

El empleo de léxico de proximidad en el aula de español para poblaciones inmigrantes en riesgo de exclusión social. ¿Realmente sirve para algo?

Antonio Manuel Ávila Muñoz

Universidad de Málaga

amavila@uma.es

Resumen

Este trabajo demuestra la conveniencia de utilizar en el aula de ELE recursos lingüísticos basados en la enseñanza de léxico de proximidad (dialectal y local) para lograr la integración social de los grupos de migrantes socialmente vulnerables. Las barreras sociales que encuentran estos colectivos se agravan por el desconocimiento de las variedades lingüísticas de los países de acogida y sus funciones. Este estudio es continuación de otro publicado en 2019 donde presentamos un modelo de enseñanza de lenguas basado en programaciones didácticas que contemplan la introducción paulatina de léxico específico para facilitar la adaptación sociocultural. El léxico de proximidad asociado a significados de inclusión comunitaria fue considerado como una herramienta de inclusión social muy poderosa. Nuestro trabajo utiliza dos muestras de estudiantes para confirmar la eficacia del modelo. En un grupo se emplea la estrategia dialectal de manera programada y consciente; en el otro, considerado grupo de control, no se siguió este modelo. Los resultados se han medido a través de las respuestas que ambos grupos ofrecieron a las preguntas de un cuestionario de bienestar vital construido *ad hoc* para calibrar la eficacia de la propuesta. Se confirma que el grupo donde se emplea el sistema propuesto manifiesta un mayor grado de bienestar y adaptación social.

Palabras claves:

Abstract

Key words

1. Introducción

Los movimientos poblacionales han sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad. No obstante, a partir de finales del siglo XX, los flujos migratorios se han intensificado y han deparado consecuencias sociolingüísticas y situaciones inéditas que precisan discusión y solución en caso de conflicto (Moreno Fernández, 2009; Fernández Vítóres, 2013; Piller, 2016; EUROSTAT, 2017). Con este trabajo presentamos los primeros resultados que hemos obtenido al aplicar un modelo de actuación lingüística que, desde la dialectología social, pretende facilitar la integración sociocultural de los grupos de migrantes más vulnerables a través de la enseñanza de léxico de proximidad (dialectal y local) en el aula de español como lengua extranjera. Los fundamentos epistemológicos de este modelo fueron expuestos en Ávila Muñoz 2019, aunque en aquel trabajo previo quedaba por demostrar la eