacia una lengua están relacionadas tanto con la competencia lingüística como el uso de la lengua, en consecuencia, las actitudes, los usos y las competencias lingüísticas son elementos que se desarrollan de manera interrelacionada y actúan conjuntamente sobre la identidad cultural del individuo, empleándolo como una herramienta de reafirmación hacia su identidad cultural (Bourhis, 1984; Lasagabaster, 2003).

El presente estudio ofrece una contribución significativa sobre la comprensión de la relación existente entre la dominancia lingüística y el desarrollo de la identidad cultural en los contextos multilingües. Pero, hay que hacer ciertas consideraciones para interpretar correctamente los resultados. Primeramente, el estudio pretende dar una visión general del modo en que los elementos identitarios y de dominancia lingüística se relacionan entre sí, pero la magnitud de esta relación podría ser diferente cuando se atiende a grupos sociales con características sociales o demográficas específicas. En consecuencia, futuras investigaciones donde se utilicen muestras estratificadas podrían complementar la información que resulta de este estudio. A su vez, el estudio atiende la naturaleza dinámica de la identidad cultural, tal y como propone el Modelo de Sistemas Dinámicos de Identidad de Roles (DSMRI) (Kaplan y Garner, 2017). En consecuencia, la magnitud de las diferencias obtenidas entre grupos podría ser también cambiante.

7. CONCLUSIONES

Este estudio ofrece un análisis detallado de los posibles efectos que los diversos elementos que componen la dominancia lingüística pueden tener sobre la identidad cultural de los individuos que viven en un entorno donde coexisten múltiples lenguas y culturas, como es el caso de Cataluña. Las ideas clave que se desprenden de los resultados son tres: La primera idea enfatiza el papel de la identidad cultural como

elemento modulador de los diferentes componentes de la dominancia lingüística, que a su vez actúan como herramientas para reafirmar y expresar esta identidad en contextos multilingües. En segundo lugar, se destaca que aunque todos los componentes de la dominancia lingüística inciden en la identidad cultural, lo hacen de manera desigual. En este sentido, los resultados subrayan que las actitudes lingüísticas son el componente que más influye en la identidad cultural. Finalmente, se observa que, si bien la identidad cultural recibe un impacto positivo de los componentes lingüísticos asociados a una cultura determinada, no se observa un efecto negativo hacia la otra cultura. Por lo tanto, si bien los elementos de dominancia lingüística actúan como forma de reafirmación cultural, no parece estar asociado a un desprecio o rechazo hacia otras identidades culturales.

Estos resultados resaltan la importancia de conocer la forma en que la aplicación de diferentes políticas lingüísticas influye no sólo en el desarrollo lingüístico, sino que también inciden indirectamente en la manera en la que las personas perciben y construyen su identidad cultural de aquellos habitantes que residen en territorios de alta complejidad lingüística y cultural, como es el caso de Cataluña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amengual, M. (2019). Type of early bilingualism and its effect on the acoustic realization of allophonic variants: Early sequential and simultaneous bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 954-970.
- Amengual, M. (2024). Phonetics of Early Bilingualism. *Annual Review of Linguistics*, 10, 191-210.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Bar-Yam, Y. (2019). *Dynamics of complex systems*. CRC Press.
- Berché, M. P. (2013). Política lingüística: lengua, cultura e identidad, el ejemplo de Cataluña. *Amnis. Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*. <http://amnis.revues.org/2061>
- Bourhis, R. Y., y Giles, H. (1977). The language of intergroup distinctiveness. *Language, ethnicity and intergroup relations*, 13, 119.
- Bourhis R. Y. (1984). Cross-cultural communication in Montreal: Two field studies since Bill 101. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 33-47.
- Brown, S. D., Unger Hu, K. A., Mevi, A. A., Hedderson, M. M., Shan, J., Quesenberry, C. P., y Ferrara, A. (2014). The Multigroup Ethnic Identity Measure—Revised: Measurement invariance across racial and ethnic groups. *Journal of counseling psychology*, 61(1), 154.
- Butz, M. R. (2018). *Chaos and complexity: Implications for psychological theory and practice*. CRC Press.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. Multilingual.
- Byers, E., y Yavas, M. (2017). Vowel reduction in word-final position by early and late Spanish-English bilinguals. *PLoS one*, 12(4), e0175226.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. vol. II. El poder de la identidad*. Alianza.
- Clark, T. (1990). International marketing and national character: A review and proposal for an integrative theory. *Journal of Marketing*, 54(4), 66-79.

- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499-533.
- European Commission. (2013). *Ethics for Researchers*. In BioScience (Vol. 56).
- Ezquerro, A. M. (2018). Analysis of the correlation between self-perceived linguistic competence and language attitudes in the Valencian multilingual context. *Foro de Investigación*, (23), 545-562.
- Fielding, R., y Harbon, L. (2013). Examining bilingual and bicultural identity in young students. *Foreign language annals*, 46(4), 527-544.
- Fishman, J. A., y Cooper, R. L. (1969). Alternative measures of bilingualism. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 276-282.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages* (Vol. 76). Multilingual matters.
- Gardner, R. C. (1982). Language attitudes and language learning. *Attitudes towards language variation*, 132-147.
- Generalitat de Catalunya (2024). *Informe de política lingüística 2022*. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (n.d). *Departament de Cultura i llengua*. <https://cultura.gencat.cat/ca/temes/llengua/>
- Gertken, L. M., Amengual, M., y Birdsong, D. (2014). Assessing language dominance with the bilingual language profile. *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA*, 208, 225.
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 572-586.
- Guastello, S. J., Koopmans, M., y Pincus, D. (Eds.). (2008). *Chaos and complexity in psychology: The theory of nonlinear dynamical systems*. Cambridge University Press.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70-98.
- Huguet, Á., y González-Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria* (Vol. 16). HORSORI EDITORIAL, SL.
- Huici, C., y Ros, M. (1993). Identidad comparativa y diferenciación intergrupala. *Psicothema*, 225-236.
- IDESCAT. Institut d'Estadística de Catalunya. *Usos lingüístics de la població. Llengua inicial, d'identificació i habitual*. Disponible en línea: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10364&tema=cultu> (consultat el 25 de febrer del 2024).
- Jameson, D. A. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. *The Journal of Business Communication* (1973), 44(3), 199-235.
- Larrañaga, N., Garcia, I., Azurmendi, M. J., y Bourhis, R. (2016). Identity and acculturation: interethnic relations in the Basque Autonomous Community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 131- 149.
- Lapresta-Rey, C., Huguet, Á., Petreñas, C., e Ianos, A. (2020). Self-identifications of youth in Catalonia: a linguistic acculturation theory approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(10), 829-843.
- Lasagabaster, D. (2003). Attitudes Towards English in the Basque Autonomous Community. *World Englishes*, 22(4), 585-597.
- Lecours, A. (2001). Regionalism, cultural diversity and the state in Spain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(3), 210-226.

- Leyes, C., Klein, O., Dominicy, Y., y Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of experimental social psychology*, 74, 150-156.
- Kaplan, A., y Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental psychology*, 53(11), 2036.
- Mackey, W. F. (2005). The description of bilingualism. In *Language, Communication and Education* (pp. 291-307). Routledge.
- Marcu, S. (2012). Emotions on the move: belonging, sense of place and feelings identities among young Romanian immigrants in Spain. *Journal of Youth Studies*, 15(2), 207-223.
- Matsumoto, D. (2003). The discrepancy between consensual-level culture and individual-level culture. *Culture & Psychology*, 9(1), 89-95.
- Montaruli, E., Bourhis, R. Y., y Azurmendi, M. J. (2011). Identity, language, and ethnic relations in the Bilingual Autonomous Communities of Spain 1. *Journal of Sociolinguistics*, 15(1), 94-121.
- Orbea, J. M. M. (2004). Ángel Huguet Canalís y Xosé A. González Riaño (2004). Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria. Barcelona: Horsori Editorial. 95 pp., ISBN 84-96108-07-4. *Sociolinguistic Studies*, 410-412.
- Pretelt, M., y Katia, E. (2016). Cultural identity in bilingual schools. *Zona Próxima*, (24), 13-27.
- Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21(3), 229-243.
- Puri, J. (2008). *Encountering nationalism*. John Wiley y Sons.
- Roberts, S. G. (2013). *Evolutionary approach to bilingualism*. [Tesi doctoral, University of Edinburgh]. <http://www.cc.gatech.edu/~asb/thesis/> <http://hdl.handle.net/1842/7995>
- Rodríguez-Tamayo, I. Y., y Tenjo-Macias, L. M. (2019). Children's Cultural Identity Formation: Experiences in a Dual Language Program. *Gist Education and Learning Research Journal*, 18, 86-108.
- Ros, M., Azurmendi, M. J., Bourhis, R. Y., y García, I. (1999). Identidades culturales y lingüísticas en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España: antecedentes y consecuencias. *Revista de Psicología Social*, 14(1), 69-86.
- Ros, M., Huici, C., y Cano, J. I. (1994). Ethnolinguistic vitality and social identity: their impact on ingroup bias and social attribution. *International Journal of the sociology of Language*, 1994(108), 145-166.
- Schroeder, S. R., Lam, T. Q., y Marian, V. (2017). Linguistic predictors of cultural identification in bilinguals. *Applied linguistics*, 38(4), 463-488.
- Segalowitz, N., Gatbonton, E., Trofimovich, P., Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2009). Links between ethnolinguistic affiliation, self-related motivation and second language fluency: Are they mediated by psycholinguistic variables. *Motivation, language identity and the L2 self*, 5(06), 172-192.
- Sen, A. (2007). *Identity and violence: The illusion of destiny*. Penguin Books India.
- Senar, F., Janés, J., Huguet, Á., y Ubalde, J. (2023). The mosaic of language and identity: territorial identification, linguistic attitudes, and proficiency in young immigrants of Catalonia. *International Journal of Multilingualism*, 1-17.
- Siebenhütter, S. (2023). The multilingual profile and its impact on identity: Approaching the difference between multilingualism and multilingual identity or linguistic identity. *Ampersand*, 10, 100123.
- Stölten, K., Abrahamsson, N., y Hyltenstam, K. (2015). Effects of age and speaking rate on voice onset time: The production of voiceless stops by near-native L2 speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(1), 71-100.

- Trisnawati, I. K. (2017). Maintaining the identity of bilingual individuals in multicultural/multilingual settings. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 5(1), 8-16.
- Ubalde, J., Alarcón, A., y Lapresta, C. (2017). Evolution and determinants of language attitudes among Catalan adolescents. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 92-103.
- Unsworth, S. (2015). Amount of exposure as a proxy for dominance in bilingual language acquisition. In C. Silva-Corvalán y J. Treffers-Daller (Eds.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (pp. 156-173). Cambridge University Press.
- Valdés, G. (2014). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Routledge.
- Vallejo Rubinstein, C., y Tonioli, V. (2023). Exploring the Linguistic and Cultural Identities of Transnational Background Children in Catalonia, Spain. *Societies*, 13(10), 221.
- Vila, I., Esteban Guitart, M., y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela= National identity, language and school. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Yeni-Komshian, G. H., Flege, J. E., y Liu, S. (2000). Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals. *Bilingualism: Language and cognition*, 3(2), 131-149.
- Yıldırım, F. Ç. (2020). Language choice and identity: An investigation based on the comparison of language attitudes from two different localities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 1032-1042.
- Yip, V., y Matthews, S. (2006). Assessing language dominance in bilingual acquisition: A case for mean length utterance differentials. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3(2), 97-116.

Processes of linguistic accommodation within the Puerto Rican diaspora in New Jersey

Procesos de acomodación lingüística dentro de la diáspora puertorriqueña en Nueva Jersey

Yhosep Fernando Barba Blanco
The State University of New Jersey
y.barba@rutgers.edu

ABSTRACT

This article explores the sociocultural and linguistic experiences of eight Puerto Ricans who have migrated to the state of New Jersey. While previous research has shown how the Puerto Rican diaspora has linguistically accommodated across the United States, this study investigates the role of linguistic attitudes and accommodation processes in the maintenance, reinforcement, or erasure of sociophonological and lexical features in Puerto Ricans who have migrated to New Jersey. Through a Grounded Theory approach, this study discloses how these individuals navigate linguistic norms, maintain cultural identity, and challenge racial and linguistic discrimination. Findings show a range of linguistic accommodation strategies, varying from preserving their Puerto Rican Spanish phonological features to code-switch (Spanish-English) and terminology explanation to have mutual understanding when talking to other Spanish-speaking communities..

Keywords: Linguistic Accommodation, Language Attitudes, Code-switching, Grounded-Theory, Language and Identity

RESUMEN

Este artículo explora las experiencias socioculturales y lingüísticas de ocho puertorriqueños que han migrado al estado de Nueva Jersey. Mientras que investigaciones previas han mostrado cómo la diáspora puertorriqueña se ha acomodado lingüísticamente en los Estados Unidos, este estudio investiga el papel de las actitudes lingüísticas y los procesos de acomodación en el mantenimiento, refuerzo o eliminación de características sociofonológicas y léxicas en puertorriqueños que han migrado a Nueva Jersey. A través del enfoque de Teoría Fundamentada, este estudio revela cómo estos individuos navegan las normas lingüísticas, mantienen su identidad cultural y desafían la discriminación racial y lingüística. 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) y la explicación de terminología para lograr un entendimiento mutuo al hablar con otras comunidades de hispanohablantes.

Palabras clave: Acomodación Lingüística, Actitudes Lingüísticas, Cambio de Código, Teoría Fundamentada, Lengua e Identidad

1. INTRODUCTION

This article explores into sociocultural dynamics and linguistic experiences of eight Puerto Rican people living in New Jersey. Several studies focused on perceptions towards specific Spanish allophones typical of Puerto Rican Spanish, which are often associated with different degrees of sociolinguistic attitudes and stereotypes (Ortiz, 2022; Delgado Díaz, Galarza, & Díaz Campos, 2021; Mack, 2010; Valentín-Marquéz, 2006; López Morales 2004; and some others). Though previous research has shown that speakers may adapt their use forms that carry social stigma as part of a process of accommodation to the dominant varieties when joining new communities (Woods & Rivera-Mills, 2012), less is known about these processes within the context of the Puerto Rican diaspora. This case study analyzes narrative interviews, through a Grounded Theory approach (Glaser & Strauss, 1967), in order to illustrate some of the complexities of language use, negotiation of identity, processes of accommodation, and responses to social dynamics among Puerto Ricans in New Jersey. Understanding their migration experiences, cultural shocks, and encounters with linguistic and racial discrimination provides the chance to further unveil the intricate nature of language and identity negotiation.

In this study, the speakers reflected on their linguistic accommodation processes, in some cases even adapting their speech to fit with “standard” regulations due to the negative interactions faced while living and working in New Jersey. These negative interactions provoked a conscious decision on building a sense of duality while trying to navigate linguistic norms within their contexts. Not only did they experience discrimination/judgement for their use of linguistic features specific to their variety, but some of them were also racialized (Ahmed, 2002). This study contributes to the broader discussion on linguistic stereotypes and discrimination. Through its focus on in-depth analysis of personal narratives, this article highlights the importance of considering participants lived experiences in sociolinguistic analysis. Furthermore, these findings reinforce the need to deconstruct perceptions that find non-standard varieties as “impure” (Flores & Rosa, 2015; Leeman & Serafini, 2016).

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Spanish in Puerto Rico

The Hispanic Antilles, an archipelago that extends from the eastern tip of Yucatan Peninsula and the southern segment of Florida to the coast of Venezuela, comprises the Greater and Lesser Antilles. These include Spanish-speaking countries such as Cuba, the Dominican Republic, and Puerto Rico (Alba, 2016). Despite being geographically dispersed across different islands and, additionally, including diverse cultures, there is a shared perception that they all have the same dialect: the Caribbean Spanish. Alba

(2016) notes that there exists dialectal diversity within Caribbean Spanish, influenced by sociocultural and educational factors, although certain linguistic features are shared among Cuba, Puerto Rico, and the Dominican Republic.

Since 1992, Spanish and English have coexisted as official languages in Puerto Rico. Nonetheless, Spanish has been the common denominator of general use within its population (Ortiz, 2022). Ortiz (2022) contends that its contact with English has contributed to the emergence of a more bilingual society in Puerto Rico, particularly among the elite, young professionals, and Puerto Ricans who move between both territories: the US. and Puerto Rico (also explore Schmidt 2014; and González-Rivera & Ortiz López 2018). Scholars have examined this phenomenon of language contact from various perspectives (Schmidt 2014; Carroll, Rivera, & Santiago 2015; Domínguez-Rosado 2015; *inter alia*), alongside its political implications and its relation to the U.S colonial project (see Malavet, 2000; and Schneider, 2013 for further insights). The sociopolitical status of Puerto Rico has created perceptions that its Spanish has been significantly influenced by English, unlike other Caribbean islands, with some even suggesting that it has evolved into a “mixed language” (Alba, 2016). Despite this, scholars such as López Morales (2004) argue that research on Puerto Rican Spanish shares linguistic features with other Caribbean dialects while also holding its own distinct characteristics in general.

According to Alba (2016), there are seven general features that may describe the Puerto Rican phonological system nowadays (although not all of them are present at the same time and across different populations: 1) tendency towards fricative realization of /tʃ/ as in *muchacho* > [muʃáʃo] (‘boy’), 2) posterior/velar pronunciation of the multiple vibrant /r/ (erre) – like the Castilian “jota”, as in *carro* > [‘ka.ro] (‘car’), 3) the aspiration of syllable-final /s/ such as *esta* > [ehta] (‘this’) and *propuesta* > [propuehta] (‘proposal’), 4) elision of the post-tonic intervocalic /d/ in words such as *acabado* > [acabao] (‘finished’), 5) velarization of word-final /n/ as in *muy bien* > [muy bien] (‘very well’), 6) aspiration of /x/ as in *ejemplo* > [ehemplo] (‘example’), and 7) lateralization of the simple vibrant syllable-final /r/ to /l/, a phenomenon often called ‘lambdacism’ as in *puerta* > [pwél.ta] (‘door’) and *comer* > [komél] (‘to eat’). In regard to the previous sociophonological feature, it is relevant to mention, as Ortiz (2022) states, that the /r/ in coda position presents, at least, three phonetic variants: the alveolar simple or mixed vibrant /r/: *amor* > [a.‘mor] (‘love’), *comer* > [ko.‘mer] (‘to eat’); the lateral /l/: *amor* > [a.‘mol], *comer* > [ko.‘mel], and the retroflex [ɻ]: *amor* > [a.‘moɻ], *comer* > [ko.‘meɻ], and *porque* > [poɻ.‘ke] (‘because’) (see also Armstrong, 2010 to explore more about Puerto Rican Spanish intonation).

Alba (2016) also notes morphosyntactic features that are typically shared among the Spanish-speaking islands in the Antilles, including Puerto Rico. In questions, for instance, there is a tendency to not invert subject-verb order: *¿de dónde tú eres?* (‘where are you from?’); the pluralization of the impersonal verb “*haber*” (‘there is/there are’) as in: “*habían muchas personas en el mercado*” (‘there were many people in the market’) (see also Rivas & Brown 2012, and Claes, 2014 for further reference), and so forth. Other morphosyntactic characteristics that are typical of Puerto Rico are related

to word order in expressions such as “*lo más que*” instead of “*lo que más*” (‘the most’), and the use of gerunds with nominal function due to English influence (Alba, 2016). See also Penas (2007) for further information on semantic and lexical aspects of Puerto Rican Spanish. The truth is that, although some studies have identified common linguistic features among the Puerto Rican population, these features are not consistently used across all social settings in the island. It is also worth asking to what extent these features persist within the Puerto Rican diaspora in states such as New Jersey.

2.2. Indexicality and language attitudes

Taking into account the potential for linguistic forms to be associated with particular social means, and the fact that Puerto Rican Spanish has often been linked with low linguistic prestige (Suárez, 2019), and that its linguistic features deviate from the “standard” (Alfaraz, 2014; Long & Preston, 2002; Niedzielski, 1999), it is critical to review the processes by which linguistic can both reflect and convey social dynamics.

The structural focus in sociolinguistics has been on the correlation between linguistic variation and social-structural categories such as class, age, race, and gender. These characteristics do not directly cause any particular linguistic practice but instead structure the conditions and everyday experiences of individuals, leading to variation taking on meaning in local social practices (Eckert, 2019). Social indexicality, as a cornerstone to this article, is used as a reference framework within speech communities; in this way, indexical signs can evoke a series of associations within an ideological field. It is also relevant to mention that over time, these associations can become widely held and enter a new level of indexicality, accumulating multiple associations and forming an indexical field (Eckert 2008).

This process, whether conscious or unconscious, can be accompanied by language ideologies. Irvine and Gal (2000) focus on the ideological dimensions of linguistic differentiation, evaluating the concepts that participants and observers use to shape their interpretations of people, events, and activities that are relevant to them. They also suggest that linguistic ideologies are not exclusive to immediate participants within a local sociolinguistic system but are also embraced by external observers, including linguists and ethnographers. Though linguistic ideologies play an important role in this research; the main focus will be on language attitudes. As explained by Wardhaugh and Fuller (2021), language attitudes research delves at the ideas about specific varieties held by persons from different sociolinguistic groups; language ideology research looks at societal discourses and how they are produced in media as well as public and private speech (p. 66). Dewaele & Pena Diaz (2018), for instance, analyzed how learner-internal sociobiographical variables and linguistic profiles have an effect on linguistic attitudes towards Spanish, Galician, English, and French in a language school in La Coruña, Galicia (see also Pablos Ortega, 2011 to get an insight on linguistic attitudes and perceptions from British and American informants in regard to the absence of thanking in Spanish).

It is also important to note that not only specific dialects and/or languages are stereotyped, but the combination of two or more languages (e.g. Franglais, Fragnol, Portuñol and Spanglish) is also stigmatized; this due to the monoglossic ideology that many people have (Wardhaugh & Fuller, 2021). In fact, Spanglish has been studied from different approaches and contexts (see Lipski, 2015; Montes-Alcalá, 2009; and Rangel et al. 2015 for further reference). Fallas-Escobar (2024), for instance, presents how Latinx bilingual teacher candidates (TCs) have been conditioned by raciolinguistic ideologies that perceive Spanish as a language that needs to be restricted, and Spanglish/code-switching as a disease or a bad habit.

On the other hand, studies on socio-phonetics and language attitudes within the Puerto Rican community to illustrate how certain groups, due to stereotyping, may later linguistically accommodate to fit into the norm. On one hand, perceptual socio-phonetics has been framed within the broader model of linguistic attitudes. Socio-phonetic linguistic attitudes, as a field of study, has focused on perceptions towards specific allophones, which carry different degrees and/or levels of linguistic, social, and sexual attitudes and stereotypes (Ortiz, 2022). Mack (2011) analyzed how the /s/ has been associated with homosexual males among Puerto Rican university students. Valentín-Márquez (2006) described how the occlusive feature of the /s/ could be adopted in Puerto Rico as a source of the population to linguistically uphold their Puerto Rican identity in contrast to Dominican Spanish. On the other hand, López Morales (1983, 2004) demonstrated how the elision of the /s/ and the velarization of the /r/ increased in populations that belong to a low social class and rural areas (see Emmanuelli, 2000 for further reference). This velarization process has been studied deeply and has shown more complex attitudes, varying from unfavorable perspectives (rural, informal, vulgar) to more neutral and favorable references (Puerto Rican, educated, whiteness), all conditioned by social variables such as gender, education, and geographical location (Delgado Díaz, Galarza, & Díaz Campos, 2021; Delforge, 2013; Roig, 2018; and Valentín-Márquez, 2022, 2006).

2.3. Acculturation – linguistic accommodation

Given the attitudes and ideologies often associated with Puerto Rican Spanish and Puerto Ricans, the question remains as to the ways in which speakers navigate different contexts through social/cultural and/or linguistic mechanisms. Acculturation, as a mechanism, refers to the cultural changes that occur when groups with different cultures have continuous direct contact, leading to changes in the original cultural patterns of one or both groups (Redfield, et al., 1936). It is also relevant to note that not all direct contacts are the same, these vary depending on the context, number, and attitudes of the group (see also Redfield, et al., 1936 to know more about types of contacts and situations in which acculturation processes may occur). Assimilation is one of the many acculturation strategies that immigrants and national minoritized groups may adopt as they work to integrate into mainstream society (Bourhis & El-Geledi, 2010; Bourhis, 2001).

Linguistic accommodation, as a linguistic mechanism or strategy, is defined as the adjustments that speakers make to be more or less linguistically similar to an interlocutor or a social environment. Since accommodation processes can vary depending on the linguistic feature and/or the context, research on linguistic accommodation has used different methodological approaches, including dialogue analysis, shadowing tasks, as well as short and long-term analysis (Ruch & Benito Moreno, 2023).

Studies have shown that phonetic characteristics, segmental duration, linguistic style, syntactic complexity, lexical choices (linguistic features), and even social and cultural aspects play a role in linguistic accommodation (see Barón-Birchenall, 2023 for further reference). The present study focuses on linguistic choices and social dimensions, as part of an examination of the ways in which language attitudes can influence processes of linguistic accommodation.

Previous work in this area suggests that certain linguistic features are more readily adopted during accommodation, with perceptual salience predicting the degree of accommodation, all of these contingent upon participants' attitudes towards the interlocutor's dialect and the prevailing social context (Ruch & Benito Moreno, 2023). For example, Amastae & Satcher (1993) study word-final /n/ velarization and spirantization of Honduran Spanish newly residents among speakers of Northern Mexican Spanish (both features differ in both dialects). In this study, the authors find that when Honduran Spanish speakers are in contact with Northern Mexican Spanish speakers, they tend to accommodate their speech patterns towards the local norms in both features; nonetheless, word-final /n/ velarization shows a more significant change within Hondurans. In a different study, Otheguy & Zentella (2012) analyzed subject personal pronouns (SPPs) in the speech of 140 Puerto Ricans, Cubans, Dominicans, Colombians, Mexicans, and Ecuadorians living in New York City. Their findings show that rates of SPP expression increase with time spent in the city for all groups. Moreover, some of the differences in constraints on SPP expression between Caribbean and Latin American Mainland Spanish varieties diminish over generations. Although this study is normally used to discuss convergence between English and Spanish, their findings might suggest that these speakers are adjusting and/or accommodating their use of SPPs to align more with the linguistic norms of the broader Spanish-speaking community in the city. Although some studies may show that accommodation processes happen inevitably, some others indicate the opposite due to ideological tensions and social/professional networks; people might resist to linguistically accommodate because they want to preserve their identity, beliefs or simply state authority, or group membership (see Ramos-Pellicia, 2014; Ghosh Johnson, 2005; Bayley et al., 2012).

In addition to the motivators of accommodation, intelligibility also plays a relevant role in accommodation processes. If the phonetic features of Dialect X often lead to misunderstandings with speakers of Dialect Y, then (the) speaker(s) of Dialect X are more likely to participate in an accommodation process (Trudgill, 1986 in Ruch & Benito Moreno, 2023). Nielsen (2011) conducted a significant study on functional constraints in short-term accommodation in two experiments of twenty-five L1 speakers (12 F and

13 M) of American English. She examined how altering voice onset time (VOT) in /p/ affected its imitation, finding that participants imitated lengthened VOT but not shortened VOT. This result is interpreted in light of the phonological implications of VOT in English, where lengthening VOT (i.e., aspiration) does not alter phonological distinctions, while shortening VOT may lead to confusion between /p/ and /b/ in minimal pairs like "pan" and "ban". In addition to that, lexical differences within speech communities can also lead to linguistic accommodation in various contexts even among speakers of a specific community (see Bonomi, 2010; Chambers, 1992).

Although linguistic accommodation is used by interlocutors as a strategy for clarity of communication, other reasons why interlocutors accommodate are determined partly due to the result of language attitudes, which are based on ideologies-created by the dominant group and even maintained by different members within minoritized groups (Ramos-Pellicia, 2014). Latinx people are an increasing population in the continental United States. Ramos-Pellicia asserts that throughout these migration processes, diversity conspicuously expands, as a result of linguistic dynamics within specific regions. These linguistic patterns underscore the imperative for every subgroup within the Latinx community to forge and navigate its own unique identity and negotiate with the other. Woods & Rivera-Mills (2012) found that in Mexican American communities in the Pacific Northwest, Salvadorans and Hondurans developed a strategic approach (ethnolinguistic masking) to ease integration into the established Latinx community. In their study, participants not only made use of *voseo*, to different degrees, as an affirmation of Central American solidarity and identity, but also their use of *tú* was observed as linguistic accommodation and a chance to create a sense of Latino solidarity in Mexican - American communities.

Zentella (2020), on the other hand, discusses the linguistic behavior of 94 Puerto Ricans living in San Diego and how their closeness to Mexico and Mexicans in their context have (not) affected their repertoires. In her study, she finds that although her participants are surrounded by Mexican Spanish, they have not significantly adopted Mexican linguistic features, this due to the strong sense of Puerto Rican identity and nationalism that some of her interviewees have. The author also mentions that even though there is linguistic, cultural, and political solidarity with Mexicans, leading to some instances of accommodation, these processes are fluid and in continuous construction, preventing dialect leveling and koineization. Ramos-Pellicia (2014), on her side, also found that lexical borrowing and phonological convergence was evaded from Mexicans-Puerto Ricans due to power ideologies regarding the inferiority of the other groups' speech and how English has influenced and/or corrupted their Spanish language (See also Rosa, 2019; and Potowski, 2014 to check other cases in high schools). The truth is that the maintenance or the erasure of certain linguistic features are not randomized but are also constructed through relations of power (see Van Dijk 1991 for further reference) that pursue attitudes/ideologies.

2.4. Puerto Ricans in New Jersey

Puerto Rican migration to the U.S. is significantly influenced by economic, political, and social conditions rooted in both Spanish and U.S colonial projects. Following the U.S invasion of Puerto Rico during the Spanish-Cuban-American war on July 25, 1898 (Duany, 2003), the colonial government implemented labor contracts to address issues such as poverty and unemployment. This strategy not only facilitated migration to places like Hawaii, New York, and other U.S. localities, but it also met the demand for low-wage labor in North America's agricultural and industrial sectors (Acosta-Belén & Santiago, 2006). Thus, the ongoing political, economic, and social linkage between the U.S. and Puerto Rico have drawn significant attention to how Puerto Ricans shape and express their identities (Lambooy, 2011), particularly when it comes to linguistic choices. As Zentella (1990) notes, the maintenance of the Spanish language is intricately linked to the preservation of Puerto Rican identity and nationhood.

This connection between migration and identity is highlighted by demographic trends during this century. According to the Pew Research Center (Moslimani, et al. 2023), from 2000 and 2021 in the United States, the Puerto Rican diaspora grew by 71%, increasing from 3.4 million to 5.8 million. During these two decades, the number of people born in Puerto Rico but residing in the 50 states and D.C. rose by 25%, from 1.3 million in 2000 to 1.6 million in 2021. Puerto Ricans are the main Latinx group in seven states: Connecticut, Hawaii, Massachusetts, New Hampshire, New Jersey, New York, and Pennsylvania (Zong, 2022). It is also worth noting that Mexicans and Puerto Ricans have been the fastest-growing groups in states with smaller Latino populations, compared to South American Latinos, including Venezuelans, Uruguayans, and Colombians, who have had the most rapid growth in states with already established Latino populations (Latino Policy & Politics Institute, 2022).

The Puerto Rican population in New Jersey is approximately 484,727, with a nearly even gender distribution of 50.4% female and 49.6% male (Center for Puerto Rican Studies, 2023). The same report indicates that 26.9% of Puerto Ricans living in the state are under 18, and 11.0% are aged 65 and over, with an average age of 34.5 years. Moreover, educational achievement among those who are 25 and older reveals that 19.0% have less than a high school diploma, 34.6% are high school graduates or have a GED, 26.6% have some college education or an associate's degree, and 19.9% hold a bachelor's degree or higher (24.5% females, 15.1% males). Employment status data, on the other hand, shows a labor force participation rate of 65.3%, with 58.6% employed and a 9.9% unemployment rate (Center for Puerto Rican Studies, 2023).

2.5. Research question

Though previous research has shown that speakers may adapt their use forms that carry social stigma as part of a process of accommodation to the dominant varieties when joining new communities (Woods & Rivera-Mills, 2012), less is known whether the use of specific sociophonological and lexical features persist among Puerto Ricans who have

migrated to New Jersey and have been in contact with other Spanish-speaking communities. Consequently, the following research question is posed:

- What is the role of linguistic attitudes and accommodation processes in the maintenance, reinforcement, or erasure of sociophonological and lexical features in Puerto Ricans who have migrated to New Jersey?

2.6. Hypothesis

Regarding this research question, it is hypothesized that sociophonological and lexical features may persist among Puerto Ricans in Spanish multilingual environments like New Jersey, albeit to varying extents. The degree of variation, whether it be maintenance, reinforcement, or attrition of sociophonological and lexical features, will be tied to the individual experiences of the study participants. In other words, individuals who have had positive experiences, i.e., not encountering judgment for their speech when interacting with other Spanish speakers, are likely to maintain their linguistic features. On the other hand, those with negative experiences, condemned and minoritized by their pronunciation and repertoire, may accommodate into the prevalent linguistic norm, resulting in a dual linguistic identity that prompts code-switching based on context and need.

3. METHODS

In this section, I describe the methods used in this study, including the background and language questionnaire, the data collection process, as well as the approach to delve into discourse analysis across the eight participants of this study.

3.1. Background and linguistic survey check

The participants answered a series of questions adapted from the Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) (Marian, et al. 2007) to confirm native-speaker status (Hespos & Piccin, 2009) and measure their exposure to other varieties of Spanish while being in New Jersey.

In the following paragraphs, I outline the profiles of all eight participants. Their real names will not be displayed due to privacy purposes; thus, I select a code to refer to each one of them. It is important to note that the following information was taken from each individual interview and the LEAP-Q.

PR01

PR01, a 29-year-old originally from Humacao, Puerto Rico, spent much of his early life in Las Piedras, a town and municipality in the east of the island. After some years, he moved to the western side of Puerto Rico to do his bachelor's degree. In 2017, upon concluding his undergraduate studies, PR01 relocated to New Jersey to continue his education at a public university. He has been living in New Jersey for the past seven years.

PR02

PR02 was born and raised in the central region of Puerto Rico, San Sebastián. He spent around five to six years at a university in Mayagüez where he primarily spoke Spanish, though he began incorporating more English into his daily life, making him use Spanglish. During his third or fourth year of university, PR02 started participating in internships in the United States. He completed internships in Upstate New York, Florida, and finally in New Jersey with an investment banking company. He enjoyed the experience so much that he decided to move to New Jersey in January 2017 after securing a full-time job with the company.

PR03

PR03 was born and raised in San Juan, Puerto Rico. She moved from Puerto Rico 17 years ago and has been living in New Jersey for the past 13 years. Currently, she works at a public university in New Jersey.

PR04

PR04, a 31-year-old from Aguadilla, Puerto Rico, moved to New Jersey in 2017, right after Hurricane María, although her relocation had been planned before the storm. She spent seven years in New Jersey, including four years at a public university, where she pursued a Ph.D. in Chemical Engineering.

PR05

PR05, a 27-year-old from San Juan, Puerto Rico, moved directly from his home island to New Jersey. He has been living in New Jersey for the past four years, soon entering his fifth year. PR05 is currently pursuing his Ph.D. His decision to attend the university where he is finishing his studies comes from a positive experience during a summer research program he participated in while finishing his undergraduate studies.

PR06

PR06 was born and raised in Juncos, Puerto Rico. After completing her undergraduate studies, she moved to Ann Arbor, Michigan, in 2011, where she lived for a year. In 2012, she relocated to Madison, Wisconsin, to attend graduate school. After having finished her graduate studies, PR06 moved to New Jersey to pursue a postdoctoral position at a public university. She has been living in New Jersey since 2019.

PR07

PR07 is a 39-year-old woman from Añasco, Puerto Rico. At the age of 21, she moved to New Jersey to pursue her graduate studies at a public university, where she completed her Ph.D. Initially, PR07 planned to return to Puerto Rico to work at a university after her studies. However, meeting her husband changed her plans, and she has now been living in New Jersey for six and a half years.

PR08

PR08 was born in Puerto Rico, where she lived until she was 11 years old. From the ages of 11 to 15, she lived in Mexico due to her father's job relocation. After returning to Puerto Rico, she began studying accounting at a university there. During her university

years, her father was transferred to the United States, and PR08 decided to move to New Jersey to complete her studies. After having graduated, she got a job and has stayed in New Jersey ever since.

3.2. Interview and interview analyses

Sociolinguistic interviews were performed between March and April in 2024 via Zoom and participants were recruited using the 'snowball method' (Oliver, 2022; Schilling, 2013) in which the first participant introduced a friend of their friend, and so on. Thus, the eight speakers participated in individual 40-minute semi-structured interviews in Spanish, which included open-ended questions on topics such as migration processes, experiences with other Spanish-speaking communities, language attitudes, Spanish use, and racial and linguistic discrimination. The central questions are listed in Table 1. It is also important to note that other questions came up, but were unique to each interview, since they followed the flow of each conversation organically.

1. ¿Qué experiencias positivas y negativas puedes rescatar de tu proceso migratorio a Nueva Jersey?
2. ¿Cómo ha evolucionado o cambiado el español a lo largo de tu vida y qué factores han influido en estos cambios? Considera tu uso del español durante la infancia, la adolescencia y la adultez.
3. ¿Notas alguna diferencia en tu uso del español en comparación con otras personas de tu comunidad (vecinos, amigos, familiares, colegas que hablan un dialecto diferente o similar del español)? ¿Cuáles son esas diferencias?
4. ¿Puedes recordar alguna situación en la que tus vecinos u otras personas de la comunidad hispanohablante no comprendieran el mensaje que querías transmitir? ¿A qué factores atribuyes esta situación: vocabulario, pronunciación, orden de las oraciones,...?
5. ¿Te has encontrado con estereotipos lingüísticos o prejuicios sobre la forma en la cual usas el español? Si es así, ¿cómo te afectaron?
6. En contextos académicos y/o más formales, ¿has sentido que necesitas usar una variedad más "estándar" del español?
7. ¿Qué factores/formas lingüísticas son típicas de las personas que vienen de Puerto Rico?

Table # 1 – Interview Questionnaire

After transcribing orthographically the interviews, I utilized a Grounded Theory approach (Glaser and Strauss, 1967) to identify recurrent themes in participants' narratives. Grounded Theory is a qualitative research methodology widely used in the social sciences and other fields. Unlike traditional approaches, it follows a nonlinear process where theory emerges from the data collected (interviews, as it is the case of this study), letting the data guide the research instead of relying on predetermined frameworks. After having collected data, researchers analyze the information to identify recurrent themes and relationships among variables through a coding process. This exploration allows researchers to classify and conceptualize findings effectively (see the following section).

4. RESULTS

4.1. Interview results

In this section, I review each question (see Table 1) and identify recurrent themes in participants' narratives. I also include excerpts from the interviews that illustrate these recurrent themes. Overall, findings typify that the eight participants accommodate linguistically to their contexts, while some of them prefer to explain the word/phrases they use (lexicon) and/or lower their speech rates, others code-switch (Spanish - English) in order to avoid any type of misunderstanding. Commentaries about the way they use their Spanish have also influenced their linguistic choices (check the discussion section to see more points of intersectionality between language, language attitudes, migration, and accommodation processes).

4.1.1. Migration processes

One recurrent theme in participants' narratives is related to migration processes. Many interviewees valued having a support network of friends or colleagues from Puerto Rico, which eased their transition to New Jersey. Several of them found New Jersey to be a great state to migrate to, whether it was through seeing similarities to their hometowns, speaking their first language, or having exposure to diverse cultures and opportunities. As a matter of fact, one of them, PR02, made an emphasis on how his life has positively changed after leaving Puerto Rico.

(1) *Lo más positivo ha sido, pues calidad de vida, por más que sea la calidad de vida en Nueva Jersey, es mejor que en Puerto Rico en el sentido de muchas cosas, necesidades, cosas tan sencillas como saber que vas a tener luz y electricidad y agua todo el tiempo, eso pues cambia bastante, en Puerto Rico nunca sabes cuándo vas a tener luz, cuándo vas a tener el agua, pues eso fue bien positivo, me gustó muchísimo. (PR02)*

In (1), PR02 mentions how access to utilities (water and electricity) has improved his lifestyle after having migrated to New Jersey. Negative experiences, on the other side, varied. PR01 mentioned that adjusting to the cold weather and being away from family were significant challenges for him. Financial stress was another subject, PR02 stated that dealing with expenses and loans during the initial months was particularly overwhelming. A sense of isolation from the community (PR03) and difficulties in maintaining connections after the pandemic also contributed to negative stances (PR04). Issues with stereotypes and misunderstandings, mainly regarding personal identity, and background, was another topic. Some of them experienced frustrations due to assumptions and/or stereotypes about their language skills or physical features, which led to feelings of being judged or misinterpreted (PR01, PR04, PR06, PR07). As a matter of fact, PR01 mentioned having to explain others where he comes from, and the relation Puerto Rico has with the United States.

(2) *Al principio llegué a tener algunas situaciones cuando salía a algunos sitios y me pedían mi identificación y veían que era de Puerto Rico, y me decían que eso no es*

acceptable, que necesitaba tener mi pasaporte y después tenía que explicarles que yo soy ciudadano americano, entonces había, pues a veces, hubo varias veces que hubo esas situaciones donde, pues yo diría que por ignorancia, no, no me, no, pues no me dejaban entrar en algún sitio y tuve que explicarle, obviamente eso era frustrante. (PR01)

In (2), as illustrated by participant PR01, he felt that many people did not accept his American citizenship due to his Puerto Rican origin. Although he links these experiences to people's ignorance, it has caused him a feeling of frustration. PR04, on the other hand, specified not fitting into the "stereotypical spicy Latina" due to her personality. She also mentioned facing situations where people are surprised by her language skills (they do not expect her to speak Spanish because she is white, nor she is supposed to speak good English because she is Latina).

(3) Creo que, como que, mucho prejuicio de cómo una persona puertorriqueña actúa. Ok. O sea, por ejemplo, yo soy introvertida, no sé bailar, no escucho tantísimo reggaetón. Como cosas que no soy el "stereotypical spicy latina", I guess. Ajá, y la gente entonces, cuando se ve contigo dice como ¿Pero cómo? Si eres el opuesto. He tenido ocasiones que, por ejemplo, en el trabajo le sorprende que mi primer idioma sea el español. Y no sé si eso es un tipo de micro agresión. Sí. Porque a veces como que, oh, hablas buen inglés, no como esas otras personas. (PR04)

PR07 has also encountered people making comments about the way she looks and her language skills, leading to feelings of discomfort due to microaggressions and racism.

(4) Pero como la gente espera que sea un puertorriqueño, pues yo no me veo así. Tengo ojos verdes, soy blanca, mi familia no se ve igual que yo, pero sí que yo me veo. Es difícil, mi apellido casado no es uno típico, obviamente es egipcio, no es latino. Todos estos comentarios como que ay, pero tu inglés... no tiene acento, tú no puedes ser puertorriqueña o tú no te ves puertorriqueña. ¿Tú estás segura que tú eres puertorriqueña? Esas cosas así que uno tiene que estar batallando cada rato, son lo más incómodo que yo he tenido que pasar. Situaciones incómodas con microagresiones y racismo, o la gente trata de hacerme sentir mejor. (PR07)

Only two participants narrated not encountering any kind of issues within their migration processes (PR05, PR08).

4.1.2. Spanish throughout their lives and differences with other Spanish speaking communities

A second theme has to do with how their Spanish has evolved or changed. For some, their Spanish remains largely unchanged, some stated maintaining their accent and fluency (PR01, PR04, PR05). Others have experienced shifts, such as increased use of Spanglish due to the influence of English in their daily lives and work environments (PR02, PR04 PR06, PR07). Here are some of their narratives:

(5) *Ahora hay muchas veces que yo como que estoy hablando en español y de verdad no consigo la palabra en español, y pues ahí es que cambio, cambio a inglés y sigo la oración en inglés, eso es como que mitad español.* (PR02)

In (5), Pr02 feels that whenever he is speaking in Spanish, there are certain words he cannot achieve, meaning that it is hard for him to express what he wants; thus, he chooses to code-switch from Spanish to English.

(6) *Mi padre me dijo que mi acento sigue teniendo mancha de plátano, como le dicen, y no, por ejemplo, nosotros tenemos unos amigos que el acento se escucha como más gringo, I guess, y pues como que más suave, no sé, pero por lo menos mi papá y mi mamá no me ha comentado nada. Si tenía una compañera que era una postdoc chilena que le daba como un poquito de gracia que uso mucho Spanglish, en una oración puedo tenerte una palabra, uno en español, uno en inglés y uno en español.* (PR04)

In (6), her family does not think her accent has changed, they even suggest that it keeps on having *mancha de plátano*. On the other hand, her postdoctoral classmate found little bit funny the fact that PR04 would use a lot of Spanglish in a sentence. PR06, on her side, also mentioned using specific languages at specific contexts (she uses English at work, Spanish with friends, and Spanglish at home).

(7) *En New Jersey, a veces es hasta 50-50, es como lo que tengo que mi inglés profesional, y tengo compañeras latinas que le hablo en español y en mi casa yo hablo Spanglish.* (PR06)

Some of the interviewees found that their ability to express themselves in Spanish, mostly in professional contexts, has lessened, often because they learned specific terms and concepts in English (PR03, PR04, PR06). A few of them have also noted a more noticeable impact on their written Spanish, feeling less comfortable with grammar and writing productions (PR03, PR07). PR08, on her side, mentioned that previous experiences in other Spanish-speaking countries have influenced her accent, leading to perceptible changes that reflect regional influences from places like Mexico or Colombia.

(8) *Yo creo que el cambio más grande de mi español fue el haber vivido en México, ya yo, cuando regresé a Puerto Rico, mis familiares me decían que tenía un acento mexicano, y cuando entré a la escuela superior, la high school de aquí, mi mejor amiga en la high school era una chica colombiana de Cali, y nos hicimos mejores amigas, y ella pues también tenía su acento caleño, y todo el mundo me decía que yo parecía que tenía acento de Cali, yo fui más con mi amiga que cambié mi acento, y con México.* (PR08)

In (8), Pr08 narrates how living in Mexico influenced her Spanish, to the point that her family in Puerto Rico noticed a Mexican accent when she returned. Later, in high school, people around her would tell that she seemed to have a *caleño* accent. The interviewee, in this case, attributes her accent changes primarily to her time in Mexico and her close friendship with her Colombian friend.

Apart from discussing how their own Spanish has changed, interviewees also examined how their Spanish use differs from that of other Spanish-speaking communities. PR01, for instance, felt he consciously accommodates his language to be more formal or understandable to people from different Spanish-speaking countries.

(9) *Sí, creo que, creo que sí, trato de hacer un poquito más formal el lenguaje, porque a veces cuando en Puerto Rico utilizamos mucha jerga y mucha, este, este, nuestro, este, habla, manera de hablar coloquial, es diferente, así que trato de, como conscientemente, tratar de no utilizar palabras que puedan ser confusas, este, para la gente de otros, de otros países, pero, este, pues creo que sí, eso es lo más, lo más que cambia. (PR01)*

In (9), PR01 mentions to consciously accommodate his discourse in order to be more formal; thus, he avoids Puerto Rican slang and/or expressions that may confuse people from other Spanish-speaking countries. PR02, on his side, noticed that when multiple dialects and accents from Latinxs intersect, particularly while working in diverse settings, he chooses English over Spanish because he believes it is “more direct”, and it goes straight to the point.

(10) *Bueno, en el trabajo mismo conocí muchos colombianos, venezolanos, tuve amigos mexicanos y ahí fue interesante porque dependiendo de dónde éramos, el español de nosotros es bien rápido, y el de los dominicanos también es bien rápido y había muchas veces que yo diría que, cuando, cuando incluyen muchas distintas como que nacionalidades, el español cambia un montón, los significados de las palabras cambian y lo que, lo que terminaba pasando, que era interesante en el, por lo menos en el setting del trabajo, era que se nos hacía más fácil hablar en inglés porque el inglés de todos era bien neutro, era como que bien directo el grano, esto es lo que hay y ya. (PR02)*

In (10), as stated by participant PR02, working with colleagues from different Latin American countries made a context where meanings of words repeatedly varied across nationalities. As a result, it was easier for them to communicate in English because he felt it was more straightforward for everyone involved in the communication process.

Additionally, differences in vocabulary and expressions related to food or everyday items was also part of the conversation (PR03, PR04, PR05, PR07), as individuals accommodate to learn new terms from different Spanish-speaking contexts (PR06, PR08).

(11) *Durante mi tiempo de vivir en Estados Unidos, he recogido muchas palabras que no eran o no son del dialecto puertorriqueño. So, en la comida, lo más, lo más, este como a mi esposo le digo como que... pues, el choclo, para nosotros es la mazorca, este o cuando hablo con mi suegra también tengo que ver, o le pregunto a mi suegra qué es lo que usted se refiere con x y o z que no sé o tengo que googlearlo para ver cuál es cuál es la foto de esa fruta o la verdura, pero es más como que pues yo aprendo como ella dice las cosas y yo le digo a ella cómo nosotros decimos, decimos las cosas pero yo creo que la mayoría es en la comida. Que encuentras como las diferencias. (PR06)*

In (11), as expressed by PR06, living in the United States has made her use words that are not necessarily related to the Puerto Rican dialect (she mentions *choclo* as a new term she learned through her husband). She also feels that clarifying or looking up for fruit and vegetables names is important, especially when communicating with her mother-in-law. It is important to note that this understanding/clarification process, according to her, is bidirectional.

4.1.3. Language-related misunderstanding across Spanish-speaking communities

PR01 mentioned that Puerto Ricans often speak quickly, shorten words, or they “modify” pronunciations, such as substituting /r/ with /l/, which can lead to misunderstandings. In one case, he remembered coming back to how he linguistically accommodates to his girlfriend while talking about *el fregadero*, so she could understand what he was referring to (he consciously tries not to use the word).

- (12) *Un poco con mi novia, pues ella, lo que yo le digo el fregadero, que es donde uno hace los trastes y lava los platos, ella le dice el caño, entonces yo trato de no decir fregadero conscientemente porque sé que a lo mejor no está tan acostumbrada a esa palabra, por ejemplo, pero sí, creo que sí, hablar rápido y cortar palabras, cortamos mucho las palabras.* (PR01)

PR02 described confusion arising from regional differences in terminology, such as using *parcha* instead of *maracuyá* for passion fruit and noted how using the English word helped bridge the gap.

- (13) *Con la parcha, con la fruta, perfecto. Este, había momentos en los que iba a pedir, por ejemplo, un zapete, qué sé yo, de parcha, o un mojito con parcha. Eso no es parcha en muchos estados, en muchos países, ¿Cómo es que se llama? [Maracuyá]. Sí, maracuyá, nosotros le decíamos parcha, y era como que, parcha, pues, un mojito de parcha, y era como que, ¿Qué? Entonces, pues, en esos momentos era como que, pues, passion fruit, y entonces ahí como que los dos lo entendíamos, porque passion fruit era lo mismo para en inglés.* (PR02)

PR03 felt that while she is understood, she sometimes struggles with translating medical or work-related terms, which can cause her family to notice her difficulties while communicating in specific contexts. PR04 also recounted a case where her use of *zafacón*, word used by many Puerto Ricans to refer to trash can, confused a Mexican neighbor, who was unfamiliar with the term.

- (14) *Pues la semana pasada, yo le pregunté a mi vecino si podía sacar el zafacón y él no supo a qué me refería, entonces yo no, como que le dije pues el trash can, pero el mexicano, eso no sé si era el bote de basura, o algo así, pero yo le dije el zafacón, y pues él no, como que no entendió lo que quería decir.* (PR04)

PR05 also recalled a situation where differing food vocabulary led to confusion during a kitchen task. PR06, on her side, shared that she often has to explain or clarify regional

food names and phrases. Refer at the following transcription of a conversation we had about a particular dessert and the way she linguistically accommodates to specific situations.

- (15) *Ya, creo que en momentos he dicho cosas, y es más creo que va a la comida o alguna costumbre o algo que yo utilice una palabra o una frase, y entonces... pero yo siempre estoy aware most of the time que o asumo que la persona no lo va a entender. Yo explico lo que significa el dicho o explico lo que significa la comida que estoy tratando de explicar. (PR06)*
- (16) *Por ejemplo para los peruanos, para los puertorriqueños este postre se llama brazo gitano. Yo no sé cómo se llama en Colombia. Es un queque que es así. (PR06)*
- (17) *¿El que es por fuera rosado? (Interviewer)*
- (18) *En un rollito. Ajá. Y tiene la cremita adentro. (PR06)*
- (19) *Sí, a eso le llamamos brazo de reina. (Interviewer)*
- (20) *Pues para ustedes brazo de reina, para nosotros brazo gitano y para los peruanos se llama pionono creo que es. (PR06)*
- (21) *So, verdad. Diferente. Yo como que, ah no, que si el brazo y entonces yo le explico. (PR06)*
- (22) *La comida es muy importante. Son todos los ejemplos que te voy a dar de comida. (PR06)*
- (23) *Igual cuando yo le hablo a mi esposo, como el otro día, no me acuerdo a qué lo envié. Necesito que me hagas... no sé qué. Y él...y yo esperando que lo hiciera. Y es, pero es que no entiendo qué es lo que tú estás diciendo. Y entonces me hizo decirlo en inglés. (PR06)*
- (24) *Entonces yo lo digo en inglés, pero le digo, esa palabra significa esto. Para que la aprendas. (PR06)*

In this conversation, Pr06 mentions how she linguistically accommodates, especially when using food terminology. With her husband, the word *brazo gitano*, to refer to a swiss roll, would have to be switched to *pionino* in order to avoid any kind of misunderstanding. In some other cases, she code-switches (Spanish - English); nonetheless, she would also teach her husband the word, so he would have a reference on how to use that word in her dialect.

Overall, these narratives feature the challenges of communication within diverse Spanish-speaking communities, emphasizing the importance of linguistic accommodation in order to have mutual understanding.

4.1.4. Stereotypes about Puerto Rican Spanish

Throughout the interviews, participants noted linguistic features that are typical from Puerto Ricans. In this case, PR01 considers that linguistic markers vary a lot, leading to no single feature applying to everyone from Puerto Rico. PR02 highlights the replacement of the /r/ for an /l/ as a strong marker of Puerto Rican Spanish. He also mentions the trend to shorten double R sounds (e.g., *carro* > [ˈkaɾo] ('car')) and a fast, melodic speech pattern, similar to Cuban Spanish but less intense. PR03 identifies phrases associated with Puerto Rico such as "ay, bendito," the shortening of words (e.g., "pal" instead of "para"), and the tendency to replace or drop final R sounds. PR04 mentioned the aspiration of the /s/ sound, changing it to an /h/ sound, to be as a strong marker of Puerto Rican Spanish. PR05 also indicated the /r/ to /l/ swap and the tendency to cut off /s/ sounds at the end of words and transform them into a J sound (e.g., [loh ˈpaxaroh]). He also observes the affinity to shorten words and the generally fast, somewhat melodic speech pattern (similar to PR02). PR07 mentioned the /r/ to /l/ swap, the use of Spanglish, and informal expressions and/or words like "pana" and "mijo." PR08 identifies the R to L substitution and certain specific words as key markers of Puerto Rican Spanish.

While many interviewees mentioned that Puerto Ricans exhibit a rich diversity in their linguistic repertoires, some participants shared their experiences with encountering linguistic stereotypes or biases about their Spanish use. PR01 mentioned that Mexicans sometimes tease Puerto Ricans about not pronouncing the [r] correctly, though he did not find it negative.

- (25) *He sabido hablar con gente mexicana y tratan de, tú sabes, nosotros, otra cosa que decimos en Puerto Rico es pegarte un vellón, es vacilarte, como que make fun of you, pues entonces tratan de pegarme un vellón diciendo como que va a Puerto Rico, diciendo que no pronunciamos la 'R', y ese tipo de cosas, sí lo he visto. No ha sido en una situación negativa, pero pues sí, ese tipo de cosas sí persisten y es una percepción que tiene la gente de cómo hablan los puertorriqueños.* (PR01)

PR02 also mentioned a situation where he was mocked for using specific lexicon of Puerto Rican speech (in this case, the word was *coño*) which felt awkward but later was understood as a stereotype.

- (26) *Fue una vez, estábamos en uno de las paradas de los trenes, y nosotros estamos hablando, y nosotros, pues, usamos la palabra con C mucho en nuestro, like, day to day. Entonces, pues, otra persona nos para, y como que, nos empieza como que a decir la palabra muchas veces, y nosotros nos quedamos como que, ¿Pero qué está pasando? Y él, ustedes son puertorriqueños, ¿verdad? Y pues, como que ese, como que se tiró el estereotipo de que nosotros decimos la palabra mucho, y para referirnos a nosotros, y como que, fue medio raro, pero pues lo entendemos, porque pues, es lo que, es de la manera que hablamos.* (PR02)

PR03 and PR04 have not experienced linguistic stereotypes in New Jersey, nonetheless, PR04 has noticed that Mexicans joked about Puerto Ricans replacing /r/ with /l/ when she was living in Mexico.

- (27) *Cuando yo hice como un apartelamiento en México, y como que, pues a veces que cambiamos la R por la L, y pues el chiste era como que cada vez que pasaba alguien de Puerto Rico, decían... Puelto Lico.* (PR04)

PR05 noted that while he does not feel judged, there is awareness among Puerto Ricans about their distinctive use of /l/ and /r/. PR06 highlighted stereotypes about Puerto Ricans speaking with a "reggaeton" accent.

- (28) *Ya, y para el puertorriqueño es que habla cantado, que se come las erres, como que habla como los reggaetoneros, o esos estereotipos.* (PR06)

PR07 has also encountered comments from Spanish-speaking communities that suggests that Puerto Rican Spanish is less cultured or *matado* ('broken'), and that people can immediately identify her as Caribbean due to her accent.

- (29) *Es decir, gente de pronto ,que dice como no, que el español de Puerto Rico no es español o cosas por el estilo. Hay comentarios así, como que el español de Puerto Rico es tan inculto o matado, como dicen. La amiga mía que era de España me decía, es que a ustedes se les nota súper rápido que no son de aquí, porque si tú eres de España y hablas así, saben rápido que tú eres caribeño y es otra cosa. Yo, ok, yo ni sabía. Con las setas, yo puedo hacer las setas también.* (PR07)

PR08, who in the past changed her accent to avoid the Puerto Rican /r/ sound, has not faced any issues with her Spanish since then, although she recalls receiving criticism for her accent when she was younger and living in Mexico.

- (30) *No yo creo que lo que me pasó a mí fue el cambio... lo tuve cuando era joven y lo incorporé de una manera que yo no tengo mi acento puertorriqueño, entonces creo que fue de muy joven que recibí esa, ese mensaje de que los puertorriqueños o que no hablaba correctamente el español ¿verdad? Y al yo haberlo cambiado me quedé así, ya, yo sí tuve, no sé si tú notas, pero mucha gente me dice que yo no tengo acento puertorriqueño. Yo siento ciertos matices.* (PR08)

- (31) *Pero yo creo que de seguro tendré muchos matices, pero la R, que es lo número uno de hablar con la L ,eso yo lo eliminé... entonces eso ya no es parte de cómo yo hablo, entonces cuando yo hablo en la escuela con alguien que habla español, no, nadie se ha burlado, no he tenido problema, nadie me ha dicho que no entiende lo que digo, no he tenido ese problema... lo tuve de jovencita. En México, claro, ya llegando ya a la comunidad mexicana.* (PR08)

4.1.5. Using "standard" Spanish

In addition to pointing out linguistic stereotypes, another recurrent theme was related to the setting in which participants used English or Spanish. interviewees mentioned

using English in most of their “formal” contexts, so there was no Spanish involved. However, some of them recalled specific situations where they had to accommodate to their audience. For instance, PR01 feels that whenever he is presenting a poster, he tries to formalize or to make more formal the way he speaks.

(32) *Dando una presentación o estoy en una presentación de un póster, digamos, y viene una gente que habla español, a donde mí, trato de conscientemente no utilizar tantas, a veces se me escapa un poquito, pero se me sale un poco lo informal, pero siempre trato de, por lo menos, tratar de formalizar un poco el lenguaje.* (PR01)

PR06, on her side, tries to avoid any slangs or words that will have a different meaning in specific contexts. In the following excerpt, she mentions that whenever she is in front of Colombian or Mexican students, she would avoid using the word *coger*, which in her dialect means to grab something, but for others it may have a different connotation.

(33) *No, trato de, he aprendido a estar más consciente de no utilizar palabras que son slang o que yo he aprendido que tienen otro significado. So, si sé que el estudiante es colombiano o es mexicano, pues sé que algunas palabras no debo de decir, como coger con un mexicano, porque para el puertorriqueño es agarrar algo versus que para el mexicano es otra cosa.* (PR06)

Interestingly, more than half of the interviewees mentioned that Spanish was used in more “informal” contexts: family and friends, such was the case of PR02 where he normally uses English at work, because he feels it is more neutral, and Spanish to socialize in other settings.

(34) *Por lo menos en el setting del trabajo, era que se nos hacía más fácil hablar en inglés porque el inglés de todos era bien neutro, era como que bien directo el grano, esto es lo que hay y ya, y pues cuando salíamos a hacer actividades sociales y eso, pues entonces hablábamos español, pero, pero como que en ese setting de trabajo nos quedábamos en inglés mayormente por eso, por tratar de como evitar decir algo que significa otra cosa o que no podíamos entender.* (PR02)

PR08 is the only one who interacts with Spanish speakers all of the time in “formal” contexts (she is a social worker), although she says that, in her case, she tries to accommodate to people’s dialect.

5. DISCUSSION

Overall, all of these narratives feature a variety of experiences related to participants’ migration, acculturation, and accommodation processes from Puerto Rico to New Jersey. In these interviews, participants re-counted positive and negative livings while arriving to their new place, and how each one of them linguistically and culturally accommodated to their contexts, especially when being in contact with other Spanish-speaking communities.

In terms of their migration experiences, many participants expressed appreciation for the improved quality of life in New Jersey, which, in general terms, in their view, includes better access to utilities and a stable work environment. As a matter of fact, PR02 expresses appreciation into how much his daily life has improved. This echoes the general feeling from the other interviewees who also find perks in living in New Jersey (see also Palmer, 1990, for more narratives/perspectives on migration from the Caribbean, and Benson & Osbaldiston, 2014 for more information about *lifestyle migration* research).

On the other side, some participants also reported difficulties such as adapting to the cold weather, missing their family, facing financial anxiety (PR01 and PR02), feeling isolated (PR03), maintaining connections after the pandemic (PR04) were some notable concerns, not to mention general stereotypes and misunderstandings about identity. PR01 experienced issues with identification and citizenship, a well-documented issue among Puerto Ricans living in the continental U.S. due to unequal U.S. citizenship (Valle, 2019). PR04 encountered stereotypes about how Puerto Ricans should look like and speak a language. Similarly, PR07 reported microaggressions and racial biases based on her appearance and English accent, due to the fact that she did not sound as a "Latinx" according to others. Despite Latinxs' heterogeneous linguistic, historical and, therefore, cultural background, the never-ending stereotype that links them to the Spanish language and makes them sound like Latinx while speaking English depicts processes of indexicality. Rosa (2019) highlights the continued nation-state project that homogenizes Latinx (Latinx panethnicity) all over the US. territory, making them look like a language, and sound like a race (as some interviewees stated). In the end, although many interviewees reported problems after having migrated to New Jersey, positive experiences seem to outweigh migration challenges.

In regard to their Spanish use, interviewees reported diverse changes in their Spanish as a result of migration. Some of them stated that they maintain their original accents and fluency (PR01, PR04, PR05). These self-reported characteristics align somewhat to the results from Ramos-Pellicia, 2014; Ghosh Johnson, 2005; Bayley et al., 2012, and Zentella, 2019 where even though participants have been in contact with other communities, there is no linguistic accommodation due to ideological tensions and social networks. Other interviewees, nonetheless, have experienced shifts towards more Spanglish usage due to the predominance of English in their daily lives and work environments (PR02, PR04, PR06, PR07). In fact, PR02 reported doing code-switching between Spanish and English within sentences when he did not know the target word in Spanish (Torres, 2010). PR08, on the other side, mentioned how living in Mexico and Colombia has led to linguistic changes due to accommodation processes, this shows the impact of different cultural contexts on linguistic identity within Spanish speakers. These actions aligned with what Ruch & Benito Moreno (2023) mentioned about degrees of accommodation and how these processes are contingent upon participants' attitudes towards other interlocutors, and the prevailing social context. In this case, PR08 accommodated discursively to avoid judgement from her Mexican peers (as the local norm was not related to her idiolect). This finding also aligns with what Amastae & Satcher (1993) discovered in Honduran Spanish speakers while they were in contact

with Northern Mexican Spanish speakers (refer to the theoretical framework for further information).

The results of the interviews also validated how communication within diverse Spanish-speaking communities often involves linguistic negotiation, especially when there is difference in terms of terminology and linguistic habits such as speech rate. PR01 and PR02, for instance, both mentioned occasions where regional differences in terminology led to confusions. PR02 noted misunderstanding over the term *parcha*, as they would call it in Puerto Rico, versus *maracuyá* for passion fruit. PR03 and PR04 also encountered difficulties due to differing regional terms, such as *zafacón*, as they would call it in Puerto Rico, versus *bote de basura* for trash can. Interestingly, these speakers chose to use English rather than Spanish to accommodate linguistically in these situations, citing that English was “more direct” for their purposes. Interviewees like PR06 and PR07, on the other side, have become more conscious of lexical differences while talking to other Spanish speakers, thus they provide explanations or accommodate their language to bridge gaps in understanding.

Participants’ reported willingness to linguistically accommodate to other Spanish speakers was not only based on lexical and speech rate intelligibility but also due to linguistic stereotypes and their role in certain social spheres. In fact, PR01 and PR02 mentioned facing stereotypes related to Puerto Rican Spanish, such as the perception of not pronouncing the /r/ sound and swapping to an /l/ or using specific Puerto Rican lexical items. PR01 described how Mexicans sometimes tease Puerto Ricans about their pronunciation, while PR02 told being mocked for using Puerto Rican expressions. These experiences underline how linguistic features, linked with Puerto Rican Spanish, can be subject to stereotyping and mockery. PR04 and PR06 also mentioned similar issues, PR04 listened to jokes about the /r/-to-/l/ substitution in Mexico, and PR06 encountered stereotypes about Puerto Rican Spanish being like the one used by “reggaetoneros”. PR07, on her side, heard comments saying that Puerto Rican Spanish is less cultured or *matado*, which reflects deeper biases about linguistic and cultural legitimacy. Although PR08 mentioned not facing any stereotypes about her Spanish nowadays, she did mention facing mockery many years ago while living in Mexico, leading to adjust her accent to align with the norm, and have a “standard” Spanish (see also Palomares et al, 2016; and Gasiorek, 2016 for further reference on types of intergroup accommodation).

Thus, to address the question of this article, sociophonological features such as lambdacism, rhotacism, and /s/ and /d/ elision (which were found by interviewees to be linguistic features from Puerto Ricans) persisted among most of the interviewees while narrating their stories. Although the study did not quantify the frequency of these features, it was evident that most participants, except for PR08, exhibited these traits during conversations. Interestingly, lexical features typical of Puerto Ricans varied in each participant when in-contact with other Spanish speakers. Some of them decided to accommodate by code-switching whenever their peers did not understand what they were saying, and some others explained words and/or expressions (terminology) to come to mutual understanding. It is also important to note that during the interviews, interviewees did not use any of the words they mentioned to be typical of the Puerto

Rican repertoire, this may have happened due to the nature of the interview, and my role as an interviewer with a different dialect. Consequently, these findings indicate a nuanced spectrum of language adaptation within the Puerto Rican diaspora in New Jersey. As hypothesized, individuals with positive experiences, where their linguistic repertoires were valued and accepted, exhibited a strong tendency to maintain sociophonological features and lexical choices related to their Puerto Rican linguistic background. This might suggest that favorable attitudes towards a dialect not only enable dialect maintenance but also the reinforcement of specific linguistic markers as a form of identity assertion. On the other hand, participants who encountered negative attitudes or criticisms from other Spanish-speaking communities reported a conscious accommodation process in their speech. Thus, this study demonstrates that in such cases, linguistic attitudes play an important role, where accommodation might serve as a mechanism to navigate spaces that are perceived to be less inclusive of linguistic diversity. This directly supports the hypothesis that processes of accommodation are context-driven, as in the case of this study, existence of lexical and sociophonological features that index Puerto Ricanness fluctuate based on perceived judgement or acceptance in specific settings of interaction. These findings also highlight how language use becomes a tool for social navigations, facilitating individuals to affirm cultural identity while adapting to linguistic expectations.

6. CONCLUSION

To conclude, the interviews in this study disclosed the complex landscape of how Puerto Rican Spanish speakers interact with other Spanish-speaking communities in New Jersey. While some interviewees self-reported maintaining their accents, and speech rate, others mentioned a shift towards an increased use of Spanglish due to their exposure to English in their daily lives. In their cases, the way they linguistically accommodated varied depending on the social context and language attitudes of both themselves and those around them. In fact, most of them specified the way in which they negotiated with other Spanish-speaking communities. Some narrated occasions where difference in terminology led to confusion and/or misunderstandings, this opened spaces for some of the participants to code-switch to English as a "more straightforward" mechanism to facilitate communication between interlocutors. Others, on the other hand, became more aware of lexical differences and explained words and/or accommodated their discourse. Throughout the use of the interviewee's answers, it was also possible to perceive the presence of certain sociophonological features associated with Puerto Rican Spanish (lambdacism, rhotacism, and /s/ and /d/ elision). Interestingly, these features were prominent in seven participants despite having faced negative stereotypes about Puerto Rican Spanish. These results suggest that while phonological features may be more resistant, vocabulary use is more flexible and subject to linguistic accommodation. All in all, for participants with positive experiences, sociophonological and lexical features remained intact, underlining how supportive environments encourage linguistic resilience and reinforce cultural markers. Nonetheless, interviewees with less positive interactions exhibited varying degrees of accommodation, suggesting a strategic linguistic and social adaptation rather than a full

assimilation process. These findings also highlight that language maintenance is not purely individualistic, but rather linked to social acceptance of one's linguistic identity and background. Thus, the implications for linguistic acculturation within this community indicates that language does not fall into a binary of preservation or abandonment; it is, rather a process (or not) of adaption to suit sociocultural needs.

Overall, this study contributes to the broader discussion on how Puerto Ricans linguistically accommodate in the Northeast of the United States, and how language attitudes are another indicator on processes of accommodation. It also contributes to a broader understanding of acculturation, where linguistic features serve as both adaptive mechanism of resistance. This article also expands on the need to deconstruct purists' ideologists that perceive certain dialects as undesired.

REFERENCES

- Acosta-Belén, E., & Santiago, C. E. (2006). *Puerto Ricans in the United States: A contemporary portrait* (p. 84). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Ahmed, S. (2002). Racialised Bodies. In: Ellie Lee and Mary Evans, eds. *Real Bodies: A Sociological Introduction*. London: Palgrave Macmillan, pp. 46-63. ISBN 978-0333947524
- Alba, O. (2016). Una Mirada Panorámica al Español Antillano. Books. 10. <https://scholarsarchive.byu.edu/books/10>
- Alfaraz, G. (2014). Dialect perceptions in real time: A restudy of Miami-Cuban perceptions. *Journal of Linguistic Geography*, 2, 74-86.
- Amastae, J., & Satcher, D. (1993). Linguistic assimilation in two variables. *Language Variation and Change*, 5(1), 77-90. <https://doi.org/10.1017/S0954394500001411>
- Armstrong, M. (2010). Puerto Rican Spanish intonation. In *Transcription of intonation of the Spanish language* (pp. 155-189).
- Barón-Birchenall, L. (2023). Phonetic Accommodation During Conversational Interactions: An Overview. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 493-517. Epub July 26, 2023. <https://doi.org/10.21500/22563202.6150>
- Bayley, R., Cárdenas, N. L., Schouten, B. T., & Salas, C. M. V. (2012). Spanish dialect contact in San Antonio, Texas: An exploratory study. In *Selected proceedings of the 14th Hispanic linguistics symposium* (pp. 48-60). Somerville, Mass.: Cascadilla Proceedings Project.
- Benson, M., & Osbaldiston, N. (2014). New horizons in lifestyle migration research: Theorising movement, settlement and the search for a better way of life. In *Understanding lifestyle migration: Theoretical approaches to migration and the quest for a better way of life* (pp. 1-23). London: Palgrave Macmillan UK.
- Bonomi, M. (2010). Entre divergencia y acomodación: el caso de los inmigrantes hispanos en Barcelona y Milán. *Lengua y migración/Language and Migration*, 2(2), 49-66.
- Bourhis, R. Y., & El-Geledi, S. (2010). Assimilation and acculturation. *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations*, 1, 30-37.
- Bourhis, R. (2001). Acculturation, language maintenance and language loss. In J. Klatte-Folmer y P. Van Avermaet (Eds.), *Theories on maintenance and loss of minority languages* (pp. 5-37). Waxmann.
- Büdenbender, E.-M. S. (2020). Puerto Rican evaluations of varieties of Spanish. In *Dialects from Tropical Islands* (1sted., pp. 166-183). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315115443-10>

- Carroll, K.S., Rivera, R.L., Santiago, K. (2015). Questioning Linguistic Imperialism: Language Use and Needs in a Puerto Rican Agriculture Program. In: Fabricius, A.H., Preisler, B. (eds) *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137397478_8
- Center for Puerto Rican Studies | Hunter College, Cuny. (2023). *Puerto Ricans in New Jersey 2021* [Infographic]. https://centropr.hunter.cuny.edu/app/uploads/2023/01/Infographics_NJ_PRicans.pdf
- Chambers, J. K. (1992). Dialect Acquisition. *Language (Baltimore)*, 68(4), 673–705. <https://doi.org/10.1353/lan.1992.0060>
- Claes, J. (2014). *The pluralization of presentational haber in Caribbean Spanish: A study in Cognitive Construction Grammar and Comparative Sociolinguistics*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Delforge, A. M. (2013). Not correct but not bad either: Another look at the social meaning of “velar r” in Puerto Rican Spanish. In *Selected proceedings of the 6th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 158-168). Little Falls, NJ: Montclair State University.
- Delgado-Díaz, G., Galarza, I., & Díaz-Campos, M. (2022). No me molesta que se coman las /s/: A production and attitudes analysis of coda /s/ in Puerto Rican Spanish. In *Topics in Spanish Linguistic Perceptions* (1st ed., Vol. 1, pp. 13–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003054979-3>
- Dewaele, J.-M., & Pena Diaz, C. (2018). Sources of variation in Galician multilinguals’ attitudes towards Galician, Spanish, English and French. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 12(25), 34–58. <https://doi.org/10.26378/rnlael1225293>
- Domínguez-Rosado, B. (2015). *The unlinking of language and Puerto Rican identity : new trends in sight* (1st ed.). Cambridge Scholars Publishing.
- Duany, J. (2003). Nation, migration, identity: The case of Puerto Ricans. *Latino Studies*, 1, 424–444.
- Eckert, P. (2019). The limits of meaning: Social indexicality, variation, and the cline of interiority. *Language* 95(4), 751–776. <https://dx.doi.org/10.1353/lan.2019.0072>.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field 1. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453–476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>
- Emmanuelli, M. (2000). Valoración social y actuación lingüística hacia algunas variantes fonológicas del español puertorriqueño. *Revista de estudios hispánicos*, 27(1), 209–218.
- Fallas-Escobar, C. (2024). “Se me sale el Español y se me pega el Spanglish!”: Latina/o bilingual teacher candidates’ racialized notions of bilingualism. *Critical Inquiry in Language Studies*, 21(1), 43–62. <https://doi.org/10.1080/15427587.2023.2218507>
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gasiorek, J. (2016). The “Dark Side” of CAT: Nonaccommodation. In *Communication Accommodation Theory* (pp. 85–104). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316226537.005>
- Ghosh Johnson, S. E. (2005). *Mexiqueño? Issues of identity and ideology in a case study of dialect contact*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Aldine Pub. Co.
- González Rivera, M., & Ortiz López, L. A. (2018). El español y el inglés en Puerto Rico: una polémica de más de un siglo. *Centro Journal*, 30(1), 106–131.
- Hespos, S. J., & Piccin, T. B. (2009). To generalize or not to generalize: Spatial categories are influenced by physical attributes and language. *Developmental Science*, 12(1), 88–95.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. *Regimes language: Ideologies, politics, and identities*, 81, 35–84.

- Lamboy, E. M. (2011). Language and identity construction: Can we talk about a new Puerto Rican in the United States. In *Selected proceedings of the 13th Hispanic linguistics symposium* (pp. 70-80). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Leeman, J., & Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students. *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, 56.
- Lipski, J. M. (2015). Is "Spanglish" the third language of the South? Truth and fantasy about US Spanish. In *New perspectives on language variety in the south: Historical and contemporary approaches* (pp. 657-677). University of Alabama Press.
- Long, D., & Preston, D.R. (Eds.). (2002). *Handbook of perceptual dialectology* (Vol. 2). Amsterdam: Benjamins
- López Morales, H. (2004) Situación actual del español en Puerto Rico. In: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, (pp. 253-276). Instituto Cervantes.
- López Morales, H. (1983). Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico. México: Universidad Nacional Autónoma, Instituto de Investigaciones Filológicas. ISBN: 968-837-136-X.
- Mack, S. (2010). A sociophonetic analysis of perception of sexual orientation in Puerto Rican Spanish. *Laboratory Phonology*, 1(1), 41-63. <https://doi.org/10.1515/labphon.2010.004>
- Malavet, P. A. (2000). Puerto Rico: Cultural Nation, American Colony. *Mich. J. Race & L.*, 6, 1.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940-967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))
- Montes-Alcalá, C. (2009). Hispanics in the United States: more than Spanglish. *Camino Real*, 1(0), 97-115.
- Moslimani, M., Noe-Bustamante, L., & Shah, S. (2023). *Facts on Hispanics of Puerto Rican origin in the United States, 2021*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-sheet/us-hispanics-facts-on-puerto-rican-origin-latinos/>
- Niedzielski, N. (1999). The Effect of Social Information on the Perception of Sociolinguistic Variables. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 62-85. <https://doi.org/10.1177/0261927X99018001005>
- Nielsen, K. (2011). Specificity and abstractness of VOT imitation. *Journal of Phonetics*, 39(2), 132-142. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2010.12.007>
- Oliver Rajan, J. (2022). El español de la zona cafetalera de Puerto Rico y sus narrativas orales como expresión identitaria. *Borealis (Tromsø)*, 11(2), 95-111. <https://doi.org/10.7557/1.11.2.6435>
- Ortiz López, L. A. (2022). El español en Puerto Rico. In *Dialectología hispánica* (1st ed., pp. 344-358). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429294259-31>
- Otheguy, R., & Zentella, A. C. (2012). *Spanish in New York: Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199737406.001.0001>
- Pablos Ortega, C. de. (2011). Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: Estudio contrastivo. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5(10), 3-26. <https://doi.org/10.26378/rnlael510161>
- Palmer, R. (1990). *In search of a better life: Perspectives on migration from the Caribbean*. Bloomsbury Publishing USA.
- Palomares, N. A., Giles, H., Soliz, J., & Gallois, C. (2016). Intergroup Accommodation, Social Categories, and Identities. In *Communication Accommodation Theory* (pp. 123-151). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316226537.007>

- Penas Ibáñez, M. A. (2007). Aspectos semánticos y léxicos del español de Puerto Rico. *ELUA*, 21, 281-. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.14>
- Potowski, K. (2015). Ethnolinguistic Identities and Ideologies among Mexicans, Puerto Ricans, and "MexiRicans" in Chicago. In *A Sociolinguistics of Diaspora* (1st ed., pp. 13–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883571-3>
- Ramos Pellicia, M. (2014). Language ideologies in action: When different latino linguistic identities collide. *New directions in Hispanic linguistics*, 23-50.
- Rangel, N., Loureiro-Rodríguez, V., & Moyna, M. I. (2015). Is that what I sound like when I speak?: Attitudes towards Spanish, English, and code-switching in two Texas border towns. *Spanish in Context*, 12(2), 177–198. <https://doi.org/10.1075/sic.12.2.01ran>
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149–152. <https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Rivas, J., & Brown, E. (2012). Concordancia variable con haber en español puertorriqueño. *Boletín de lingüística (Caracas, Venezuela)*, 24(37–38), 102–118.
- Roig, J., & Shaw, J.A. (2018). Perceptions of Dialect Standardness in Puerto Rican Spanish.
- Rosa, J. (2018). *Looking like a Language, Sounding like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190634728.001.0001>
- Ruch, H. & de Benito Moreno, C. (2023). Linguistic accommodation. In *Language contact* (pp. 17-48). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8269228>
- Schilling, N. (2013). Sociolinguistic Fieldwork. In *323 pp, Cambridge: Cambridge University Press, 2013*.
- Schmidt, J. R. (2014). *The Politics of English in Puerto Rico's Schools*. Lynne Rienner Publishers.
- Schneider, A. M. (2013). Breves consideraciones sobre el sistema colonial en Puerto Rico. *História (Passo Fundo.)*, 13(1). <https://doi.org/10.5335/hdtv.13n.1.2593>
- Torres, L. (2010). Puerto Ricans in the United States and language shift to English. *English Today*, 26(3), 49–54. <https://doi.org/10.1017/S0266078410000143>
- Valentín-Márquez, W. (2022). A comparative study of /s/ in Puerto Rican Spanish and the Cuban and Dominican dialects. *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 11(2), 61–76. <https://doi.org/10.7557/1.11.2.6424>
- Valentín-Márquez, W. (2006). La oclusión glotal y la construcción lingüística de identidades sociales en Puerto Rico. In *Selected proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 326-341). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Valle, A. J. (2019). Race and the Empire-state: Puerto Ricans' Unequal U.S. Citizenship. *Sociology of Race & Ethnicity*, 5(1), 26–40. <https://doi.org/10.1177/2332649218776031>
- Van Dijk, T. A. (1993). Racism and the Press. *Canadian Journal of Communication*, 18(3). <https://doi.org/10.22230/cjc.1993v18n3a771>
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2021). *An introduction to sociolinguistics*. John Wiley & Sons.
- Woods, M. R., & Rivera-Mills, S. V. (2012). El tú como un "mask": Voseo and Salvadoran and Honduran Identity in the United States. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 5(1), 191-216. <https://doi.org/10.1515/shll-2012-1123>
- Zentella, A. C. (2020). Aquí no se cogen las guaguas: Language and Puerto Rican identity in San Diego. In *Dialects from Tropical Islands* (1st ed., pp. 184–200). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315115443-11>
- Zentella, A. (1990). Returned migration, language, and identity: Puerto Rican bilinguals in dos worlds/two mundos. *International Journal of the Sociology of Language*, 1990(84), 81-100. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1990.84.81>
- Zong, J. (2022). A mosaic, not a monolith: A profile of the US Latino population, 2000-2020. *UCLA Latino Policy & Politics Institute*. Available online: <https://latino.ucla.edu/research/latino-population-2000-2020/>

La preferencia productiva por las oraciones de relativo del español por parte de los aprendientes chinos de ELE: una investigación empírica desde la perspectiva tipológica

The productive preference for Spanish relative clauses by Chinese learners of Spanish as a foreign language: an empirical investigation from a typological perspective

Zhongting Cai

Universidad Carlos III de Madrid
spa.oscarsai@hotmail.com

RESUMEN

La Jerarquía de Accesibilidad del Sintagma Nominal (JASN) establecida por Keenan y Comrie (1977) revela que las oraciones de relativo de sujeto (*La señora que trabaja en la Unión Europea es especialista en periodismo político*) resultan más fáciles para relativizar en comparación con las de objeto directo (*El señor que acabamos de contratar cuenta con abundante competencia comunicativa*). El presente artículo aspira a investigar, desde la perspectiva de la JASN y mediante las tareas de combinación de oraciones, si los aprendientes chinos de ELE prefieren producir las oraciones de relativo de sujeto (N=55). Los resultados indican que, con respecto a los aprendientes chinos de ELE, existe tal preferencia por producir las oraciones de relativo de sujeto, lo cual alcanza una significancia estadística. Además, los resultados del análisis de errores en nuestra investigación pueden contribuir a la enseñanza-aprendizaje de las oraciones de relativo del español en el contexto educativo chino.

Palabras clave: preferencia, las oraciones de relativo, Jerarquía de Accesibilidad del Sintagma Nominal, aprendientes chinos de ELE, enseñanza-aprendizaje del español en china

ABSTRACT

The Noun Phrase Accessibility Hierarchy established by Keenan and Comrie (1977) reveals that subject relative clause (The lady who works in the United Nations is a specialist in political journalism) is easier to relativize in comparison to direct object relative clause (The man that we just hired has abundant communicative competence). The present article aims to investigate, through the lens of the NPAH and by means of sentence combination tasks, whether Chinese learners of Spanish as a foreign language indeed prefer to produce subject relative clauses (N=55). The obtained results indicates that in reference to Chinese learners of Spanish as a foreign language, there is a discernible preference for producing subject relative clauses, which

attains statistical significance. Moreover, the results of the error analysis could contribute to the teaching and learning of Spanish relative clauses in the Chinese educational context.

Keywords: preference, relative clauses, Noun Phrase Accessibility Hierarchy, Chinese learners of Spanish as a foreign language, teaching-learning Spanish in China

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en torno a las oraciones de relativo (en adelante, OR) ostenta un lugar trascendental en la lingüística aplicada, especialmente en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL). Uno de los enfoques teóricos más relevantes con los que se realiza la investigación acerca de la adquisición de las OR de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (en adelante, LE / L2) puede ser la Jerarquía de Accesibilidad del Sintagma Nominal (en adelante, JASN, en inglés: *Noun Phrase Accessibility Hierarchy: NPAH*) establecida por Keenan y Comrie (1977) dentro de la Tipología Lingüística moderna (Gass et al., 2020).

Según la JASN, las oraciones de relativo de sujeto (en adelante, OR-SUJ) presentan una mayor facilidad para su relativización en comparación con las de objeto directo (en adelante, OR-OD); por lo tanto, existiría una preferencia universal por las OR-SUJ tanto en los procesos comunicativos de producción como en los de recepción (Lau & Tanaka, 2021; Li et al., 2016). Las OR-SUJ se refieren a aquellas OR en las que el sintagma nominal (en adelante, SN) relativizado funciona como sujeto (1a); mientras que las OR-OD suponen que el SN relativizado desempeña la función de objeto directo en las OR (1b).

- (1) a. La señora que está realizando una ponencia en el congreso es mi compañera de trabajo. (OR-SUJ)
- b. El hombre que has encontrado en la biblioteca nos enseña español en el Instituto Cervantes. (OR-OD)

El objetivo de nuestra investigación consiste en proporcionar, desde la perspectiva de la JASN, un análisis empírico encaminado a determinar si existe ciertamente una preferencia por la producción de OR-SUJ en español por parte de los aprendientes chinos de ELE (N=55) a través de las tareas de combinación de oraciones. Asimismo, intentamos analizar los errores cometidos por los participantes a la hora de producir estos dos tipos de OR de la lengua española, con el objetivo último de contribuir a la enseñanza-aprendizaje de las OR del español para los sinohablantes que estudian la lengua española en la República Popular China.

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Han sido abundantes las investigaciones empíricas destinadas a examinar la preferencia productiva por las OR-SUJ desde la perspectiva de la JASN. Estas investigaciones han abarcado una amplia distribución lingüística, incluyendo lenguas europeas como el inglés, el sueco y el francés, así como varias lenguas asiáticas como el chino, el coreano y el japonés.

Gass (1979) investiga la adquisición de las OR del inglés por parte de los informantes cuya lengua materna (en adelante, L1) es árabe, chino, francés, italiano, coreano, persa, portugués, japonés y tailandés. En función de los resultados de la combinación de oraciones, se detecta una marcada preferencia por la producción de las OR-SUJ. Asimismo, en la investigación de Gass (1983), se obtienen los datos sobre producción escrita mediante la composición libre con informantes que hablan las mismas nuevas lenguas. Los resultados indican que se producen más OR-SUJ en comparación con las OR-OD.

La investigación de Hyltenstam (1984) está consagrada a estudiar la adquisición de las OR del sueco por parte de los aprendientes finlandeses, españoles, griegos y persas. Conviene señalar que Hyltenstam (1984) se centra específicamente en observar la producción de los pronombres reasuntivos¹. Según Keenan y Comrie (1977), concurre mayor posibilidad en el uso del pronombre reasuntivo en las OR menos accesibles. Por ejemplo, en comparación con las OR-SUJ, resulta más posible utilizar el pronombre reasuntivo en las OR-OD, OI, OBL, GEN y OCOMP (cf. 3. El marco teórico). En este sentido, en los resultados de Hyltenstam (1984) resulta más baja la frecuencia de producción de los pronombres reasuntivos en las OR-SUJ, así que se verifica indirectamente la preferencia productiva por las OR-SUJ. Además, Hawkins (1989) indaga en la adquisición de las OR del francés por parte de los aprendientes de habla inglesa. De acuerdo con los resultados de las tareas de *cloze*², se evidencia una marcada inclinación hacia la producción de las OR-SUJ.

Entrado en el siglo XXI, Izumi (2003) investiga la adquisición de las OR del inglés por parte de los aprendientes cuya L1 es árabe, chino, francés, japonés, kazajo, coreano, persa, polaco, portugués, español, tailandés y turco. En función de los resultados de la combinación de oraciones, Izumi (2003) sostiene que, en comparación con las OR-OD, existe una preferencia por producir las OR-SUJ y esta preferencia cuenta con la significancia estadística.

Con respecto a las lenguas asiáticas, Ozeki y Shirai (2007) investigan la adquisición de las OR del japonés mediante un corpus de producción oral. De acuerdo con los datos codificados, se observa una evidente preferencia por producir las OR-SUJ en los aprendices cuya L1 es el coreano. Jeon y Kim (2007) llevan a cabo una investigación sobre la adquisición de las OR del coreano por parte de los aprendientes de habla inglesa. Así como Ozeki y Shirai (2007), se obtienen los datos a través de instancias de producción oral. Los resultados indican que existe una preferencia por la producción de las OR-SUJ. Yang (2020) investiga la adquisición de las OR en chino por parte de los aprendientes japoneses y tailandeses mediante un corpus de composiciones escritas libres. De acuerdo con los resultados, se observa una marcada preferencia por producir las OR-SUJ.

En resumen, en primer lugar, queda patente la preferencia por la producción de OR-SUJ en lenguas tanto europeas como asiáticas³. En segundo lugar, se detecta que las tareas de combinación oracional constituyen una de las herramientas comúnmente utilizadas con la que se obtienen los datos lingüísticos productivos. Por último, se observa que, hasta la fecha, resultan bastante escasos los estudios centrados en investigar la existencia o no de una preferencia productiva por las OR-SUJ de la lengua española con especial atención a los aprendientes chinos de ELE.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Jerarquía de Accesibilidad del Sintagma Nominal

Keenan y Comrie (1977), tras haber investigado tipológicamente las OR especificativas de los sintagmas nominales (en adelante, SS.NN.) definidos en cincuenta lenguas naturales, dividen las estrategias de relativización en dos criterios: el primero de ellos se centra en la posición de las OR con respecto al SN relativizado, lo cual genera tres estrategias posibles: prenominal (2a), posnominal (2b) e internominal (2c).

(2) a. [我昨天买的]那本书主要讲述中国历史。

[wǒ zuó tiān mǎi de] nà běn shū zhǔ yào jiǎng shù zhōng guó lì shǐ

[yo ayer comprar marcador-REL] el libro centrarse en contar la historia china

'El libro que compré ayer se centra en contar la historia china.'

b. El chico [en el que hemos pensado] nos ayudó mucho.

c. tye ye [ne ye so min ye] san.

hombre PASADO [yo PASADO caballo que ver] comprar

'El hombre compró el caballo que vi.' (Keenan & Comrie, 1977, p.65)

El segundo de los criterios acude al recurso morfológico utilizando [+caso] y [-caso]. La estrategia de [+caso] se refiere al uso de "un morfema (preposición o algún tipo de pronombre especialmente flexionado) que expresa inequívocamente la función del SN relativizado" (Alcoba Rueda, 1985, p. 99) como se muestra en 3a-b. En el ejemplo 3a, se detecta un morfema preposicional de, mientras que en (3b), se utiliza el pronombre flexionado 她. La estrategia de [-caso] implica que no se expresa la función del SN relativizado en las OR mediante morfemas preposicionales o pronombres flexionados como ilustra (3c).

(3) a. El chico **de** quien estamos hablando en la reunión se graduó de Oxford.

b. 我和她一起跳舞的那位女生是西班牙语博士。

wǒ hé tā yì qǐ tiào wǔ de nà wèi nǚ shēng shì xī bān yá yǔ bó shì

yo con ella bailar marcador-REL la chica es doctora en la lengua española

'La chica con la que estoy bailando es doctora en lengua española.'

c. Los empleados que asistieron a la manifestación son de mi empresa.

Keenan y Comrie (1977), sobre la base de las estrategias de relativización, plantean la JASN:

SUJ > OD > OI > OBL > GEN > OCOMP
(">" indica "más accesible que")

Estas seis abreviaturas se refieren, respectivamente, a Sujeto (SUJ), Objeto Directo (OD), Objeto Indirecto (OI), Oblicuo (OBL), Genitivo (GEN) y Objeto de Comparación (OCOMP) y aluden a la función sintáctica que desempeña el SN relativizado en las OR especificativas, como se observa en los ejemplos siguientes:

- (4) El muchacho que está nadando en el río es mi hermano menor. (SUJ)
- (5) La señora que acabamos de saludar se dedica a la enseñanza de ELE. (OD)
- (6) La chica a la que otorgaron el premio extraordinario viene de Italia. (OI)
- (7) El chico del que hemos hablado en la charla domina tres lenguas extranjeras. (OBL)
- (8) La profesora cuyo padre logró el Premio Miguel de Cervantes nos enseña el español. (GEN)
- (9) El chico respecto al cual tú eres más alto me ayudó varias veces a reparar mi portátil. (OCOMP)

La JASN, por un lado, refleja la accesibilidad o la facilidad para la relativización de los SS.NN. en las oraciones principales simples (Cai, 2024; Xu, 2012), por otro, supone un universal implicativo (Comrie, 1989) que significa que, como se ve en los ejemplos (4)-(9), si una lengua puede relativizar el OCOMP, dicha lengua también permite la relativización del GEN, OBL, OI, OD y SUJ.

3.2 Las OR-SUJ y las OR-OD en español desde la perspectiva de la JASN

El orden canónico de las palabras de la lengua española es sujeto-verbo-objeto (Moreno Cabrera, 2010). Además, en la lengua española, los relativos (i. e. *que, quien, cual, cuyo*, etc.) son elementos fundamentales con los cuales se realiza la relativización. Estos relativos no solo cumplen la función de conectar el SN relativizado con la OR, sino que también reflejan la función sintáctica que desempeña dicho SN relativizado en la OR (RAE & ASALE, 2009). La Tabla 1 muestra las OR-SUJ y las OR-OD de la lengua española en la JASN.

Estrategias de relativización	Posiciones	
	SUJ	OD
posnominal, [-caso]	+ ^a	+
posnominal, [+caso]	- ^b	-

Nota: a. "+" significa que se puede aplicar esta estrategia de relativización al SN. b. "-" implica la no aplicabilidad de esta estrategia de relativización al SN. (Keenan & Comrie, 1977, p. 79. La traducción al español es de autoría propia.)

Tabla 1. Las OR-SUJ y las OR-OD de la lengua española en la JASN

De acuerdo con la Tabla 1, se observa que las OR del español son posnominales y se relativizan SUJ y OD con la estrategia de [-caso], tal como ocurre en los ejemplos siguientes:

- (10) La profesora que está conversando con los alumnos ha contribuido mucho a la didáctica de ELE. (SUJ)
- (11) El señor que estamos saludando en la calle cuenta con una enorme experiencia en la gestión de conflictos interpersonales. (OD)

No obstante, Alcoba Rueda (1985) realiza una modificación respecto al OD, como se muestra en la Tabla 2.

Estrategias de relativización	Posiciones	
	SUJ	OD
posnominal, [-caso]	+	+
posnominal, [+caso]	-	+

(Adaptada de Alcoba Rueda, 1985, p. 110)

Tabla 2. Las OR-SUJ y las OR-OD de la lengua española en la JASN revisada por Alcoba Rueda (1985)

Alcoba Rueda (1985) defiende que la relativización del OD en la lengua española puede utilizar tanto la estrategia de [-caso] como la de [+caso]. Concordamos plenamente con esta propuesta de Alcoba Ruda (1985), puesto que los ejemplos siguientes revisten pleno carácter gramatical y gozan de plena aceptación en la lengua española.

- (12) El chico que conocí en el seminario académico viene de Granada.
- (13) El chico al que conocí en el seminario académico viene de Granada.
- (14) El chico a quien conocí en el seminario académico viene de Granada.

3.3 Las OR-SUJ y las OR-OD en chino desde la perspectiva de la JASN

Aunque el orden canónico de las palabras de la lengua china⁴ también es sujeto-verbo-objeto (Lau & Tanaka, 2021), no obstante, a diferencia de la lengua española, el chino no cuenta con relativos sino con un marcador relativo 的 (en pīn yīn: *de*), cuya función solamente consiste en conectar el SN relativizado y la OR (Guijarro Sanz, 2017). La Tabla 3 refleja las OR-SUJ y las OR-OD de la lengua china en la JASN.

Estrategias de relativización	Posiciones	
	SUJ	OD
prenominal, [-caso]	+	+
prenominal, [+caso]	-	+

(Keenan & Comrie, 1977, p. 76. La traducción al español es de autoría propia.)

Tabla 3. Las OR-SUJ y las OR-OD de la lengua china en la JASN

Según la Tabla 3, se observa que, en primer lugar, a diferencia de la lengua española, el chino utiliza la estrategia prenominal y se relativiza el SUJ mediante la estrategia de [-caso], como se aprecia en (15). En segundo lugar, en la lengua china, se puede relativizar el OD tanto con la estrategia de [-caso] como con la de [+caso], como ilustran los ejemplos (16)-(17).

(15) 刚才给我递字典的那个女孩儿是我姐姐。(SUJ)

gāng cái gěi wǒ dì zì diǎn de nà gè nǚ hái er shì wǒ jiě jie

pasar a mí el diccionario marcador-REL la chica ser mi hermana mayor

'La chica que me ha pasado el diccionario es mi hermana mayor.'

(16) 我上个月买的苹果全都坏了。(OD)

wǒ shàng ge yuè mǎi de píng guǒ quán dōu huài le

yo el mes pasado comprar marcador-REL manzanas estar podrido

'Las manzanas que compré el mes pasado están podridas.'

(17) 昨天张三打了他一顿的那个孩子..... (OD) (Xu, 2012, p. 651)

zuó tiān zhāng sān dǎ le tā yí dùn de nà gè hái zi

ayer Zhang San golpear a él marcador-REL el chico

*'El chico que Zhang San lo golpeó ayer...'

'El chico que Zhang San golpeó ayer...'

Podemos observar, como ocurre en (16), que en chino se relativiza el OD con la estrategia de [-caso]. No obstante, Xu (2012), a la hora de investigar empíricamente la aplicación de la JASN en el chino e inglés, defiende que, cuando el SN relativizado posee el carácter de ser [+humano], en la lengua china se permite la relativización del OD mediante el pronombre reasuntivo (i. e. la estrategia de [+caso]) como se observa en (17). Concordamos también plenamente con esta propuesta de Xu (2012), puesto que las OR como (17) resultan tanto aceptables como gramaticales en la lengua china, especialmente en la lengua escrita.

En resumen, en cuanto al español y al chino, la relativización de SUJ y OD desde la perspectiva de la JASN cuenta con similitudes y diferencias. La similitud radica en que ambas lenguas relativizan el SUJ mediante la estrategia de [-caso]. Las diferencias, sin embargo, pasan por que, en primer lugar, las OR del español son posnominales, mientras que las del chino son prenominales; en segundo lugar, la estrategia de [+caso] de las OR-OD del español se ve reflejada por el morfema preposicional, mientras que, en la lengua china, se utiliza la estrategia de [+caso] en las OR-OD mediante pronombres reasuntivos, los cuales resultan agramaticales en la lengua española estándar.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación emplea un enfoque completamente cuantitativo con el objetivo de examinar si existe una preferencia por la producción de las OR-SUJ del español por parte de los aprendices sinohablantes.

4.1 Preguntas de investigación

Nuestra investigación pretende proporcionar una respuesta a, esencialmente, dos cuestiones:

1. Con respecto a los aprendientes chinos de ELE, ¿existe una preferencia por la producción de las OR-SUJ de la lengua española?
2. Con respecto a los aprendientes chinos de ELE, ¿cuáles de los tipos de errores que van a cometer a la hora de producir las OR-SUJ y las OR-OD del español?

4.2 Participantes

Se convocaron a 55 informantes, todos ellos universitarios chinos (L1: chino mandarín) cursando segundo y tercer año de la carrera de la Filología Hispánica en una universidad ubicada en la República Popular China, de entre los cuales 44 son mujeres (80 %) y 11 son hombres (20 %). La edad media de los informantes es de entre 20,75 años (SD=1,02). A la hora de realizar los experimentos, los informantes estaban preparándose para el Examen Nacional de Español como Especialidad (EEE-4), el cual equivale generalmente al nivel B1-B2 (Fuente Cobas, 2019) establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER); por lo tanto, se estima que estos participantes poseen un nivel intermedio de español (B1-B2). En el momento de la realización de nuestro experimento, los informantes habían terminado el aprendizaje de las OR-SUJ y las OR-OD de la lengua española.

Conviene señalar que nuestra investigación no consta de un grupo control, puesto que los nativos pueden realizar la combinación de oraciones fácilmente de acuerdo con la introducción y con los ejemplos facilitados (Xu, 2014).

4.3 Tareas de combinación de oraciones

Las tareas de combinación se realizan para examinar las competencias de producción escrita de los aprendientes de las L2; asimismo, como hemos indicado en el estado de la cuestión, este tipo de tarea tiende a constituir la herramienta experimental más utilizada en las investigaciones que se centran en indagar la adquisición de las OR de las L2 / LE (Xu, 2014).

En el desarrollo del material para nuestra investigación, las tareas de combinación de oraciones cuentan con ocho ítems y cada cuatro de ellos constituyen un tipo de OR (i. e. la OR-SUJ y la OR-OD) (cf. Anexo). Además, nuestra investigación sigue la práctica de Xu (2014), en concreto, por un lado, las OR especificativas en nuestro trabajo modifican al sujeto de la oración principal a fin de controlar la variable de la posición donde se insertan las OR, puesto que las OR también pueden modificar al objeto directo

de la oración principal. Por el otro, todos los SS.NN. relativizados cuentan con el carácter de ser [+humano] con el objetivo de controlar la variable de la animación de los SS.NN. relativizados como se muestra en los ejemplos siguientes:

Ejemplo 1 (SUJ):

A: Unos estudiantes han aprobado todos los exámenes de este cuatrimestre.

B: Los estudiantes están organizando una fiesta.

Respuesta:

Ejemplo 2 (OD):

A: Acabamos de despedir a unos ingenieros.

B: Los ingenieros no trabajaban bien en equipo.

Respuesta:

4.4 Procesos experimentales

- 1) Se realizó el experimento en el segundo cuatrimestre del curso académico 2022-2023 de manera asincrónica.
- 2) A la hora de repartir el material a los informantes, enfatizamos que se prohibía la discusión entre compañeros.
- 3) Antes de empezar el experimento, pedimos a los informantes leer primeramente la introducción de la tarea, en la que solicitamos a los informantes realizar la combinación utilizando los relativos *que* y *quien*, según el patrón indicado, sin cambiar ni omitir la información de las dos oraciones simples ofrecidas.
- 4) Los informantes dispusieron de 45 minutos⁵ para completar las tareas.
- 5) Al final, se recogió el material.

4.5 Criterios para la evaluación

Se evaluaron los resultados de las tareas de combinación de oraciones de cada informante a mano y de manera dicotómica, es decir, asignamos 1 punto a cada respuesta correcta, mientras que, por el contrario, marcamos con 0 puntos cada una de las respuestas incorrectas. Después de la valoración, se calculó la calificación total de los dos tipos de OR de cada informante (i. e. 0-4 puntos). Conviene señalar que los errores tempo-aspectuales no van a afectar a la evaluación.

A continuación, explicitamos el mecanismo de este criterio utilizando los dos ejemplos ya mencionados en el apartado 4.3. Siguiendo la práctica de estudios previos (Izumi, 2003; Xu, 2014) y tal y como se detalla en el Anexo de este artículo, se solicitó a los informantes añadir la información expresada en la oración A dentro de la oración B. Es decir, el SN subrayado debía ser siempre el sujeto de la oración principal. Por lo tanto, la respuesta esperada para el ejemplo 1 es:

Ejemplo 1 (SUJ):

A: Unos estudiantes han aprobado todos los exámenes de este cuatrimestre.

B: Los estudiantes están organizando una fiesta.

Respuesta esperada: *Los estudiantes que han aprobado todos los exámenes de este cuatrimestre están organizando una fiesta.*

No obstante, si los informantes lo combinan como *Unos estudiantes que están organizando una fiesta han aprobado todos los exámenes de este cuatrimestre* o *Los estudiantes que están organizando una fiesta han aprobados todos los exámenes de este cuatrimestre*, aunque estas respuestas resultan gramaticales y son de OR-SUJ, los asignamos 0 puntos, puesto que este tipo de combinación no cumple con el patrón indicado de la combinación de oraciones, es decir, el SN subrayado debe desempeñar la función del sujeto de la oración principal.

Respecto al ejemplo 2, cuya estructura debe corresponder a una OR de OD, la respuesta esperada es:

Ejemplo 2 (OD):

A: Acabamos de despedir a unos ingenieros.

B: Los ingenieros no trabajaban bien en equipo.

Respuesta esperada: *Los ingenieros que (a los que / a quienes) acabamos de despedir no trabajaban bien en equipo.*

No obstante, si los informantes combinan como *Acabamos de despedir a unos ingenieros que no trabajan bien en equipo*, este tipo de respuesta también logra 0 puntos, puesto que, por un lado, este tipo de combinación tampoco responde al patrón indicado; por otro, esta respuesta es realmente una OR-SUJ.

Además, las respuestas que tienen errores como la omisión del artículo (18), discordancia de género o número del artículo (19) - (20), omisión del relativo (21), relativo incorrecto (22), discordancia de número del relativo *quien* (23), omisión de la preposición (24), preposición incorrecta (25) también van a obtener 0 puntos.

(18) *El chico a que encontré ayer en la calle es mi primo. (OD)

(19) *La niña al que he besado es mi prima recién nacida. (OD)

(20) *Los trabajadores al que reprochamos decidieron dimitir. (OD)

(21) *El hombre trabaja en la ONU domina tres lenguas. (SUJ)

(22) *La señora quien se dedica a ELE viene de China. (SUJ)

(23) *Los refugiados a quien protegemos nos agradecen mucho. (OD)

(24) *El profesor quien estoy esperando en la biblioteca nos enseña la matemática. (OD)

(25) *La chica de que ayudamos a recuperar la confianza está muy emocionante. (OD)

En nuestra investigación empírica, la variable independiente viene definida por el tipo de OR, las oraciones proporcionadas a los alumnos para que configuren OR de SUJ y de OD. Mientras tanto, la variable dependiente la conforman las calificaciones de los dos tipos de OR obtenidas por medio de las tareas de combinación de oraciones. Asimismo, se analizan todos los datos mediante el programa estadístico IBM-SPSS 26 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

5. RESULTADOS Y DISCUSIONES

5.1 Datos obtenidos por el análisis estadístico inferencial

Antes de realizar el análisis estadístico, resulta necesario comprobar el supuesto de normalidad tanto de las calificaciones de las OR-SUJ y OR-OD, como de la diferencia entre las calificaciones de ambas (Norris et al., 2015).

	Shapiro-Wilk				
	Estadística	gl	sig.	Asimetría	Curtosis
SUJ	,730	55	,000	-1,460	1,812
OD	,776	55	,000	-,687	-1,148
SUJ-OD (Diferencia)	,922	55	,002	,170	,887

Tabla 4. Resultados de la prueba de normalidad de la calificación de las OR-SUJ y las OR-OD

La Tabla 4 manifiesta los resultados de la prueba de normalidad de la calificación de las OR-SUJ y de las OR-OD mediante Shapiro-Wilk (Bao & Wei, 2020). Se observa que, por un lado, queda rechazada la normalidad de la calificación de ambos tipos de OR: SUJ [$W(55)=0,73$, $p=,000 < ,05$], OD [$W(55)=0,78$, $p=,000 < ,05$]; por otro, tampoco se cumple la normalidad de la diferencia entre SUJ y OD: [$W(55)=0,92$, $p=,002 < ,05$]. Por lo tanto, es necesario acudir a una prueba estadística no paramétrica (Martínez Arias, 2022). En vista de las características de las variables de nuestra investigación (cf. el apartado 4.5), decidimos utilizar la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas con el fin de realizar los análisis estadísticos.

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
SUJ	55	3,25	1,040	0	4
OD	55	2,56	1,596	0	4

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la calificación de las OR-SUJ y las OR-OD

De acuerdo con la Tabla 5, observamos que la media de las OR-SUJ correctas (3,25, $DE=1,040$) es más alta que la de OD (2,56, $DE=1,596$), esto podría implicar que $SUJ > OD$. No obstante, todavía no se ha comprobado su significancia estadística. A continuación, reportaremos el resultado de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
OD - SUJ	Rangos negativos	27 ^a	21,85	590,00
	Rangos positivos	11 ^b	13,73	151,00
	Empates	17 ^c		
	Total	55		

Nota: a. OD < SUJ b. OD > SUJ c. OD = SUJ

Tabla 6. Resultado de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas de las OR-SUJ y las OR-OD

De acuerdo con la Tabla 6, se visualiza que los rangos negativos (i.e. OD < SUJ) de OD-SUJ son 27, mientras que los rangos positivos (i.e. OD > SUJ) de los dos tipos de OR es 11, lo que implica que existiría una significancia estadística entre las OR-SUJ y las OR-OD.

N total	55
Estadístico de prueba	151,000
Error estándar	67,199
Estadístico de prueba estandarizado	-3,266
Sig.	,001

Nota: El nivel de significación es de ,050.

Tabla 7. Resumen de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas: la calificación de las OR-SUJ y las OR-OD

Según la Tabla 7, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas demuestra que resulta estadísticamente significativa la calificación de las OR-SUJ y las OR-OD, de ahí que se rechace la hipótesis nula ($T=151$, $Z=-3,266$, $EE=67,199$, $p=,001<,05$, $r=-0,37$). Por lo tanto, se verifica que existe una preferencia por las OR-SUJ, es decir, resulta aceptable la expresión jerárquica SUJ > OD en nuestra investigación.

Por consiguiente, en concordancia con los estudios centrados en investigar las OR de las lenguas europeas (Gass, 1979, 1983; Hawkins, 1989; Hyltenstam, 1984; Izumi, 2003), nuestra investigación empírica verifica que sí existe una preferencia por la producción de las OR-SUJ por parte de los aprendientes chinos de ELE.

5.2 Análisis de los errores

Sobre la base de los datos lingüísticos obtenidos, se observa que, a la hora de producir las OR-SUJ y las OR-OD, los informantes cometen errores centrados en el artículo, el relativo y en la preposición.

Tipos de errores		SUJ	OD
Artículo	Omisión del artículo	/	12
	Discordancia de género del artículo	/	1
	Discordancia de número del artículo	/	3
Relativo	Omisión del relativo	1	1
	Relativo incorrecto	22	8
	Discordancia de número del relativo <i>quien</i>	/	9
Preposición	Omisión de la preposición	/	6
	Preposición incorrecta	/	2
Total		23 (35,385%)	42 (64,615%)

Tabla 8. Tipos de errores y su frecuencia en la producción de las OR-SUJ y de las OR-OD

(26) **a. Omisión del artículo**

CO₇₋₂₀: La vieja amiga a que visitaré en Madrid me ayudó en varias ocasiones.

CO₅₋₁₆: El técnico a que hemos contratado por internet sobresale en la reparación de equipos informáticos.

b. Discordancia de género del artículo

CO₇₋₉: La vieja amiga al que visitaré en Madrid me ayudó en varias ocasiones.

c. Discordancia de número del artículo

CO₃₋₂₅: Los ingenieros al que acabamos de despedir no trabajan bien en equipo.

d. Omisión del relativo

CO₁₄₋₃₈: Los empleados han entregado la carta de dimisión al gerente se encontraban bajo demasiada presión laboral.

CO₈₋₃₈: El entrevistador en el despacho está esperando no ha llegado por culpa de un atasco.

e. Relativo incorrecto

CO₁₉₋₅₄: Los chicos quien me ayudaron a mudarme de piso son mis sobrinos.

CO₃₋₁₆: Los ingenieros a cuyo acabamos de despedir no trabajaban bien en equipo.

f. Discordancia de número del relativo *quien*

CO₃₋₄₉: Los ingenieros a quien acabamos de despedir no trabajan bien en equipo.

g. Omisión de la preposición

CO₈₋₂₃: El entrevistador quien Carmen está esperando en el despacho no ha llegado por culpa de un atasco.

CO₃₋₂₃: Los ingenieros quienes acabamos de despedir no trabajan bien en equipo.

h. Preposición incorrecta

CO₃₋₅: Los ingenieros de que acabamos de despedir no trabajan bien en equipo.

6. DISCUSIÓN

Este apartado tiene como propósito realizar las discusiones que corresponden a las preguntas de investigación que hemos formulado en la sección 4.1.

Pregunta 1: Con respecto a los aprendientes chinos de ELE, ¿existe una preferencia por la producción de las OR-SUJ de la lengua española?

Sobre la base de los resultados estadísticos presentados en la sección 5.1, nuestra investigación empírica verifica que sí existe una preferencia por la producción de las OR-SUJ por parte de los aprendientes chinos de ELE. Por un lado, esta preferencia coincide con lo que señala la JASN (Keenan & Comrie, 1977). Es decir, en comparación con las OR-OD, las OR-SUJ resultan más accesibles y fáciles de producir (Lau & Tanaka, 2021). Por otro lado, el resultado de nuestra investigación corresponde con los estudios empíricos centrados en investigar la adquisición de las OR de las lenguas europeas desde la perspectiva de la JASN (Gass, 1979, 1983; Hawkins, 1989; Hyltenstam, 1984; Izumi, 2003). En concreto, sobre la base de los resultados de las tareas de combinación de oraciones, hemos observado que, respecto a los aprendientes chinos de ELE, queda marcada la preferencia por la producción de las OR-SUJ. Además, se ha comprobado mediante análisis estadístico que esta preferencia muestra una diferencia estadísticamente significativa.

Pregunta 2: Con respecto a los aprendientes chinos de ELE, ¿cuáles de los tipos de errores que van a cometer a la hora de producir las OR-SUJ y las OR-OD del español?

De acuerdo con el análisis de los errores presentado en la sección 5.2, los aprendientes chinos de ELE cometieron 8 tipos de errores a la hora de producir las OR-SUJ y las OR-OD del español: omisión del artículo, discordancia de género del artículo, discordancia de número del artículo, omisión del relativo, relativo incorrecto, discordancia de número del relativo *quien*, omisión de la preposición y la preposición incorrecta. A continuación, intentamos analizar los errores más destacados o los de mayor frecuencia.

Según la Tabla 8, en primer lugar, se observa que la frecuencia más alta de los errores cometidos pasa por el uso del relativo *quien* incorrecto en las OR-SUJ (26e). Este error refleja una debilidad en la competencia lingüística en lo tocante al relativo *quien* en las OR especificativas del español con respecto a los aprendientes chinos. En estas construcciones, el uso del relativo *quien* es agramatical, puesto que dicho relativo se usa únicamente en referencia a los SS.NN. de [+humano] en las OR explicativas o tras una preposición (RAE & ASALE, 2009). Supongamos que una posible explicación para este error podría relacionarse con la transferencia negativa provocada por el inglés. Los aprendientes chinos suelen empezar a estudiar la lengua inglesa desde la educación secundaria, por lo tanto, este idioma ya se convierte en una L2 más consolidada. En inglés, es gramatical el relativo *who* que funciona como sujeto en las OR especificativas como ocurre en (27a). La exposición prolongada al inglés podría llevar a los aprendientes chinos a vincular de manera errónea *quien* como equivalente de *who* en español.

- (27) a. The lady who is talking with my mother works in EFE.
b. *La señora quien está hablando con mi madre trabaja en EFE.

En segundo lugar, en concordancia con la investigación de Guijarro Sanz (2021), en nuestros datos lingüísticos también se detectan errores caracterizados por la omisión del relativo como manifiesta (26d), lo cual podría ser una evidencia de la transferencia negativa de L1, puesto que en chino mandarín, no existe un sistema de relativos equivalente al español tal y como hemos argumentado en el apartado 3.3.

Por último, en función de los errores cometidos, la adquisición de las OR-OD resulta más difícil, ya que se detectaron 42 errores. Se observa que la omisión del artículo, como en el ejemplo (26a), es el error más frecuente. Este resultado podría estar relacionado también con la transferencia negativa de la L1, dado que el chino mandarín no posee la categoría gramatical de artículo como ocurre en lenguas como el español o el inglés.

7. CONCLUSIONES

Nuestra investigación empírica buscaba verificar, mediante las tareas de combinación de oraciones, si existe una real preferencia cierta por la producción de cierto grupo de OR en español, centrándonos específicamente en las OR-SUJ y en las OR-OD. Sobre la base de los resultados, defendemos que, por un lado, en concordancia con los estudios precedentes, con respecto a los aprendientes chinos de ELE, sí existe una marcada preferencia por la producción de las OR-SUJ; por otro lado, este resultado también viene a corroborar la preferencia universal por las OR-SUJ ya establecida por la JASN.

Por un lado, al haber identificado que los informantes cometieron errores que se ven reflejados en el manejo del artículo, del relativo y de la preposición relacionados con las OR objeto de análisis, especialmente en el uso del relativo *quien*, el profesorado chino de ELE, una vez detectada la dificultad, podría considerar el prestar particular atención a estas tres vertientes morfosintácticas a la hora de enseñar las OR del español a los aprendientes chinos de ELE. Asimismo, ese mismo profesorado podría diseñar actividades con carácter productivo como composición libre, conversación colaborativa entre compañeros, entre otras, enfrentando así al aprendiente a un proceso reflexivo y deductivo del uso correcto que lo facultase para su correcta interiorización de las OR de la lengua española. Por otro lado, hemos observado que tanto la L1 y la lengua inglesa pueden generar una transferencia negativa durante el aprendizaje de las OR del español. Por lo tanto, en el aula, la persona docente china podría incorporar una comparación tipológica acompañada de instrucción explícita, analizando las OR en los tres idiomas (chino mandarín, inglés y español) antes de introducir las OR en español. Este enfoque podría permitir a los aprendientes chinos a identificar las similitudes y diferencias entre estas lenguas, facilitando así una comprensión más clara y precisa de este contenido gramatical.

En cuanto a las limitaciones y futuras líneas de investigación, en primer lugar, a la hora de realizar los experimentos, la pandemia ha provocado la limitación del tamaño de la muestra de nuestra investigación. Para investigaciones venideras, se puede incrementar el tamaño de la muestra. En segundo lugar, el grado de dominio del español de los informantes de nuestra investigación es aproximadamente intermedio (B1-B2),

las futuras investigaciones podrían considerar la inclusión de los participantes que ostentan un nivel avanzado de español, como C1-C2. Por último, se puede explorar si la preferencia productiva por las OR-SUJ por parte de los aprendientes chinos de ELE pudiera ser verificada en dimensiones cognitivas y psicológicas con el apoyo de las herramientas de movimiento ocular (*Eye tracking*), lectura a ritmo individual (*Self-paced reading*), entre otras.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a los/las tres revisores/as por sus valiosos comentarios y sugerencias respecto a este artículo. Asimismo, extendemos nuestro agradecimiento a la profesora Ana María González Fernández, de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, por su revisión del manuscrito original.

NOTAS

- 1 El pronombre reasuntivo hace referencia a un pronombre tanto tónico como átono que expresa nuevamente la función sintáctica que desempeña el SN relativizado en las OR. Por ejemplo, en *La chica que ella acaba de llegar pide un café*, **ella** constituye el pronombre reasuntivo y resulta agramatical en el español estándar (RAE & ASALE, 2009).
- 2 Según Hawkins (1989), este tipo de tareas experimentales cuenta con el carácter productivo, en concreto, Hawkins (1989) pide a los informantes complementar una OR en francés con un relativo más adecuado.
- 3 De acuerdo con la sugerencia planteada por un(a) revisor(a) anónimo(a), es relevante señalar que existen estudios sobre procesamiento cognitivo que indican que, en lenguas con el núcleo nominal situado después de la OR, las OR-OD se procesan antes que las OR-SUJ (Guijarro Sanz, 2017, 2021).
- 4 La lengua china mencionada en este artículo se refiere específicamente al chino mandarín, la lengua oficial de la República Popular China.
- 5 Durante este proceso experimental también se realizó una combinación de OR de OI, OBL y GEN con el objetivo de obtener otros datos lingüísticos para investigaciones venideras.
- 6 Conviene señalar que en este anexo se han omitido las OR de OI, OBL y GEN, puesto que la presente investigación solamente se centra en investigar las OR-SUJ y las OR-OD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoba Rueda, S. (1985). Estrategias de relativización y Jerarquía de Accesibilidad en español. *Revista Española de Lingüística*, 15(1), 97-116.
- Bao, G., & Wei, X. (2020). *Èr y ŭ xí dé yān jiū zhōng de cháng yòng t ōng jì fāng f ā* [Common Statistical Methods for Research in Second Language Acquisition] (2.ª ed.). běi jīng dà xué chū b ā n shè [Peking University Press].
- Cai, Z. (2024). Las oraciones de relativo en español y chino: Análisis contrastivo desde la perspectiva de la Jerarquía de Accesibilidad del Sintagma Nominal y sus implicaciones didácticas. En E. Pelayo Sañudo & M. Gancedo Ruiz (Eds.), *Ámbitos y perspectivas actuales en lingüística y literatura* (pp. 91-104). Comares.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology* (2.ª ed.). Basil Blackwell.

- Fuente Cobas, I. de la. (2019). *Propuesta de diseño curricular para los Grados de Filología Hispánica en las universidades chinas: Adaptación del método e integración de destrezas* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/143759>
- Gass, S. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 29(2), 327-344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01073.x>
- Gass, S. (1983). Second language acquisition and language universals. En R. J. Di Pietro, W. Frawley, & A. Wedel (Eds.), *The First Delaware Symposium on Language Studies* (pp. 249-260). Associated University Press, Inc.
- Gass, S., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (5.ª ed.). Routledge.
- Guijarro Sanz, M. (2017). *Procesamiento cognitivo y gramática de las construcciones aplicados a la enseñanza de oraciones de relativo: un estudio de español como lengua extranjera para sinohablantes* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df61d29995204f7661bcb>
- Guijarro Sanz, M. (2021). Procesamiento de Oraciones de Relativo en Español como Lengua Extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), 146-160. <https://doi.org/10.26378/rnlael1531455>
- Hawkins, R. (1989). Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configurational information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners. *Second Language Research*, 5(2), 156-188. <https://doi.org/10.1177/026765838900500204>
- Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses. En R. W. Andersen (Ed.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective* (pp. 39-60). Newbury House Publishers, INC.
- Izumi, S. (2003). Processing Difficulty in Comprehension and Production of Relative Clauses by Learners of English as a Second Language. *Language Learning*, 53(2), 285-323. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00218>
- Jeon, K. S., & Kim, H.-Y. (2007). Development of relativization in Korean as a foreign language: The Noun Phrase Accessibility Hierarchy in Head-Internal and Head-External Relative Clauses. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(02). <https://doi.org/10.1017/S0272263107070131>
- Keenan, E. L., & Comrie, B. (1977). Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, 8(1), 63-99.
- Lau, E., & Tanaka, N. (2021). The subject advantage in relative clauses: A review. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 6(1), 1-34. <https://doi.org/10.5334/gjgl.1343>
- Li, Q., Guo, X., Yao, Y., & Müller, N. (2016). Relative clause preference in learners of Chinese as a second language. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(2). <https://doi.org/10.1515/cjal-2016-0013>
- Martínez Arias, M. del R. (2022). Estadística para lingüistas especializados en ELE. En I. Santos Gargallo & S. Pastor Cesteros (Eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 265-284). Arco/Libros-La Muralla, S. L.

- Moreno Cabrera, J. C. (2010). *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera*. Castalia.
- Norris, J. M., Plonsky, L., Ross, S. J., & Schoonen, R. (2015). Guidelines for Reporting Quantitative Methods and Results in Primary Research. *Language Learning*, 65(2), 470-476. <https://doi.org/10.1111/lang.12104>
- Ozeki, H., & Shirai, Y. (2007). Dose the Noun Phrase Accessibility Hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses? *Studies in Second Language Acquisition*, 29(02), 169-196. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070106>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE & ASALE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Xu, Y. (2012). míng cí duǎn yǔ de kě jí xìng yǔ guān xì huà—yí xiàng lè xíng xué shì yě xià de yīng hàn duì bǐ yán jiū [Noun phrase accessibility and relativization in Chinese and English: A contrastive study from the perspective of linguistic typology]. *wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū (wài guó yǔ wén shuāng yuè kān) [Foreign Language Teaching and Research (Bimonthly)]*, 44(5), 643-657.
- Xu, Y. (2014). Evidence of the Accessibility Hierarchy in Relative Clauses in Chinese as a Second Language. *Language and Linguistics*, 15(3), 435-464. <https://doi.org/10.1177/1606822X14520666>
- Yang, Y. (2020). A corpus-based analysis of Chinese relative clauses produced by Japanese and Thai learners. *Proceedings of the 34th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, 348-357. <https://aclanthology.org/2020.paclic-1.40/>

ANEXO

Tareas de combinación de oraciones⁶

Introducción

Combine la oración A y la oración B utilizando *que*, *quien* según los modelos siguientes. No cambie ni omita la información de las dos oraciones originales.

请根据下列例句使用 *que*, *quien* 合并 A 句和 B 句。请勿改变或省略原句的信息。

Modelos:

(a) A: Un chico está jugando al fútbol.

B: El chico es mi sobrino.

Respuesta: El chico que está jugando al fútbol es mi sobrino.

(b) A: Luisa ayudó a una chica a encontrar su tarjeta de estudiante.

B: La chica está muy agradecida.

Respuesta: La chica que / a la que / a quien Luisa ayudó a encontrar su tarjeta de estudiante está muy agradecida.

Nota: En cuanto a los diferentes relativos que aparecen en los modelos, solo necesita optar por uno de ellos.

1. A: Unos estudiantes han aprobado todos los exámenes de este cuatrimestre.

B: Los estudiantes están organizando una fiesta.

Respuesta:

2. A: Acabamos de despedir a unos ingenieros.

B: Los ingenieros no trabajaban bien en equipo.

Respuesta:

3. A: Hemos contratado a un técnico por internet.

B: El técnico sobresale en la reparación de equipos informáticos.

Respuesta:

4. A: Visitaré en Madrid a una vieja amiga.

B: La vieja amiga me ayudó en varias ocasiones.

Respuesta:

5. A: Carmen está esperando a un entrevistador en el despacho.

B: El entrevistador no ha llegado por culpa de un atasco.

Respuesta:

6. A: Unos empleados han entregado la carta de dimisión al gerente.

B: Los empleados se encontraban bajo demasiada presión laboral.

Respuesta:

7. A: Unos chicos me ayudaron a mudarme de piso.

B: Los chicos son mis sobrinos.

Respuesta:

8. A: Un sacerdote está bautizando a un bebé recién nacido.

B: El sacerdote viene de Italia.

Respuesta:

Evaluación por parte del profesorado de español de una plataforma para mejorar la habilidad escrita

Evaluation by Spanish teachers of a platform to improve written skills

Anita Alejandra Ferreira Cabrera

Universidad de Concepción, Chile
aferreira@udec.cl

Lorena Blanco San Martín

Universidad de Concepción, Chile
lblanco@udec.cl

RESUMEN

La práctica de la habilidad escrita está experimentando una transformación desde una enseñanza convencional a un enfoque más personalizado e interactivo a través de plataformas educativas. En este artículo se presenta la evaluación de una plataforma para apoyar el proceso de escritura. El objetivo principal es evaluar el funcionamiento de la plataforma por parte del profesorado sobre la base de criterios de evaluación de plataformas para la enseñanza de lenguas. Para cumplir con dicho propósito se desarrolló y aplicó una encuesta digital de 26 preguntas, implementadas en Google Forms, a un grupo de 27 docentes. En cuanto a la metodología, se utilizó un enfoque mixto de investigación, el cual contó con un diseño no experimental de tipo descriptivo transversal. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los profesores consultados consideraron que la plataforma cuenta con actividades adecuadas y estimulantes para que los estudiantes desarrollen o practiquen la habilidad escrita. Además, la plataforma fue evaluada con altos niveles por los participantes en cuanto a su funcionalidad, flexibilidad y navegación para apoyar las actividades de escritura.

Palabras clave: enseñanza de la lengua con tecnología, precisión lingüística, escritura académica, evaluación de plataforma

ABSTRACT

The practice of written skills is undergoing a transformation from conventional teaching to a more personalized and interactive approach through educational platforms. This article presents the evaluation of a platform to support the writing process. The main objective is to evaluate the functioning of the platform by teachers based on evaluation criteria for platforms for language teaching. To fulfill this purpose, a digital survey of 26 questions, implemented in Google Forms, was developed and applied to a group of 27 teachers. Regarding the methodology, a mixed

research approach was used, which had a non-experimental, descriptive cross-sectional design. The results showed that the majority of the teachers consulted considered that the platform has adequate and stimulating activities for students to develop or practice writing skills. Additionally, the platform was rated at high levels by participants for its functionality, flexibility, and navigation to support writing activities.

Keywords: language teaching with technology, linguistic precision, academic writing, platform evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Las aplicaciones tecnológicas en Lingüística Aplicada han posibilitado la exploración de recursos para el desarrollo de las habilidades de la lengua tanto materna como segunda lengua desde hace más de dos décadas. El desarrollo de las tecnologías y la consiguiente globalización de la comunicación y democratización en el acceso al conocimiento, los estudiantes tienen ante sí la demanda de aprender a comunicarse por escrito en nuevos contextos de participación, nacionales e internacionales, que surgen y cambian rápidamente. Entonces, aprender a escribir hoy día y practicar la escritura implican el aprendizaje de nuevos formatos escritos y de nuevas convenciones culturales que es necesario dominar para construirse una identidad y un rol en distintas comunidades. Así también, la escritura académica se complejiza pues es necesario gestionar por escrito numerosas fuentes de conocimiento producidas, para procesarlas, transformarlas, y así construir nuevo conocimiento, frecuentemente en contextos digitales. En dichos contextos la precisión lingüística en la escritura es de vital importancia en las audiencias académicas y profesionales, en las cuales los errores pueden estigmatizar a quienes escriben.

Debido a que la evolución tecnológica es rápida, los enfoques para fomentar la escritura se han adaptado a este proceso pues la escritura hoy se desarrolla en distintos contextos. Ejemplo de esto es el uso de modelos de aprendizaje combinado (del inglés, Blended Learning), en el cual se incluyen sesiones presenciales con trabajo online en ambientes de aprendizaje online como *Moodle*, *Canvas* o *Blackboard*. Estas plataformas permiten a los docentes organizar tareas que facilitan a los estudiantes practicar la escritura utilizando distintas etapas (p.ej. edición, corrección) y recursos, no solo de manera individual, sino también colaborativamente, aumentando así las posibilidades de interacción entre estudiantes utilizando la lengua.

Se ha desarrollado e implementado la plataforma *Mejora tu Escritura* (<https://mejora-tu-escritura.cl>) para apoyar el proceso de escritura y revisión textual. Esta plataforma está disponible para el trabajo de 4 colegios de la región del Biobío, de tal manera que puedan contar con este recurso para facilitar el proceso de escritura y mejoramiento de la precisión escrita en los estudiantes y en la revisión textual por parte del profesorado.

En este artículo se presenta la evaluación de la plataforma *Mejora tu Escritura* por parte del profesorado de lengua materna a partir de una encuesta de satisfacción usuario. Para dicho propósito, se creó una encuesta de satisfacción en línea que

permitiera relevar la calidad de los componentes y el funcionamiento de la plataforma en aspectos, tales como: la claridad de las instrucciones, preguntas y alternativas, tiempos de respuesta, sistema de navegación entre pantallas, percepción de audios, visualización de medios visuales, carga de la evaluación, tiempos de espera y uso de elementos distractores, entre otros. El artículo está organizado en las siguientes secciones: fundamentos teóricos, metodología, resultados, discusión general de los resultados y conclusión.

2. FUNDAMENTOS TEORICOS

Actualmente, existen diversas plataformas virtuales (*Moodle, Blackboard, Webct, etc.*) que funcionan como servidores para cursos *online* de diversa índole y que permiten enseñar la lengua en distintas modalidades, combinando la clase presencial tradicional con apoyo de recursos tecnológicos. Dicha combinación se conoce técnicamente como aprendizaje combinado (del inglés, *Blended Learning*). Tanto en lengua materna como extranjera *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* ha sido utilizada para la práctica de las habilidades lingüísticas de manera integrada. En este sentido, *Moodle Proyect (2020)* se presenta como una alternativa viable y accesible para apoyar a los estudiantes de lenguas con actividades individuales y colaborativas que complementen el trabajo dentro y fuera del aula de manera efectiva. En este tipo de plataforma es posible organizar la instrucción para fomentar el trabajo colaborativo e individual de los estudiantes cuando no están en la sala de clases. Asimismo, es posible obtener datos de los estudiantes considerando cuándo se han registrado en la plataforma y qué actividades han realizado. Esta información puede ser muy útil para el desarrollo óptimo y la toma de decisiones de las actividades implementadas para la escritura de textos, ya que los profesores podrán observar qué tareas de escritura son más populares o qué alumno o alumna no participa activamente en el curso. Igualmente, *Moodle* es un recurso de acceso abierto a los usuarios desde cualquier dispositivo tecnológico ya que es posible descargarla en teléfonos móviles.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas en un sistema educativo debería combinar de manera fluida las fortalezas de los aprendizajes activos utilizando tecnología con los aprendizajes realizados en clases (tradicionales). El resultado será una experiencia educativa potencialmente más robusta que cualquier ambiente tradicional o totalmente en línea pudiera ofrecer. Los recursos sincrónicos o asíncronos proporcionan oportunidades de *input* activo de parte de todos los usuarios de una plataforma y apoyan los ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante. Ferreira (2022) indica que para poder implementar innovaciones tecnológicas que beneficien a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua es necesario invertir en la preparación y capacitación de los docentes en el ámbito tecnológico y pedagógico. En este sentido, el enfoque en el ámbito del Aprendizaje de Lenguas reforzado por la Tecnología (del inglés, *Technology-Enhanced Language Learning, TELL*) debería ser el transformar las brechas digitales en oportunidades para mejorar los modelos metodológicos de enseñanza y aprendizaje de lenguas para así ayudar a reducir las desigualdades de acceso, conocimiento y aplicación de la tecnología en contextos educativos.

En cuanto a la percepción docente hacia las plataformas virtuales (en este caso, *Moodle*), Ghilay (2019) expone que cuando los profesores utilizan más recursos en la plataforma, es decir, que no sólo crean archivos o moderan un foro, sino que también incluyen recursos como hipervínculos, videos, cuestionarios *online*, tendrían una mejor opinión y experiencia en el ambiente de aprendizaje virtual. Teniendo esto en consideración, se recomienda la incorporación de recursos tecnológicos para apoyar el aprendizaje de los alumnos en las clases y que los establecimientos educativos entreguen una capacitación adecuada para que los profesores puedan aprovechar al máximo dichos recursos. De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje de docentes y alumnos será más fructífero.

En términos operativos, dichos entornos de aprendizaje *online* tienen características bastante similares, promoviendo la comunicación, interacción y colaboración mediante distintos recursos. No obstante, es útil considerar sus diferencias al momento de elegir y/o diseñar modelos que se implementarán en estos espacios. En su análisis crítico de las plataformas más utilizadas en educación, *Moodle*, *Canvas* y *Blackboard*, Swerzenski (2021, pp. 66) concluye *que*, aunque estas son importantes, “no deben dictar todas las prácticas educativas en el espacio *online*. Más que adoptar plataformas nuevas, los y las docentes deben trabajar para adaptar dichos recursos de acuerdo con las metas pedagógicas”. Por esta razón, es importante que los profesores desarrollen habilidades pedagógicas y tecnológicas que les permitan identificar y organizar efectivamente los materiales y actividades de los ecosistemas *online*.

2.1. Estudios sobre plataformas para apoyar la habilidad escrita

En Chile, *Moodle* ha sido utilizada para apoyar el aprendizaje en instituciones de educación superior que la utilizan como aula virtual. Por ejemplo, la Universidad de Chile ha implementado *Moodle* para dictar cursos de lectura y escritura en español para alumnos de primer año con el fin de “servir como un apoyo contingente a las necesidades transversales de los estudiantes de la institución” (González Álvarez, 2018, p. 3). Es decir, se han implementado iniciativas para mejorar la comprensión y producción de textos en lengua materna de los estudiantes con el objetivo de nivelar sus habilidades escritas y así mejorar sus competencias de lecto-escritura. González Álvarez (2018) indica que la universidad ha creado distintos cursos (generales y específicos para carreras de ingeniería) que conciernen estrategias de lectura, organización textual, escritura académica y ortografía. Este modelo igualmente incluye retroalimentación automatizada en los ejercicios y por un tutor de escritura para acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante. En cuanto a los desafíos, González Álvarez (2018) sugiere temas técnicos, como por ejemplo, el registro de los estudiantes en la plataforma (los correos generados por *Moodle* se consideraban ‘spam’). En cuanto a dificultades académicas, hubo una baja inscripción de estudiantes y también un alto porcentaje de deserción debido a situaciones de carga académica. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la implementación de estos cursos ha sido percibida positivamente por el alumnado. Una de las razones por la que los establecimientos de educación superior dictan cursos de nivelación se debe a que hay estudiantes que llegan con dificultades de lecto-escritura. Por ello, es necesario un apoyo más profundo a niveles escolares para el desarrollo de dichas habilidades.

Fernando (2020) presenta el uso del recurso 'cuestionario' en *Moodle* como una alternativa útil para la evaluación formativa de la escritura académica, pues este tipo de recurso permite un diseño variado dependiendo del aspecto a evaluar. Por ejemplo, el profesor puede incluir ejercicios de verdadero/falso, selección múltiple, respuestas cortas o ensayos. Esta variedad no solo ayuda con la motivación de los estudiantes, sino que también apoya los distintos aspectos, contenidos o etapas del aprendizaje de la escritura, proceso y resultado. Igualmente, es posible integrar opciones de retroalimentación inmediata o diferida (p. ejemplo, 'correcto' o 'incorrecto'), así como comentarios generales y/o más específicos. No obstante, Fernando (2020) indica que si él o la docente quisiera incorporar retroalimentación colaborativa entre pares, sería mejor combinar el cuestionario con otro recurso de *Moodle* (p.ej. taller). De todas formas, los cuestionarios en *Moodle* "entregan una oportunidad valiosa tanto para una práctica realista y sostenida de la escritura como para una evaluación significativa" (Fernando, 2020, pp. 3). Por esta razón, el uso de cuestionarios se incorpora en nuestro diseño en *Moodle* para apoyar tanto la escritura como la retroalimentación.

Asimismo, en cuanto a la visión de docentes en relación con el uso de *Moodle*, Badia, Martín y Gómez (2018) desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo explorar las percepciones de 132 profesores de escuelas secundarias españolas. A través de una encuesta, los y las docentes proporcionaron información acerca de su experiencia profesional, el nivel de competencia en *Moodle* y el acceso a recursos tecnológicos. Posteriormente al análisis de los datos, los resultados revelaron que los recursos, lección, tarea, foro de discusión y otros externos son los más utilizados por los estudiantes y docentes en las escuelas. Asimismo, los docentes perciben a *Moodle* como un espacio multimodal que se puede utilizar para promover el trabajo escolar fuera del horario de clases. Una sugerencia para futuros estudios que se plantea en el trabajo de Badia, Martín y Gómez (2018) tiene que ver con las acciones de los docentes y los desarrolladores digitales para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes al realizar actividades en la plataforma *Moodle*.

2. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio y diseño

Este estudio descriptivo de tipo transversal se ha desarrollado con un enfoque mixto de datos cuantitativos y cualitativos utilizando un diseño de tipo no experimental. El objetivo principal es evaluar el funcionamiento de *Mejora tu Escritura* por parte del profesorado sobre la base de criterios de evaluación de plataformas para la enseñanza de lenguas que provienen del ámbito del Aprendizaje de Lenguas reforzado por la Tecnología. Para ello, se consideran como criterios, la calidad de los componentes, la navegación, experiencia de usuario, variedad de recursos, materiales de alta calidad y su funcionamiento para apoyar el proceso de escritura.

3.2 Participantes

Los participantes del estudio fueron 27 profesores chilenos que dictaban clases de español como lengua materna en segundo ciclo de enseñanza básica y en enseñanza media. Los docentes contaban con el título de profesor de español o de enseñanza general básica y que contaban con alguna mención o postítulo sobre lengua materna. Los profesores pertenecían a diferentes establecimientos de las regiones del Biobío y Ñuble, Octava Región de Chile. En cuanto al género de los participantes, un 37% de la muestra estuvo conformada por hombres, mientras que un 63% estuvo conformada por mujeres.

Para este estudio se contó con el consentimiento informado de los apoderados, así como el asentimiento de los estudiantes. El protocolo del estudio fue aprobado por Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción con el número CEBB 1019-2021

3.3 Plataforma *Mejora tu Escritura*

El desarrollo y mejoramiento de la habilidad escrita en la enseñanza secundaria requiere apoyos metodológicos innovadores que faciliten la mejora de las problemáticas lingüísticas que preocupan tanto a profesores como a estudiantes. En dicha línea de investigación, se diseñó e implementó una plataforma en *Moodle*, sistema integrado, robusto y seguro, para crear ambientes de aprendizaje personalizados, con la finalidad de mejorar la precisión lingüística en la escritura académica, en modalidad *b-learning*, esto quiere decir que se destina un número de horas virtuales y a su vez contiene sesiones presenciales (Ministerio de Educación, 2022).

Este recurso tecnológico denominado *Mejora tu Escritura* está centrado en la habilidad escrita en español, pero se articula también con las otras habilidades comunicativas necesarias para mejorar el uso de la lengua. El objetivo es apoyar la precisión lingüística en la escritura académica. En cuanto a la distribución de las actividades, la plataforma está conformada por 12 lecciones de aprendizaje, las cuales destacan por la autenticidad de las temáticas, que se encuentran acordes al contexto y conjugan los intereses de los estudiantes. La Figura 1 muestra la presentación de cada una de las lecciones: 1) La inclusión, 2) Entrevistas a famosos, 3) El autorretrato, 4) Cuidemos el entorno, 5) Las vacunas, 6) La música, 7) El medioambiente, 8) La equidad de género, 9) Los superhéroes, 10) Ataques en las redes, 11) Los grafitis y 12) Influencia de las redes.



Figura 1. Lecciones del curso para practicar la habilidad escrita

Los profesores pueden seleccionar cualquiera de las doce lecciones, haciendo clic. Se despliega, entonces, la temática y el objetivo de cada lección, como se observa en la Figura 2. En la pantalla se despliegan los elementos que contiene la presentación de cada lección. Se presenta el título de la lección, en este caso, "La Equidad de Género", luego se precisa la temática textual, correspondiente a "la carta del director" y el saludo de bienvenida. En el centro de la pantalla se halla un video para la activación de los conocimientos previos sobre la temática de la equidad y la práctica de la habilidad de la comprensión auditiva. A continuación, se explicita el objetivo de la lección y, en la parte inferior izquierda, está el botón "Ir a las actividades" que invita al estudiante a realizar las actividades que conforman cada lección. Dichas actividades se encuentran enmarcadas en tareas de escritura contextualizadas y auténticas que favorecen la mejora de la precisión lingüística.

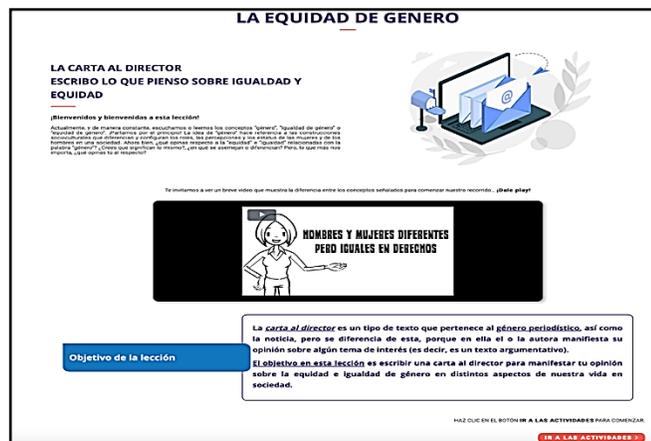


Figura 2. Ejemplo de presentación de la lección

La tarea de escritura final de cada lección es coherente con las actividades desarrolladas por los estudiantes en comprensión lectora (lectura de cartas que versan sobre la equidad) o comprensión auditiva (revisión de videos explicativos sobre la temática y el tipo de texto).

Con el propósito de tener una apreciación por parte del profesorado, tanto sobre la estructura del curso y de las lecciones como de la funcionalidad para apoyar la habilidad escrita, se procedió a evaluar *Mejora tu Escritura* a través de la aplicación de una encuesta (cuestionario de satisfacción) que consideró una serie de aspectos y características para determinar la calidad del recurso tecnológico en cuanto a la accesibilidad, la percepción de operatividad o funcionalidad en línea, la claridad de las instrucciones, la percepción de los audios, la visibilidad y nitidez de imágenes, el tipo de pregunta y alternativas, los tiempos de respuesta, el sistema de navegación entre pantallas, la percepción de audios, la visualización de medios visuales, la carga de la tarea final, los tiempos de espera, entre otros.

3.4 Descripción del instrumento: encuesta

La encuesta es un instrumento digital que se ha implementado en *Google Forms*. Está conformada por un total de 26 preguntas, distribuidas en 5 secciones. Veinticinco preguntas de carácter obligatorio, sustentadas en el diseño de Escala de Likert. En la Figura 3 se observa la primera página de la encuesta, en la cual se precisa el objetivo de la plataforma y los estudiantes (usuarios), a quienes está destinada.

ME Mejora tu Escritura
Práctica Textual Precisa

Sección 1 de 8

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN PLATAFORMA MEJORA TU ESCRITURA

Usted participará en una encuesta que tiene por objetivo evaluar el diseño y funcionamiento de la plataforma Mejora tu Escritura (<https://mejora-tu-escritura.cl>). Proyecto FONDEF ID21110214.

Debe tener presente que la plataforma será probada por estudiantes de **segundo año de educación media**, pertenecientes a **establecimientos educacionales públicos y subvencionados** de la Región del Biobío.

Figura 3. Presentación de Evaluación

La Tabla 1 muestra la organización de cada una de las secciones que conforman la encuesta: su identificación, el respectivo objetivo, el tipo de pregunta y la cantidad de ítems. Así, por ejemplo, la sección 3 se identifica con el lenguaje y contenidos de la *Mejora tu Escritura*, cuyo objetivo es conocer la valoración sobre el contenido de las lecciones y la claridad en el lenguaje de las explicaciones e instrucciones. El tipo de preguntas corresponde a la Escala de Likert con un número total de 4 preguntas.

Sección	Identificación	Objetivo	Tipo de pregunta	Nº de ítems
Sección 1	Capacidades de la plataforma	Conocer información sobre el funcionamiento.	Escala de Likert	7
Sección 2	Pantalla	Conocer la valoración sobre el funcionamiento de la pantalla, en torno a uso de botones, distribución de elementos, tamaño de títulos y textos, selección de colores, calidad de imágenes y audios.	Escala de Likert	10
Sección 3	Lenguaje y contenidos usados en la plataforma	Conocer la valoración sobre el contenido de las lecciones y la claridad en el lenguaje de las explicaciones e instrucciones.	Escala de Likert	4
Sección 4	Aprendizaje	Conocer información sobre el aprendizaje desarrollado en las actividades y tareas.	Escala de Likert	4
Sección 5	Comentarios	Conocer comentarios, sugerencias u observaciones que ayuden a mejorar el funcionamiento de <i>Mejora tu Escritura</i>	Desarrollo	1

Tabla 1. Distribución de secciones

La encuesta de evaluación se encuentra conformada por indicadores mixtos de Escala de Likert y Escala Tipo Likert. Conceptualmente, los primeros son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008), los segundos son escalas que utilizan alternativas de respuesta no están vinculadas con el acuerdo o desacuerdo con los ítems, no son escalas Likert en sentido original. No obstante, es frecuente que se les denomine escalas "tipo Likert" por generalización (Nadler, Weston y Voyles, 2015).

La Tabla 2 da cuenta de los indicadores utilizados. Estos corresponden a un total de 4, solo el primer indicador pertenece a Escala de Likert (muy en desacuerdo, muy de acuerdo), los otros tres pertenecen a Escala Tipo Likert. Se han considerado diferentes tipos de conceptualizaciones, a saber: muy insatisfecho (a), muy satisfecho (a), muy inadecuado, muy adecuado; nada claro, muy claro, atendiendo a la diversidad de aspectos que deben ser evaluados en cuanto al diseño de la plataforma.

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
Muy insatisfecho (a)	Insatisfecho (a)	Neutral	Satisfecho(a)	Muy satisfecho (a)
Muy inadecuado	Inadecuado	Neutral	Adecuado	Muy Adecuado
Nada claro	Poco claro	Neutral	Claro	Muy claro

El 92% de los participantes (25 docentes) estuvo muy de acuerdo y de acuerdo con la capacidad para mostrar las actividades. Solo dos docentes (8%) evaluaron en los niveles 2 y 3 la capacidad del software.

En la pregunta 3 se evaluó el funcionamiento en cuanto al grado de confiabilidad en su desempeño. Los resultados muestran que la mayor parte de los profesores encuestados estuvieron muy de acuerdo y de acuerdo en que *Mejora tu Escritura* es confiable. Un 67% (18 especialistas) evaluó en el nivel 5, seguido de un 29% (8 docentes) que evaluó el funcionamiento en un nivel 4 y finalmente un 4%, correspondiente a 1 docente, evaluó este indicador de desempeño en nivel 3 (neutral).

En la pregunta 4, sobre la necesidad de tener una competencia computacional previa para trabajar con la plataforma, los participantes presentaron respuestas heterogéneas utilizando las valoraciones que van desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo. Un 19% de los encuestados (5 docentes) expresó estar muy de acuerdo (valoración 5) señalando que sí se requiere experiencia previa, seguido de un 22% (6 docentes) que evaluó en nivel 4 afirmando también que sí se requiere la experiencia. Un 26% (7 profesores) consideró que no necesariamente se requiere experiencia previa, es decir, no está en acuerdo ni en desacuerdo. Un 22% (6 docentes) valoró esta pregunta en valoración 2, esto significa, que no se requiere experiencia previa, seguido de un 11% (3 docentes), que estimó que no se requiere experiencia para trabajar con *Mejora tu Escritura*. Esta heterogeneidad evidencia el hecho de la necesidad de considerar un entrenamiento previo apoyado con guías y seguimiento el trabajo con la plataforma. Como lo señala Ghilay (2019) es importante dar capacitación adecuada para que los profesores puedan aprovechar al máximo los recursos disponibles.

Pregunta	Valoración				
	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutral	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
P1. ¿Se puede navegar en la plataforma de manera fluida?	(0)	(0)	(3)	(6)	(18)
P2. La capacidad de la plataforma para desplegar las actividades es rápida.	(0)	(1)	(1)	(6)	(19)
P3. La plataforma en su funcionamiento es confiable.	(0)	(0)	(1)	(8)	(18)
P4. ¿Usted cree que para trabajar con la plataforma <i>Mejora tu Escritura</i> se requiere experiencia computacional previa?	(3)	(6)	(7)	(6)	(5)

	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Neutral	Satisfecho	Muy satisfecho
P5. ¿Cuál es el grado de satisfacción que usted tiene con respecto al uso de la plataforma?	(0)	(0)	(3)	(13)	(11)
P6. ¿Cuál es el grado de satisfacción que usted tiene con respecto al apoyo que brinda la plataforma en las actividades de escritura?	(0)	(1)	(4)	(12)	(10)
P7. ¿En términos generales, cuál es la apreciación que usted tiene con respecto a la plataforma?	(0)	(0)	(4)	(15)	(8)

Tabla 3. Resultados de la sección 1 de la encuesta

En cuanto al grado de satisfacción de los encuestados en relación con el funcionamiento, los resultados de la pregunta 5 permiten afirmar que los participantes se encuentran conformes con el uso de *Mejora tu Escritura*, puesto que 11 (41%) docentes se manifestaron muy satisfechos, 13 (48%) satisfechos con una valoración en 4 y 3 (11%) neutrales, en valoración 3. En la pregunta 6 respecto al apoyo brindado en las actividades de escritura, el grado de satisfacción por parte de los participantes evidencia que 10 docentes (37%) se manifestaron como muy satisfechos con valoración 5, 12 (44%) satisfechos, con valoración 4, 4 (15%) neutrales con valoración 3 y solo 1 (4%) con valoración 2.

En la última pregunta, en términos generales, y referente a la apreciación que se tiene sobre la plataforma, los participantes expresaron estar satisfechos. Los porcentajes se distribuyen de la siguiente forma: Un 58% presentó valoración 4, 31% valoración 5 y un 11% valoración 3.

En síntesis, se puede destacar como principales resultados en esta sección de consulta, que las capacidades de *Mejora tu Escritura* son adecuadas en cuanto a su navegación y el despliegue de actividades (de comprensión lectora, auditiva y producción escrita) es rápido e idóneo. Estos resultados muestran que la mayoría de los profesores encuestados (81%) consideraron que las actividades de escritura eran adecuadas para apoyar la escritura de los textos en las distintas lecciones desarrolladas. Todo ello redundaba en que, en términos generales, los participantes se sienten satisfechos con respecto al uso y apoyo que la plataforma presta en el desarrollo de las actividades. Finalmente, se precisó, como estadística descriptiva, que, a partir de las 7 preguntas, el valor de la media arrojada fue de 13,5 respuestas en el nivel 5. Referente a la moda, el valor fue 18 y al ordenar los valores de menor a mayor, la mediana obtenida fue 14, 5.

4.2. Sección 2: Elementos desplegados en pantalla

En la sección 2 de la encuesta se consideraron preguntas relativas a evaluar los elementos desplegados en la pantalla en cuanto a su tamaño, claridad, distribución, uso

de botones, secuencia de pantallas, resolución de imágenes y colores usados. En la Tabla 4 y Figura 4 se muestran y explican los resultados en torno a las 10 preguntas que conforman esta sección.

En la pregunta 1, 19 docentes (70%) consideraron que el tamaño de la letra muy adecuado (valoración 5), 7 docentes (26%) consideraron adecuado y evaluaron con valoración 4 y 1 (4%) con valoración 3 (neutral). La mayoría (96%) consideró adecuado el tamaño de las letras utilizadas lo que hace fácil de leer los contenidos.

En la pregunta 2, sobre la claridad de los elementos presentes en la pantalla, la evaluación se distribuye de forma similar a la respuesta de la pregunta anterior. 19 participantes (70%) evaluaron la claridad en valoración 5, es decir, muy adecuada, 6 (22%) participantes en valoración 4, adecuada, y 3 (8 %) en valoración 3, neutral. En consecuencia, la mayoría de los encuestados (92%) consideraron que la claridad de los banners, las imágenes, las figuras y los textos fueron muy adecuados y adecuados en *Mejora tu Escritura*. En lo referido al uso de botones, correspondiente a la pregunta 3, fue valorado positivamente por los participantes: 17 docentes (63%) consideraron que fue muy adecuado, 9 (33%) evaluaron con valoración 4, adecuado, y solo 1 (4%) evaluaron en valoración 3, neutral. Por tanto, el 96% consideró entre muy adecuado y adecuado el uso de los botones para avanzar, clicar o retroceder en la plataforma.

En la pregunta 4 sobre la distribución de los elementos en la pantalla, más de la mitad de los participantes consideró que la distribución fue muy adecuada. Los porcentajes se distribuyen de la siguiente forma. El 55% evaluó con valoración 5, 37% con valoración 4, 4% con valoración 3 y solo un 4% con valoración 2. El 92% de los encuestados consideró que la distribución de los elementos en la pantalla es muy adecuados y adecuados. En la pregunta 5 que apunta al tamaño de los elementos en pantalla, como las imágenes, los textos y los videos, 16 profesores (59%) evaluaron como muy adecuado el tamaño, 9 docentes (33%), con valoración 4, 1 (4%) con valoración 3 y 1 (4%) con valoración 2. La mayor parte de los profesores encuestados (92%) consideró entre muy adecuados y adecuados el tamaño de los componentes en la pantalla.

En la última pregunta que conforma esta sección, referente a los colores utilizados (fondo de pantalla, color de títulos y textos), se puede afirmar que hubo 21 docentes (78%) que evaluó con valoración 5, y 3 (11%) con una valoración 4.

En resumen, y con referencia a los aspectos evaluados en esta sección se puede constatar que la presentación de los elementos en pantalla se consideró como muy adecuada por la gran mayoría de los encuestados (por sobre un 90%). Esto significa que en el diseño e implementación de los elementos distribuidos se logró un equilibrio y dosificación cuidadosa en los tamaños, calidad de los materiales, colores y secuencia temática.

Pregunta	Valoración				
	1 Inadecuado	2 Adecuado	3 Neutral	4 Adecuado	5 Muy adecuado
P1. El tamaño de letra en la pantalla es:	(0)	(0)	(1)	(7)	(19)

P2. La claridad de los elementos (banners, imágenes, figuras y textos) que se muestran en la pantalla es:	(0)	(0)	(2)	(6)	(19)
P3. El uso de botones dentro de la plataforma es:	(0)	(0)	(1)	(9)	(17)
P4. La distribución de los elementos (imágenes, textos, audios, videos, entre otros) en la pantalla es:	(0)	(1)	(1)	(10)	(15)
P5. El tamaño de imágenes, textos, videos, entre otros) en la pantalla es:	(0)	(1)	(1)	(9)	(16)
P6. La secuencia de las pantallas en lo que respecta al tema tratado es:	(0)	(0)	(2)	(6)	(19)
P7. La calidad del audio es:	(0)	(0)	(1)	(4)	(22)
P8. La calidad de los videos es:	(0)	(0)	(1)	(5)	(21)
P9. La resolución de imágenes y fotos es:	(0)	(0)	(1)	(3)	(23)
P10. Los colores de la plataforma (fondo de pantalla, color de títulos y textos) son:	(0)	(0)	(3)	(3)	(21)

Tabla 4. Resultados de la sección 2 de la encuesta

En consonancia con lo planteado por Ghilay (2019) la variedad de los recursos implementados en *Mejora tu Escritura*, como los videos, imágenes e infografías tienen una valoración positiva por parte de los profesores. Para apoyar estos resultados con datos de estadística descriptiva se precisó que los valores calculados son similares. Es más, la moda y la mediana coinciden, esto implica que hubo 19 participantes que en 3 preguntas evaluaron en el nivel 5 y que el valor de al medio de los datos ordenados de menor a mayor fue también 19. En cuanto a la media, el valor obtenido fue de 19, 2.

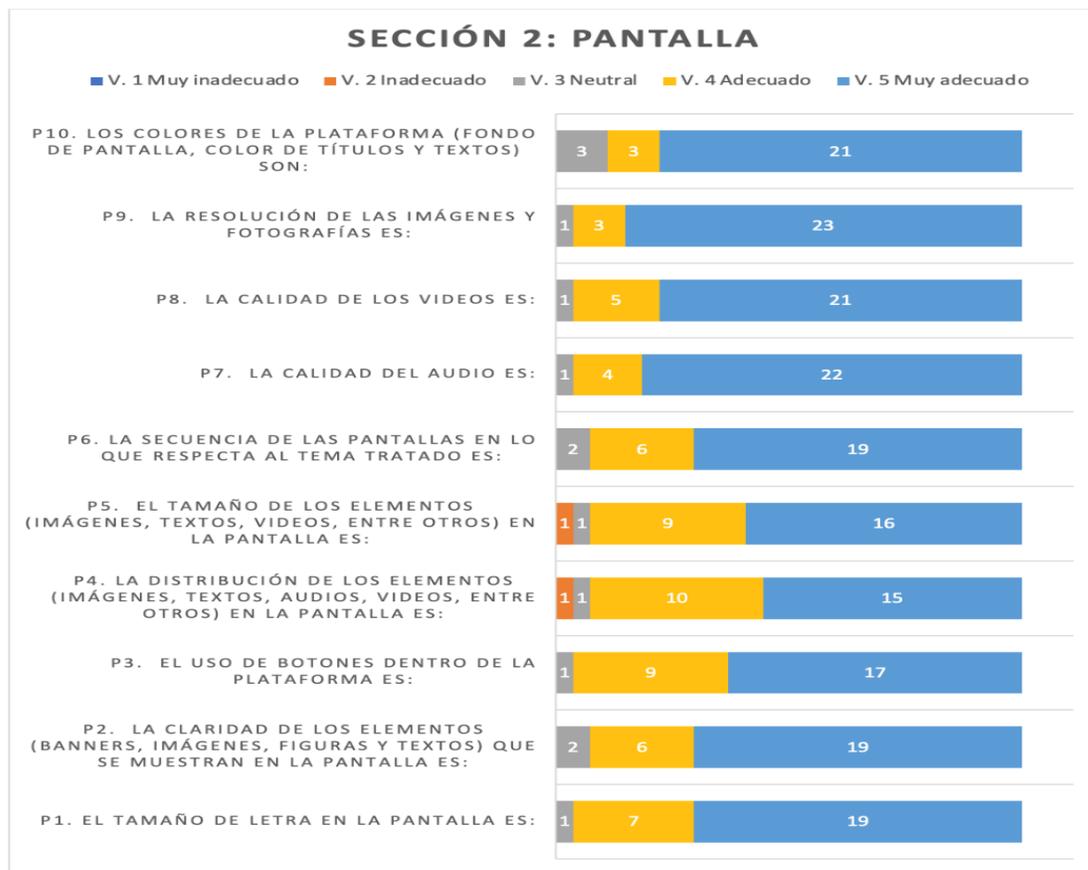


Figura 4. Resultados de la sección 2 de la encuesta

4.3 Sección 3: Lenguaje y contenidos usados en la plataforma

En esta sección se contemplaron valoraciones en tanto a la claridad del lenguaje utilizado como del contenido desarrollado en la plataforma. Los resultados (ver Tabla 5 y Figura 5) se presentan en torno a las 4 preguntas que integran esta sección.

El lenguaje utilizado en las explicaciones es considerado por la mayoría de los docentes como claro, esto corresponde a un 70% de la muestra. 6 docentes (22%) expresaron su percepción con valoración 4, mientras que solo 1 (4%) expresó su valoración en 3 y 1 (4%) con valoración 2. De tal modo, que el 92% consideró un buen uso del lenguaje tanto en las instrucciones como explicaciones de contenido, cuestión altamente relevante para una plataforma que apoya el desarrollo de una habilidad lingüística. Consecuente con lo planteado por Swerzenki (2021) los resultados muestran que los profesores manifestaron una valoración positiva en torno a los recursos para apoyar el desarrollo de los contenidos, instrucciones y explicaciones acorde con los objetivos pedagógicos de los planes y programas de la asignatura.

En la pregunta 2 sobre la coherencia de las explicaciones y las instrucciones con el trabajo desarrollado, los resultados evidencian que hay claridad al respecto. 18 docentes (76%) señalaron que la consistencia entre las explicaciones y el trabajo realizado fueron muy claros, 7 docentes (16%) evaluaron con valoración 4, 1 (4%) con valoración 3 y 1

(4%), con valoración 2. Por tanto, el 92% de los encuestados manifestaron coherencia entre lo que se debía hacer y sus respectivas instrucciones y explicaciones. En cuanto a los contenidos lingüísticos como los diferentes tipos de textos (argumentativos, narrativos, descriptivos) o los contenidos temáticos como, por ejemplo, la equidad y género o el cuidado del medioambiente, que aparecen en la pantalla fueron evaluados como muy claros por 18 docentes (67%), por 8 docentes (29%) con valoración 4 y por 1 (4%) con valoración 3.

Pregunta	Valoración				
	1 Nada claro	2 Poco claro	3 Neutral	4 Claro	5 Muy claro
P1. El lenguaje utilizado en las explicaciones e instrucciones es:	(0)	(1)	(1)	(6)	(19)
P2. Las explicaciones e instrucciones se relacionan con el trabajo que se está haciendo.	(0)	(1)	(1)	(7)	(18)
P3. Los contenidos que aparecen en pantalla son:	(0)	(0)	(1)	(8)	(18)
P4. La plataforma tiene información.	(0)	(0)	(3)	(4)	(20)

Tabla 5. Resultados de la sección 3 de la encuesta

En suma, la gran mayoría de los profesores encuestados (96%) encontró que los contenidos eran claros. Esto redundaba en un buen aprendizaje y motivación en los estudiantes. Finalmente, en la última pregunta, 20 participantes (74%) señalaron que la información desplegada en la plataforma es muy clara, 4 (15%) expresaron valoración 4 y 3 docentes (11%), valoración 3.

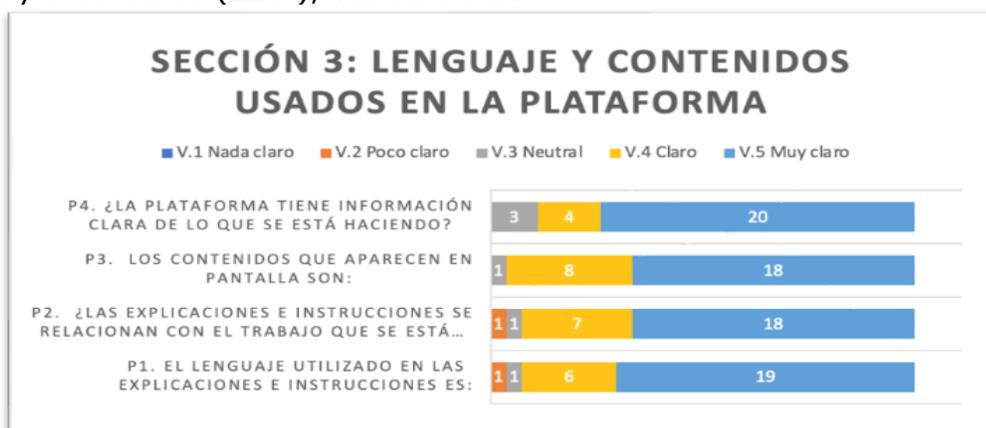


Figura 5. Resultados de la sección 3 de la encuesta

A modo de síntesis en esta sección, se puede señalar que los aspectos evaluados alcanzaron una evaluación positiva denotando una elección adecuada de los tópicos y

una coherencia adecuada de explicaciones e instrucciones con las actividades que el estudiante está realizando. En cuanto a las medidas de tendencia central que sintetizan los resultados correspondientes al máximo nivel de valoración, por parte del grupo de encuestados, se pudo determinar que la media de las 4 preguntas del nivel de valoración 5 que conforman esta sección es 18,7, es decir, que en promedio prácticamente 19 de 27 participantes respondieron en el nivel mencionado. La moda es de 18 y la mediana o valor central es de 18, 5 respuestas.

4.4. Sección 4: Aprendizaje

Los resultados obtenidos en la Tabla 6 se presentan en función de 4 preguntas que conforman esta penúltima sección y que evidencian si las diferentes actividades implementadas favorecen el aprendizaje de la escritura. En esta sección, los resultados también se expresaron favorablemente. En la pregunta 1, 15 docentes (52%) estuvieron muy de acuerdo con la premisa de que el aprendizaje se ve favorecido por las actividades de escritura, 10 docentes (41%) evaluaron con valoración 4 y 2 (7%) con valoración 3.

Pregunta	Valoración				
	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutral	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
P1. ¿Las actividades de escritura de la plataforma favorecen el aprendizaje?	(0)	(0)	(2)	(10)	(15)
P2. Las actividades de comprensión lectora, auditiva) favorecen el desarrollo de la actividad final:	(0)	(2)	(2)	(6)	(17)
P3. Aprender a escribir diferentes tipos de textos en la plataforma resulta fácil.	(0)	(1)	(5)	(6)	(15)
P4. ¿La práctica con los distintos tipos de actividades de la plataforma favorece el aprendizaje de la escritura?	(0)	(1)	(4)	(5)	(17)

Tabla 6. Resultados de la sección 4 de la encuesta

En cuanto a la pregunta 2, si las actividades previas favorecen la tarea final, 17 participantes (63%) se encuentran muy de acuerdo, 6 profesores (22%) expresaron su valoración en 4, 2 (7,5%) docentes en valoración 3 y otros 2 (7,5%) en valoración 2. En la pregunta 3, 15 docentes (56%) respondieron que están de acuerdo con la idea de que resulta fácil aprender a escribir diferentes tipos de textos en la plataforma, 6 (22%) expresaron su respuesta en valoración 4, 5 (18%) en valoración 3 y 1 (4%) en valoración 2. En la última pregunta de esta sección, la mayoría de los participantes estuvo de acuerdo con que la práctica de distintas actividades favorece el proceso de aprendizaje de la habilidad escrita. Los porcentajes se distribuyen de mayor a menor,

63%, en valoración 5; 18%, en valoración 4; 15%, en valoración 3 y 4%, en valoración 2.

Se destacan en esta sección los resultados obtenidos, puesto que más de un 50% de los participantes en todas las preguntas evaluó con valoración 5, esto es, que las diferentes actividades, que a su vez demandan en los estudiantes atención y esfuerzo cognitivo, favorecen el desarrollo de la habilidad escrita. En este sentido, el trabajo realizado por el alumno, a través de las 12 lecciones, ofrece la oportunidad de redactar diferentes tipologías textuales con diverso grado de dificultad.

Para finalizar esta sección, se determinaron los valores de tendencia central. La media calculada corresponde a 16 respuestas promedio considerando el nivel 5 de las 4 preguntas que conformaban esta sección. Referente a la moda, no hay valor que se repita. El valor de la mediana también corresponde a 16 y fue calculado al ordenar los 4 valores de menor a mayor y promediar los dos que se encontraban en la posición central.

4.5. Sección 5: comentarios de los profesores sobre la plataforma

En la última sección de la encuesta consistió en comentarios de los encuestados que, por una parte, validan la usabilidad de *Mejora tu Escritura* en el sistema educativo, por otra parte, de sugerencias y depuraciones con el objeto de depurar algunos componentes. En esta sección 5 los participantes emitieron diferentes opiniones en virtud de su experiencia con la plataforma. Destacan comentarios en los cuales los docentes manifiestan un alto grado de conformidad con los diferentes aspectos de la aplicación tecnológica plasmando los atributos de dinámica, intuitiva y didáctica. Así, por ejemplo, *"la plataforma me parece adecuada para ayudar en la escritura de los y las estudiantes"*, o *"La plataforma es muy buena para el desarrollo de la escritura de estudiantes de enseñanza media"*. En cuanto a la situación retórica que configura el proceso de escribir, se enfatiza la motivación y el propósito de la tarea de escritura, el destinatario que leerá el texto, la actividad en la cual se enmarca y el apoyo visual apropiado. A continuación presentamos algunos ejemplos de comentarios:

-La plataforma me parece adecuada para ayudar en la escritura de los y las estudiantes, ya que cuenta con un estilo muy didáctico, con instrucciones claras y actividades que motivan en la tarea.

-La plataforma es muy sencilla de utilizar y permite que todos los que ingresan puedan seguir las instrucciones sin dificultades.

-Plataforma muy buena para el desarrollo de la escritura en estudiantes de Enseñanza Media. Lo que más me resultó atractivo es el acompañamiento que se realiza para favorecer la producción escrita de manera adecuada y precisa de acuerdo a las características del tipo de texto que se presenta, su propósito y destinatario, incluyendo actividades de aprendizaje y apoyo visual apropiado.

-La Plataforma Mejora tu Escritura me parece muy útil para facilitar las tareas de escritura que deben desarrollar los estudiantes de enseñanza media. En general, es una plataforma amigable y atractiva.

-La navegación me parece buena, fluida y clara de entender. Valoro mucho que consideren para algunas secciones preguntas de comprensión y que en la página se ofrezcan tantos recursos materiales para trabajar la enseñanza de la escritura, que es inherente a la lectura. No conozco ninguna página que fomente la escritura, que

la desarrolle; hasta el momento solo conozco la página Beereaders, que está enfocada a la comprensión de texto y que involucra la escrita para elaborar respuestas de desarrollo escrito, pero no enseña tipos de géneros textuales como Mejora tu Escritura. Me encantó, y sin duda, me encantaría poder darla a conocer en el establecimiento donde participo. Muchas gracias por hacerme partícipe de esta encuesta.

-Considero que fue una actividad bastante lúdica, las preguntas eran entretenidas y motivaban a escribir.

A continuación, se muestran algunos comentarios que en su mayoría contienen alguna precisión positiva, pero que además hacen sugerencias u observaciones orientadas hacia la mejora de la plataforma *Mejora tu Escritura*. Así, por ejemplo, *"Todo muy bien, pero el aspecto de aprendizaje podría complementarse con otros recursos formales sobre escritura, a menos que eso se haga en clases presenciales con la docente."* O bien *"La plataforma es excelente, no obstante, considero que tiene demasiados colores, lo cual puede incidir en la atención de los estudiantes, puesto que puede ser un medio distractor."* Se destacan la extensión de las lecciones y la consideración de más estímulos motivacionales para las tareas que deben escribir los estudiantes. Asimismo, se sugiere, por ejemplo, evaluar la incorporación de barras para indicarle al estudiante el avance en las actividades.

-Todo muy bien, pero el aspecto de aprendizaje podría complementarse con otros recursos formales sobre escritura, a menos que eso se haga en clases presenciales con la docente. Como tal, la plataforma es un excelente medio para motivar a los estudiantes a escribir en un contexto estimulante.

-Podría ser más interactiva, o darte algún indicio de cómo va tu trabajo, tal vez un color que indique que lo estás haciendo bien.

-En lo personal, me parece una plataforma muy útil para enseñar escritura en todas sus dimensiones. Me agrada que sea en un formato dinámico, interactivo y amigable, además de atinente a la cultura juvenil. Mi única sugerencia es que las lecciones no sean tan largas, pues a mí se me hizo tedioso tanto contenido instrumental previo.

-Las actividades estaban construidas de una manera fluida y en pro del aprendizaje. La plataforma es un poco monótona si de estudiantes se trata trabajar, puede agregarse estímulos motivacionales para avanzar en cada ejercicio.

-Pienso que la plataforma debiera guiar aún más el proceso en la etapa final dando algunas pautas de escritura, que en la etapa final de escritura se desplieguen opciones como conectores, palabras o frases que faciliten el proceso.

4.6. Discusión general de los resultados

En términos generales, en relación con la literatura especializada, no se han encontrado investigaciones que den cuenta en el contexto educativo de enseñanza secundaria sobre la validación de plataformas de aprendizaje para mejorar la habilidad escrita por parte del profesorado de español. En este sentido, se debe precisar que la discusión que se expone es parcial en relación con estudios de esta naturaleza.

Los resultados de la evaluación de *Mejora tu Escritura* por parte del profesorado han evidenciado altos niveles de desempeño en cuanto a sus componentes,

funcionalidad y flexibilidad. Esto guarda relación con lo expresado en cuanto a las capacidades de la plataforma que fueron evaluadas como muy adecuadas en cuanto a su navegación. Del mismo modo, el despliegue de actividades (de comprensión lectora, auditiva y producción escrita), fue valorado como rápido e idóneo. Una de las secciones mejor evaluadas fue elementos en pantalla, la cual alcanzó una media de 19. Esto significa que en el diseño e implementación de la plataforma se pudo lograr un equilibrio y dosificación de los elementos tanto los tamaños, calidad de los materiales, colores como la distribución y secuencia temática. El uso de los componentes visuales y auditivos están tributando significativamente al mejoramiento de la habilidad escrita. Todo ello redundando en que, en términos generales, los participantes se sientan satisfechos con respecto al uso y apoyo que la plataforma presta en el desarrollo de las actividades de escritura. Otra de las secciones que alcanzó un alto promedio de respuestas en el nivel 5 fue la sección 3, lenguaje y contenidos, obteniendo una media de 18.

Relacionado con ello, los resultados de la evaluación lograda están en la línea teórica también de lo sustentado por Swerzenski (2021), evidenciando que, si bien las plataformas son importantes para apoyar la enseñanza de la lengua los profesores deben trabajar para adaptar dichos recursos de acuerdo con los objetivos de cada syllabus. Por esta razón, los comentarios de los profesores sugieren la importancia de desarrollar habilidades pedagógicas y tecnológicas que les permitan identificar y organizar efectivamente los materiales y actividades provistos en una plataforma. Así también los resultados son coherentes con lo planteado por Ghilay (2019), quien afirma que cuando los profesores utilizan más recursos tendrán una mejor opinión y experiencia en el ambiente de aprendizaje virtual.

Al igual que en nuestro estudio, González Álvarez (2018) utiliza el mismo sistema de gestión, *Moodle*, para desarrollar aprendizaje enfocado en la comprensión y producción textual, sin embargo, la plataforma se aplica en el contexto universitario y no presenta la percepción por parte del profesorado. En ese sentido, nuestro estudio aporta con la evaluación de la plataforma y sus principales hallazgos en torno a los criterios de diseño y usabilidad.

Para evaluar la escritura académica, Fernando (2020) presenta el cuestionario de *Moodle* para desarrollar la habilidad escrita. Los indicadores consultados en este estudio no consideran específicamente como pregunta el uso de este recurso (la pregunta 1 correspondiente a la sección 4 se relaciona directamente). Al respecto, un 56% de los docentes está muy de acuerdo en que las actividades de escritura de la plataforma *Mejora tu Escritura* favorecen el aprendizaje, seguido de un 37% del profesorado que expresa estar de acuerdo. Se puede inferir a través de las respuestas proporcionadas que el cuestionario es el recurso idóneo para el desarrollo de las tareas de escritura y fue bien valorado por parte del profesorado encuestado.

Finalmente, de acuerdo con Badia et al. (2018), la visión de los docentes de escuelas secundarias españolas sobre el uso de *Moodle* es positivo, la plataforma es considerada como un espacio multimodal que promueve el trabajo fuera de la sala de clases. Estas percepciones se encuentran en consonancia con las valoraciones expresadas por los docentes del sistema de educación chileno sobre *Mejora tu Escritura*.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha evaluado la calidad de los componentes de *Mejora tu Escritura*, y su funcionamiento para apoyar el proceso de escritura en el español. Todo ello sobre la base de criterios de evaluación de plataformas para la enseñanza de lenguas. Los resultados evidencian que la mayoría de los profesores consultados consideran que la plataforma cuenta con actividades adecuadas y estimulantes para que los estudiantes desarrollen o practiquen la habilidad escrita.

Estos resultados se constituyen en un aporte en el ámbito del Aprendizaje de Lenguas reforzado por la Tecnología. Este tipo de investigación contribuye también en la perspectiva de que la tecnología puede desempeñar un papel importante a la hora de apoyar y mejorar el aprendizaje de la lengua. Para ello, es necesario incorporar desde un inicio a los profesores y alumnos, en la evaluación sobre la eficacia de cualquier plataforma tecnológica. La depuración y desarrollo de este tipo de recursos depende también del conocimiento y la experiencia del profesor de lenguas que gestiona y facilita el entorno de aprendizaje.

Cada día el aprendizaje de lenguas maternas, segundas y extranjeras se vuelve más digital: los cursos se alojan en ambientes de aprendizaje virtual tales como *Moodle*, *Blackboard* o *Canvas*. Estas plataformas son sistemas de manejo del aprendizaje (en inglés, Learning Management System), que organizan y entregan acceso a servicios de aprendizaje *online* para profesores, estudiantes y administradores. La multimodalidad de los recursos tecnológicos ha permitido a los docentes integrar una variedad de actividades en sus cursos utilizando videos, audios, imágenes y textos. Los roles de la comunidad educativa también han cambiado; el docente confirma su rol de facilitador, particularmente, porque además de entregar conocimiento lingüístico, debe saber qué recursos utilizar para promover las habilidades de la lengua en sus estudiantes de forma óptima. Por otro lado, los estudiantes han debido desarrollar aún más el aprendizaje autónomo y las competencias digitales para poder utilizar y evaluar los recursos tecnológicos que pueden ser de utilidad para su desarrollo educativo. Los profesores de lengua debemos poner atención a los recursos que tenemos a nuestra disposición, como las plataformas virtuales: *Moodle*, *Canvas* o *Blackboard*, y también informales como las redes sociales. Asimismo, es importante que los estudiantes colaboren, reflexionen y practiquen la lengua materna y/o extranjera en comunidades virtuales sustentables para co-crear conocimiento.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha desarrollado en el contexto del Proyecto FONDEF No.ID2110214, *Plataforma inteligente para mejorar la precisión lingüística en la escritura académica*. Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID y al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDEF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badia, A., Martín, D., Gómez, M. (2019). Teachers' Perceptions of the Use of Moodle Activities and Their Learning Impact in Secondary Education. *Tech Know Learn* 24, 483-499. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9354-3>
- Bertram, D. (2008). Likert Scales... are the meaning of life. Topic report: Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Fernando, W. (2020). Moodle Quizzes and Their Usability for Formative Assessment of Academic Writing. *Assessing Writing*, 46 (September), 100485. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100485>.
- Ferreira, A. (2022). Ferreira, A. 2022. **La enseñanza del español como L2 y LE mediada por la tecnología**. En F. Trujillo et al. *Tecnología versus/para el Aprendizaje de Lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología* (pp. 56-63). Barcelona, España: Editorial Difusión.
- González Álvarez, Paula. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe* 17. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2018.17.7
- Ghilay, Y. (2019). Effectiveness of learning management systems in higher education: Views of Lecturers with different levels of activity in LMSs. Ghilay, Y. (2019). Effectiveness of Learning Management Systems in Higher Education: Views of Lecturers with Different Levels of Activity in LMSs. *Journal of Online Higher Education*, 3(2), 29-50.
- Moodle Project (2020). Moodle Plug-ins. <https://moodle.org/plugins/?q=>. Accessed 30/05/ 2024.
- Nadler, J., Weston, R. y Voyles, E. (2015). Stuck in the middle: the use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71-89.
- Swerzenski, J. D. (2021). Critically analyzing the online classroom: Blackboard, Moodle, Canvas, and the pedagogy they produce. *Journal of Communication Pedagogy*, 4, 51-69. <https://doi.org/10.31446/JCP.2021.1.05>

La gamificación en el aprendizaje de lenguas: una mirada crítica

Gamification in language learning: a critical overview

Cristina Muñoz de la Virgen

American College of the Mediterranean - Institutes for the American College
cristina.munoz@iau.edu

RESUMEN

En los últimos años, se ha asistido a una proliferación de las actividades lúdicas en prácticamente todos los planos de la vida y la educación no ha quedado exenta de esta práctica. A priori, el uso de esta metodología promete mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al incidir sobre la motivación de los aprendientes y su predisposición a adquirir conocimientos presentados de una forma atractiva. Aparentemente, este es el motivo por el cual los docentes han adoptado con entusiasmo esta metodología, que ven en ella una estrategia de involucrar al alumnado en el contenido académico.

Ante la variedad de propuestas didácticas e investigaciones que avalan el papel de la gamificación, cabe preguntarse si es oro todo lo que reluce. Así, el presente trabajo tiene por objetivo una revisión bibliográfica de esta metodología aplicada al aprendizaje-adquisición de lenguas extranjeras, donde se valorarán tanto los aspectos positivos como negativos que esta práctica puede ejercer en el alumnado y en el desarrollo del curso para concluir con una serie de recomendaciones que optimicen y justifiquen pedagógicamente el empleo de las actividades lúdicas en el aula.

Palabras clave: español como Lengua Extranjera, gamificación, efectos positivos-negativos, aprendizaje de lenguas extranjeras

ABSTRACT

In recent years, there has been a proliferation of playful activities in practically all areas of life, and education has not been exempted from this practice. A priori, the use of this methodology promises better results in the teaching-learning process by influencing the motivation of learners and their predisposition to acquire knowledge presented in an attractive way. Apparently, this is the reason why teachers have enthusiastically adopted this methodology, seeing it as a strategy to involve students in the academic content.

Given the variety of didactic proposals and research that support the role of gamification, it is worth asking whether all that glitters is gold. Thus, the aim of this paper is a literature review of this methodology applied to the learning-acquisition of foreign languages, where both the positive

and negative aspects that this practice can exert on the students and on the development of the course will be assessed in order to conclude with a series of recommendations that optimize and pedagogically justify the use of recreational activities in the classroom.

Keywords: Spanish as a foreign language, gamification, positive-negative effects, foreign language learning

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación consiste en emplear juegos o técnicas de juego dentro del aula con el objetivo de influir en el comportamiento de los aprendientes (Deterding, Khaled, Nacke y Dixon, 2011; Ramírez-Cogollor, 2014). Así, la gamificación en la educación en general y en el aprendizaje de lenguas en concreto, pretende ocuparse de las necesidades de aprendizaje, facilitando la asimilación del material lectivo y animando al alumnado a continuar con su formación (Oliva, 2016:32).

El juego y la cultura van unidos, por lo que resulta lógico la proliferación de propuestas didácticas destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que forma parte del patrimonio cultural, no solo en el plano lingüístico, sino en lo antropológico porque se ahonda en las costumbres, los ritos, las fiestas, las creencias... El juego trae consigo un factor psicológico muy importante: favorece que el clima se vuelva distendido. Un ambiente ameno consigue que el alumnado se sienta relajado y participativo, por lo que gana confianza en sí mismo y pierde el miedo al error. Sin embargo, hay que considerar los efectos adversos que la gamificación puede tener en el desarrollo educativo. Al mismo tiempo que el clima se vuelve distendido, también se vuelve competitivo. Igualmente, el plano lingüístico y antropológico se pueden ver mermados por una actividad gamificada en la que los aprendientes están más centrados en el sistema del juego que en los objetivos de la tarea.

De esta manera, se considera que practicar y conocer juegos podría ser un elemento útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, siempre y cuando se prioricen una serie de elementos en el diseño de la gamificación para que la actividad tenga la capacidad de crear una necesidad real de comunicación durante el desarrollo de la actividad, así como una mejora en la capacidad para la comprensión y la expresión de los aprendientes. En este sentido, el juego fomentaría el desarrollo de la competencia comunicativa.

2. LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

El juego está presente en la trayectoria vital de una persona, ya que, en las primeras etapas de la vida, tiene la capacidad para desarrollar habilidades y estrategias en los infantes (Piaget, 1986; Vigotsky, 2000); por otro lado, en la etapa adulta, el juego está presente en diferentes actividades con el objetivo de instruir en determinados aspectos laborales, corregir comportamientos o motivar a los participantes (Kapp, 2012; Teixes-Arguilés, 2014).

Antes de aplicar la gamificación a la clase de español como lengua extranjera, conviene atender al modelo de competencia comunicativa que propone el *MCER* para entender la relación entre la competencia a adquirir y la gamificación:



Figura 1. Modelo del *MCER*

En la figura, se observa que la competencia comunicativa se divide en tres subcompetencias: la lingüística permite articular y formular mensajes bien formados y significativos (*MCER*, 2001:107); la sociolingüística se relaciona con las peculiaridades lingüísticas y culturales de las regiones y sus hablantes, según la clase social, la ocupación y el nivel educativo (*MCER*, 2001:118); y la pragmática, mediante la competencia discursiva, funcional y organizativa, estructura el acto de habla, según el sistema de la lengua, los hablantes y el contexto en el que se produce la comunicación (*MCER*, 2001:120).

El *MCER* considera a los hablantes como usuarios de la lengua y, a su vez, agentes sociales porque las tareas que un hablante debe realizar implican el uso de estrategias comunicativas como la comprensión, la expresión o la interacción. De esta manera, la metodología debe centrarse en las interacciones comunicativas para lograr este cometido, dividiendo la acción comunicativa en tareas (*MCER*, 2002:15).

Las tareas a las que hace referencia el *Marco* tienen que ser significativas dentro del objetivo que se desee alcanzar y, a juicio de Fernández (2003:20), deberán generar estímulos entre los aprendientes para el uso de la lengua. En este contexto, la gamificación de las tareas puede tener la capacidad de activar varias competencias propuestas. De esta manera, siguiendo a Sánchez Benítez (2010), las actividades lúdicas favorecen la puesta en marcha de seis estrategias descritas en el *MCER*:

La primera estrategia es la de la comunicación. El juego favorece la interacción, obligando a los estudiantes a resolver los problemas de comunicación que se puedan dar por falta de nivel de lengua. Además, incrementa la práctica oral en una situación de necesidad comunicativa real. Los defensores de la gamificación se apoyan en esta estrategia para justificar su uso en el aula.

La segunda estrategia es la social. Se trata de una característica propia del juego que establece la relación entre los aprendientes, por lo que las actitudes tales como la empatía, la colaboración entre iguales o el comportamiento ante el juego refuerzan los factores sociales dentro del aula.

La tercera estrategia es la cognitiva. Mediante estas estrategias, el estudiante

puede mejorar de manera global su comprensión de la lengua (Bevins & Howard, 2018; Kim, Lockee, Burton, & John, 2018). El juego puede ayudar a fijar estructuras sintácticas, vocabulario, fórmulas... por medio de la repetición, la autonomía en la toma de decisiones y las interacciones sociales entre iguales (Pérez Granados, Muñoz González, 2024); así pues, la efectividad de la gamificación estaría relacionada con un aprendizaje orientado a un objetivo lingüístico determinado.

La cuarta estrategia es la metacognitiva. No hay mejor manera de evaluar el propio nivel de conocimiento que enfrentándose a una situación real de lengua. A través del juego, los estudiantes podrán ser conscientes de sus puntos débiles.

La quinta estrategia es la memorización. Son muchos los recursos a los que acude el estudiante para conseguir memorizar algo. Cuando se hace de forma inconsciente, como ocurre durante el juego, la retención podría ser a largo plazo.

Finalmente, la última estrategia es la afectiva. Estas estrategias se ponen en marcha con el juego, pues el ambiente que crea es ameno, así que reduce la ansiedad y el estrés que pudiera sentir un estudiante a la hora de enfrentarse a una actividad donde necesita usar una serie de estrategias y competencia que aún no controla en su totalidad. Por otro lado, el estudiante podría auto-incentivarse durante el desarrollo del juego (Adams & Dormans, 2012).

Estas últimas estrategias se relacionan con el filtro afectivo (Krashen, 1985), el cual expone la existencia de una serie de factores psicológicos que afectan a la adquisición de la lengua, aunque no son causa directa de la misma. Entre estas características personales, destacan la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. Según el autor, el aprendiente potencialmente competente será aquel que presente un bajo nivel de ansiedad y un alto nivel de motivación y autoconfianza en sí mismo.

En esta línea, algunos autores (Dicheva, 2015; Rodríguez y Santiago, 2015; Faiella & Ricciardi, 2015; Llorens-Largo et al., 2016; Alsawaier, 2018; Bevins & Howard, 2018) han relacionado la acción motivadora del juego con la liberación de dopamina durante el desarrollo del juego, lo cual activa la capacidad de atención y diversión que potencia el rendimiento académico; de ahí a que el estudiantado prefiera actividades lúdicas en lugar de otras de corte tradicional (Zepeda-Hernández, Abascal-Mena y López-Ornelas, 2016).

Otros autores han realizado observaciones en sus aulas y han afirmado la asociación entre la motivación en el aprendizaje de lenguas y el juego. Sin embargo, estos cuasiexperimentos tienen importantes limitaciones metodológicas, ya que no se tienen en cuenta las posibles variables que pueden surgir, como *el placer de aprender el idioma* (inglés, en el caso de esta observación) y la práctica fuera del aula condujo al éxito del grupo de estudiantes de Samperio Sánchez (2022). En este caso, no se podría afirmar que la gamificación jugara un papel significativo en el aprendizaje del grupo.

Asimismo, López-Navarro, Giorgetti, Barone y Isern-Mas (2023) afirman que en su estudio la motivación extrínseca del alumnado supera la actividad gamificada y se prolonga en el tiempo. Tampoco encontraron una disminución de la motivación intrínseca, ni un aumento, como manifestaron Hanus y Fox (2015), lo cual justifican por mantener una competitividad relajada durante las actividades lúdicas. El pequeño grupo en el que se llevó a cabo esta investigación imposibilita la extrapolación al resto de estudiantes. Limitaciones similares se observan en el estudio de Peña González, Javaloyes y Moya-Ramón (2023) sobre la gamificación en la asignatura de Fútbol del

Grado en Ciencias del Deporte. Sin embargo, en este estudio se asocia la motivación con el rendimiento académico y la satisfacción con la asignatura, lo cual parece tres conceptos independientes a evaluar.

Casos parecidos son los estudios de Imbaquingo Guerrero, Luzuriaga Ruiz y Ramírez Collaguazo (2023), Yugcha Ulpo, Montalván Vélez, Acurio Acurio, Mendoza Mendoza y Orna Quintanilla (2023) o Navarro-Mateos, Pérez-López y Trigueros Cervantes (2024), quienes también relacionan la motivación en la educación superior con una mejora en el rendimiento académico. Estos autores llevan a cabo su investigación con un número muy reducido de estudiantes, por lo que no parece correcta la generalización de las conclusiones, además de presentar ciertas carencias en el planteamiento de la investigación, lo que imposibilita la replicabilidad y validez de las conclusiones, como ocurre en el primer estudio.

A la luz de lo expuesto, se hacen necesarias nuevas investigaciones sobre la posible relación de la gamificación y la motivación y, en el caso de que se diera, sería conveniente demostrar qué tipología de juego estimula la motivación intrínseca en el aprendizaje más allá de pasar un rato divertido en clase. También, sería pertinente determinar hasta qué punto la gamificación incide en la motivación del alumnado una vez terminada la práctica lúdica.

Aunque los defensores de la gamificación consideren que cualquier actividad que se quiera presentar en el aula puede estar sujeta a un elemento lúdico, lo cierto es que no se puede llevar al aula cualquier tipo de juego creyendo que puede favorecer el aprendizaje o la práctica de los estudiantes. Las actividades que se realizan en la clase tienen que ser significativas, puesto que tienen que aportar algo en el aprendizaje del alumnado, convirtiéndolo en activo, experiencial y basado en problemas (Oblinger, 2004). Para conseguir este objetivo, la profesora Cabané (2011:18) recomienda tener en consideración una serie de elementos para conseguir llegar a los aprendientes:

Un elemento importante es la elección del juego. El principal objetivo de la práctica del juego en el aula es favorecer la participación de los estudiantes con él. Por ese motivo, hay que seleccionar un juego atendiendo a factores tales como la ratio del aula o el nivel de conocimiento de la lengua. No obstante, no parece una tarea sencilla, ya que a menudo las reglas del juego son imperfectas o limitadas a un contexto o a un objetivo pedagógico y puede influir en el comportamiento del estudiantado (Arnab, S., et al., 2015; Morschheuser, Hamari, Werder, Abe, 2017; Argilés, 2016; Palmquist, Linderoth, 2020). Igualmente, cualquier juego debe contar con unas reglas y deben ser respetadas. Si los estudiantes no entienden las reglas del juego, no se sentirán tentados a participar por la incomprensión que les produce, por lo que la actividad será poco significativa e, incluso, absurda. Sin embargo, es problemático que los "jugadores" empleen más tiempo descifrando los entresijos de las reglas de juego que centrados en el objetivo pedagógico. Según Palmquist, Munkvold y Goethe (2021), las reglas deben favorecer la participación de los estudiantes en la tarea específica para la cual se emplea el juego.

Otro elemento importante es la gestión de la competitividad. El dicho popular "lo importante es participar" adquiere otra dimensión dentro del aula, pues, como docentes, el objetivo es que los estudiantes participen en la actividad que se les proponga. Pero ¿qué sentido tiene un juego sin ganador? Fomentando una competición sana entre el alumnado, se puede conseguir un mayor grado de participación, ya que se cuenta con

la motivación extra de ganar. No solo gana la persona que mejor haya realizado la actividad, sino el resto de los compañeros, quienes, inconscientemente, han adquirido la práctica deseada, y el docente, que ha conseguido que la actividad sea productiva. Sin embargo, se puede dar un efecto adverso y perjudicial asociado a estudiantes de perfil más bajo con dificultades en la tarea y menos autonomía. El hecho de forzar una participación cuando no se sienten preparados puede tener un impacto en el interés y compromiso hacia la tarea. La competición está directamente relacionada con la motivación, por lo que un estudiante con competencias lingüística y suficiencia podría estar más motivado en participar en el juego por los factores externos que el juego le ofrece (puntos extra o cualquier otro tipo de bonificación) que un estudiante más dirigido, el cual se ve forzado a participar en un juego para el que no se siente preparado (Vorderer, Hartmann, Klimmt, 2003). Como se ha comentado, una competitividad no basada en un sistema de recompensas podría mantener el nivel de motivación intrínseca en el aprendizaje (López-Navarro, Giorgetti, Barone y Isern-Mas, 2023).

También es pertinente atender a la presentación del juego. Los estudiantes deben tener claro que las actividades lúdicas forman parte de las unidades didácticas, deben saber por qué se está presentando ese juego y cuál es el objetivo del mismo. De esta manera, la percepción de pérdida de tiempo desaparecerá por completo. Sin embargo, se corre el riesgo de que parte del alumnado trate de manipular el sistema del juego, especialmente en los entornos digitalizados, con el fin de obtener las recompensas del juego. Esto conlleva una mayor atención a la forma en lugar de la adquisición de conocimientos, por lo que la gamificación dejaría de tener sentido.

El último elemento a tener en cuenta es el tratamiento del error. Este punto es especialmente conflictivo en la educación gamificada porque los docentes se enfrentan a la tesitura de cuándo y cómo deben realizar la corrección. El concepto de error ha ido evolucionando a lo largo de la historia de la enseñanza de las segundas lenguas y su definición depende de la metodología en la que se aplique. Autores clásicos como Corder (1967) consideran que el error forma parte del aprendizaje y los aprendientes de una segunda lengua solo superarán el error cuando estén lingüísticamente preparados para ello. Esto hace replantearse la conveniencia en la exhaustividad de la corrección, ya que, si el alumno no está preparado para adquirir determinada estructura lingüística, una corrección constante haría que mermara su confianza y participación en la actividad.

La corrección de los errores se puede realizar de dos maneras: de forma inmediata interrumpiendo la actividad o tras la finalización de la misma. En el primer caso, el estudiante será consciente del error, aunque la situación comunicativa no permita una explicación que conlleve la superación del error; por otro lado, si se corrige tras la finalización de la actividad, el estudiante podría no ser consciente de haber cometido tal error o podría desatender la explicación al dar por concluida su participación en el ejercicio. Barros Díez (2007) ha propuesto una serie de correcciones en el aula: corrección remedial (explicación de los errores más frecuentes tras un proceso de observación), corrección profiláctica (diseño de actividades destinadas a la superación de errores que otros estudiantes tuvieron en ese punto de aprendizaje), corrección psicohigiénica (corrección del error cuando el estudiante esté lingüísticamente preparada para tal fin) y corrección de autosuperación (reflexión de los propios errores que genera una motivación intrínseca para querer superarlos).

Independientemente de la opción que cada docente elija para su clase, el éxito no está asegurado, ya que los estudiantes pueden estar más concentrados en el juego que en el aprendizaje, por lo que cualquier tipo de corrección no tendrá ningún efecto, al igual que el uso repetitivo de determinadas estructuras: el hecho de que los aprendientes estén usándolas de manera correcta durante la gamificación no implica un uso consciente de las mismas.

3. UNA MIRADA CRÍTICA A LA GAMIFICACIÓN

La literatura que apoya la educación gamificada es amplia por sus beneficios en el aprendizaje colaborativo, la comunicación y participación del alumnado, el papel activo que representa en el propio proceso de adquisición- aprendizaje de la lengua donde la enseñanza se centra en la resolución de problemas en lugar de la memoria y en la motivación que se ha tratado en las líneas superiores. Sin embargo, también se plantean ciertos inconvenientes. De acuerdo con Ibáñez (2016), generar motivación al alumnado ante una actividad no parece muy complicado, el verdadero reto es mantener esa motivación a largo plazo sin necesidad de recurrir a actividades que *descarrilen el aprendizaje con distracciones sin rumbo* (Sánchez Pacheco, 2019) y estén alejadas del contenido académico; fomenten una competencia estresante para los estudiantes más introvertidos y una cultura de gratificación inmediata para los estudiantes más extrovertidos o idiotice al alumnado al ser tratados de manera infantil (Augustin, Thiebes, Lins, Linden y Basten, 2016). Así, siguiendo a Martínez Sánchez (2023), la gamificación en sí misma no garantiza el aprendizaje, sino que la actividad debe adaptarse a las particularidades del alumnado y de la materia en cuestión.

Por otro lado, es necesario reconocer la influencia que desempeña la memoria en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua. Se distinguen tres tipos de memoria: memoria basada en copiar (copia del input a través de los sentidos; se olvida fácilmente), memoria a corto plazo (exige la atención consciente del aprendiente y le permite reciclar información) y memoria a largo plazo (organiza la información significativamente y puede mantenerse durante mucho tiempo). De esta forma, el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua supone el almacenamiento de estructuras y léxico nuevos en la memoria a largo plazo. Sin embargo, antes de que esto ocurra, la información del input que se va a convertir en apropiación de datos debe ser almacenada en la memoria de corto plazo, donde permanece hasta que pueda ser procesada. Sin una atención adecuada al input, no parece que el almacenamiento tenga lugar, por lo que las actividades gamificadas no significativas podrían no tener ningún efecto en el logro de los objetivos didácticos destinados al aprendizaje de lenguas.

Las investigaciones sobre los posibles efectos adversos en la educación gamificada siguen siendo escasos en relación con la literatura que apoya el empleo de las actividades lúdicas en el aula. No obstante, mediante la revisión de diferentes textos, algunos autores han manifestado los inconvenientes que han encontrado en sus investigaciones. Así, Silva et al. (2020) hace una revisión de textos en el periodo de 2005-2020 sobre los efectos negativos de la tecnología y la gamificación y, aunque la muestra reseñada no es amplia -67 textos en 15 años- sí se puede entrever voces discordantes al apoyo mayoritario de la gamificación en el aula. Entre los factores que propician efectos negativos, destacan la falta de efecto didáctico, comprensión y ética

(trampas), irrelevancia de la actividad, problemas de motivación y empeoramiento del rendimiento (McDaniel et al., 2012; Campos et al., 2015; Kocadere y Caglar, 2015; Andrade et al., 2016; Toda et al., 2017; Meşe y Dursun, 2018; Algashami, 2019; Yang et al., 2020; Almeida et al., 2021).

Así, Hyrynsalmi, Smed, Kimppa (2017) analizan 22 estudios sobre la gamificación desde diversos puntos de vista y, entre los aspectos negativos, se señalan tres preocupaciones: (1) los aprendientes podrían estar más interesados en los resultados finales que en el proceso de aprendizaje por sí mismo, por lo que podrían manipular el sistema de juego para avanzar. (2) Las cuestiones éticas que subyacen en el empleo de la gamificación sin conocer la situación personal del alumnado. Los autores se preguntan por el impacto que pueden tener las actividades gamificadas en una persona con antecedentes o tendencia a la adicción al juego y hasta qué punto los docentes están incentivando estas prácticas mediante los juegos en el aula. (3) La tercera preocupación cuestiona la utilidad de gamificar cualquier actividad. La preocupación por la moral y la salud también está presente en otros autores como Kim y Werbach (2016), que consideran que los jugadores están alineados a los objetivos del juego y son indiferentes al sentido didáctico de la actividad.

Por su parte, Palmquist, Munkvold y Goethe (2021) estudian el efecto del juego en la salud y la adicción y concluyen que la gamificación ha ganado popularidad recientemente como herramienta de persuasión, ya que se supone que aumenta el compromiso mediante el uso de elementos de juego. Otro estudio reciente sobre la percepción de la gamificación en un grupo de 183 estudiantes de máster orientado a la docencia también incide en aspectos negativos relacionados con la adquisición de conocimientos, con la actitud de los aprendientes y los efectos sociales y comportamentales (Romero-Rodrigo y López-Marí, 2021), al constatar que el estudiantado está más centrado en el juego en sí mismo o los soportes digitales en los que se desarrolla que en el sentido pedagógico. Los informantes de este ensayo apuntan a un problema de distanciamiento social, competencia y rivalidad extrema por cumplimiento de los objetivos del juego, lo que pone en riesgo los efectos positivos que los defensores de la gamificación apoyan como falta de cooperación y comunicación en el grupo, distracción hacia el contenido académico y desmotivación ante cualquier actividad de corte tradicional. Las autoras de esta investigación también destacan los efectos nocivos en la salud por el abuso de la gamificación digitalizada, que conlleva cansancio visual, problemas posturales y conductas adictivas a la tecnología, así como cierta discriminación hacia el alumnado menos favorecido y afectado por la brecha digital, ya que si la programación del curso se centra en actividades donde se requiera determinado soporte tecnológico, los estudiantes con menos recursos podrían verse afectados por la exclusión del grupo.

Ante esta problemática, se hacen propias las palabras de Alcaraz et al. (2019:125), quien manifiesta la importancia que tiene la metodología, las estrategias y las técnicas en el proceso del aprendizaje, ya que *la calidad educativa de estas actividades determinará, en gran medida, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.*

Autores como Prieto-Andreu (2024) proponen un modelo para optimizar las actividades gamificadas, basado en cinco aspectos:

- Identificación de Objetivos Claros y Medibles. Deben establecer los objetivos del aprendizaje de forma comprensible y evaluable; deben ser monitoreables en el progreso de los aprendientes y deben tener la capacidad para regular los comportamientos que permitan su consecución.
- Selección de Contenido y Habilidades Apropriadas. Como se ha señalado, no todas las actividades pueden ser gamificadas de la misma manera. Hay que tener en cuenta los objetivos educativos y las motivaciones del alumnado antes de proponer una actividad gamificada.
- Diseño de Actividades y Recompensas Significativas, las cuales deben suponer un desafío alcanzable para los participantes con un sistema de recompensa que fomente el aprendizaje de los objetivos, en lugar de priorizar el éxito de la meta del juego.
- Creación de un Sistema Optimizado de Mecánicas y Dinámicas. Este punto está relacionado con el anterior en tanto que el sistema debe permitir avanzar en la medida en la que se produce el aprendizaje.
- Evaluación y Mejora Continua. La actividad gamificada debe permitir una evaluación objetiva de los logros educativos y una identificación de las áreas mejorables para evitar posibles efectos negativos.

De este modelo se desprende la necesidad de conocer los efectos negativos en la gamificación para ser capaces de proponer actividades relevantes con un diseño apropiado para nuestro alumnado, que limite el abuso de recompensas para que puedan concentrarse en la formación, más que en la competición (Navarro et al., 2021). En este sentido, habría dos tipos de gamificación: la superficial, que busca la gratificación inmediata a través de herramientas digitales que favorecen actividades de corte estructuralista; y la profunda, que promueve las actividades significativas para el alumnado mediante una narrativa lúdica compleja.

Pérez Granados y Muñoz González (2024) consideran que, según la neuroeducación, el aprendizaje involucra a las emociones al facilitar las sinapsis neuronales, partícipes en el proceso de adquisición-aprendizaje. De esta forma, una buena actividad gamificada tendrá la capacidad de implicar las emociones, fuertemente ligadas a la motivación, para crear el mejor entorno de aprendizaje.

En consecuencia, parece que lo más apropiado a la hora de introducir una actividad lúdica en el aula es el establecimiento de objetivos y características adaptables del juego al contenido académico y al grupo de estudiantes, ya que cada docente es conocedor de su propio alumnado y puede determinar las prácticas más efectivas en sus clases (Valenzuela Alfaro, 2021).

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se han revisado los aspectos positivos y negativos de la gamificación aplicada a contextos educativos y de aprendizaje de lenguas extranjeras. No se considera que sea una práctica a erradicar, sino que se apela a las consecuencias que el juego puede tener en el desarrollo formativo de los estudiantes. El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso lento y complejo que requiere de perseverancia y

cierto grado de resiliencia, por lo que los docentes tienen que diseñar o adaptar las actividades lúdicas considerando las características de su grupo y los objetivos pedagógicos que justifiquen esa actividad, prestando especial atención al fomento del aprendizaje profundo y duradero y descartando gamificaciones donde los aprendientes estén más enfocados en el soporte, dinámica del juego o sistema de recompensa que en el contenido formativo del juego.

La gamificación puede ser una herramienta muy efectiva que afiance las estructuras lingüísticas estudiadas o revisadas previamente en el aula y potencie la expresión oral espontánea, haciendo que el estudiante desempeñe un papel activo en el aprendizaje. Con un diseño previo bien estructurado, la gamificación podría evitar los efectos negativos, tales como la improductividad de la actividad por la distracción del juego, la desmotivación por no ajustarse a la idiosincrasia del grupo o por la repetición del sistema de juegos, el cual los aprendientes dejan de percibir como algo novedoso, o el desequilibrio entre la actividad lúdica y la formativa, que deben correlacionarse con el progreso y los resultados del aprendizaje para lograr que la actividad sea significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, E., & Dormans, J. (2012). *Game mechanics: Advanced Game Design*. New Riders: Berkeley.
- Algashami, A. (2019). *Gamification risks in collaborative information systems: identification and management method* (PhD). Bournemouth University.
- Andrade, F.R.H., Mizoguchi, R., Isotani, S. (2016). The bright and dark sides of gamification. *Lecture Notes in Computer Science*, 176-186 http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39583-8_17
- Augustin, K., Thiebes, S., Lins, S., Linden, R., & Basten, D. (2016). Are We Playing Yet? A Review of Gamified Enterprise Systems. Conference: *Pacific Asia Conference on Information Systems*, Chiayi, Taiwan. https://www.researchgate.net/publication/307395406_Are_We_Playing_Yet_A_Review_of_Gamified_Enterprise_Systems
- Alcaraz Salariche, N., Fernández Navas, M., y Pérez Granados, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de maestros/as. *Aula De Encuentro*, 21(1), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Almeida, C., Kalinowski, M., & Feijó, B. (2021). A Systematic Mapping of Negative Effects of Gamification in Education/Learning Systems. *47th Euromicro Conference on Software Engineering and Advanced Applications*, 17-24. <http://dx.doi.org/10.1109/seaa53835.2021.00011>
- Alsawaier, R. (2018). El efecto de la gamificación sobre la motivación y el compromiso. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35 (1), 56-79.
- Argilés, F.T., & Yu-KaiChou (2017). Actionable gamification: beyond points, badges and leaderboards. *Octalysis Media* (18), 137-144. <https://doi.org/10.17345/rio18.137-144>
- Arnab, S., et al. (2015). Mapping learning and game mechanics. *Technol.* 46, 391-411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12113>
- Barros Díez, E. (2007). Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita. *Actas del XVIII Congreso internacional de la ASELE*.
- Bevins, K., & Howard, C. (2018). Mecánica del juego y por qué están empleados: lo que sabemos sobre la gamificación hasta el momento. *Issues and Trends in Educational*, 6 (1), 1-21.

- Cabané Rampérez, S. (2011). El juego en el aula de E/LE. Barcelona: Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/25742>
- Campos, A., Batista, E., Signoretti, A., Gardiman, R., Madeira, C. (2015). Gamifying activities in a higher education course. *Games-based Learn*, 117-124.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). De los elementos de diseño del juego a la diversión: Definición de gamificación. *Actas de la XV Conferencia Internacional de MindTrek Académico: Imaginando los Medios Ambientales Futuros*, 9-15.
- Dicheva, D. (2015). Gamificación en la educación: un mapeo sistemático de estudio. *Journal of Educational Technology & Society*, 18 (3), 75.
- Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamificación y aprendizaje: una revisión de los problemas y la investigación. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11 (3), 1-12.
- Fernández López, S. (2003). Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Madrid: Edinumen.
- Hanus, M., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study in intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hyrynsalmi, S., Smed, J., & Kimppa, K. K. (2017). The dark side of gamification: How we should stop worrying and study also the negative impacts of bringing game design elements to everywhere. *CEUR Workshop Proceedings*, 1857, 96-104.
- Ibáñez, M. B. (2016). Gamificación en la educación. *Actas de la VIII Jornada profesional de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes. Gamificación: el arte de aplicar el juego en la biblioteca* (1-6). Madrid: Instituto Cervantes.
- Imbaquingo Guerrero, J. A., Luzuriaga Ruiz, T. L., y Ramírez Collaguazo, P. E. (2023). Gamificación y educación una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 4063-4074. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.891>
- Kapp, M. K. (2012) La gamificación del aprendizaje y la instrucción: métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 4(4), 81-83.
- Kim, S. &, Lockee, K. &, Burton, B. &, & John. (2018). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Nottingham.: Springer.
- Kim, T. W., & Werbach, K. (2016). More than just a game: ethical issues in gamification. *Ethics and Information Technology*, 18(2), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9401-5>
- Kocadere, S.A., Caglar, S. (2015). The design and implementation of a gamified assessment. *E-Learning Knowl. Soc.* 11(3), 85-99.
- Krashen, Stephen (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Llorens-Largo, F., Gallego-Duran, F. J., Villagra-Arnedo, C. J., Compan-Rosique, P., SatorreCuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamification of the Learning Process: Lessons Learned. *Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 11(4), 227-234.
- López-Navarro, E., Giorgetti, D., Barone, P. y Isern-Mas, C. (2023). Gamification improves extrinsic but not intrinsic motivation to learning in undergraduate students: a counterbalanced study. *European Journal of Education and Psychology*, 16,(1), 1-18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2007>
- Martínez Sánchez, R. (2023). Transforming online education: the impact of gamification on teacher training in a university environment. *Metaverse Basic and Applied Research*. 2(47). <https://doi.org/10.56294/mr202347>

- McDaniel, R., Lindgren, R., Friskics, J. (2012). Using badges for shaping interactions in online learning environments. *IEEE Int. Prof. Commun. Conf.* 12-15. <https://doi.org/10.1109/ipcc.2012.6408619>
- Meşe, C., & Dursun, Ö. Ö. (2018). Influence of gamification elements on emotion, interest and online participation. *Egitim ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/eb.2018.7726>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Instituto Cervantes, Madrid: Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Morschheuser, B., Hamari, J., Werder, K., Abe, J. (2017). How to gamify? A method for designing gamification. ScholarSpace. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2017.155>
- Navarro, C., Pérez, I., y Femia, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Navarro-Mateos, C., Pérez-López, I.J. y Trigueros Cervantes, C. (2024). Analysis of the teaching role in a gamification proposal in the teacher's master's degree. *Revista de Educación*, 405, 265-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-635>
- Oblinger, D. (2004). La próxima generación de compromiso educativo. *Journal of Interactive Media in Education*, 8 (1), 1-18.
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44, 30-47.
- Palmquist, A., Linderoth, J. (2020). Gamification does not belong at a university. *Proceedings of the 2020 DiGRA Conference*, Tampere.
- Palmquist, A., Munkvold, R., & Goethe, O. (2021). Gamification Design Predicaments for E-learning. *International Conference on Human-Computer Interaction*, 245-255. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77414-1_18
- Peña González, I., Javaloyes, A., y Moya-Ramón, M. (2023). El efecto de una combinación de aula invertida y gamificación en la calidad de enseñanza percibida, la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Retos*, 50, 403-407. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99864>
- Pérez Granados, L., y Muñoz González, L.C. (2024). Gamification in education: challenges, potentialities and perspectives for implementation. *Revista de Educación*, 405, 241-264. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-634>
- Piaget, J. (1986). La formación del símbolo en el niño, México: Fondo de Cultura económica.
- Prieto-Andreu, J. M. (2024). Cómo Evitar Efectos Negativos al Gamificar en Educación: Revisión Panorámica y Aproximación Heurística hacia un Modelo Instruccional. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14, 2, 244-266.
- Ramírez-Cogollor, J. L. (2014). Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional. Madrid: Editorial SCLibro.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Barcelona: Editorial Océano.
- Romero-Rodrigo, M. & López-Marí, M. (2021). Luces, sombras y retos del profesorado entorno a la gamificación apoyada en TIC: un estudio con maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 167-179.
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE*, 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708153>
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(2). DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Sánchez Pacheco, C.L. (2019). Gamificación en la educación: ¿Beneficios reales o entretenimiento educativo? *Revista Docentes*, 2, 7(1). <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.5>

- Samperio Sánchez, N. y Toledo Sarracino, D. G. (2022). Motivación, estrategias de aprendizaje y tiempo empleado como factores que influyen en el aprendizaje de lenguas. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(32), 174-197. <https://doi.org/10.26378/rnlael1632461>
- Silva, I., Rodrigues, L., & Sampayo, M. (2020). The bad and the ugly: a systematic review of technology 's negative impacts mentions in literature from 2005 to 2020. *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'20)*, 30-05-2020, 819-829. <https://doi.org/10.4995/head20.2020.11152>
- Toda, A. M., Valle, P. H., & Isotani, S. (2017). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. Researcher links workshop: higher education for all, 143-156. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9
- Teixes-Argilés, F. (2014). Gamificación: motivar jugando. Barcelona: Editorial UOC.
- Valenzuela Alfaro, M.A. (2021). Gamificación para el aprendizaje. Una aproximación teórica sobre la importancia social del juego en el ámbito educativo. *Revista Educación las Américas*, 11(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Vorderer, P., Hartmann, T., Klimmt, C. (2023). Explaining the enjoyment of playing video games: the role of competition. *Proceedings of the Second International Conference on Entertainment Computing*. <http://doi.acm.org/10.1145/958720.958735>
- Vygotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Yang, Q. F., Chang, S. C., Hwang, G. J., & Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students-English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors. *Computers & Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103808>
- Yugcha Ulpo, M. F., Montalván Vélez, C. L., Acurio Acurio, B. M., Mendoza Mendoza, S. D. C., y Orna Quintanilla, K. A. (2023). Ludificación y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes en la educación actual: un enfoque investigativo: How gamification influences in education today: a research approach. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(1). <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/68>
- Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de la gamificación y el aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12(6), 315-325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194022>

Revista **Nebrija**

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas

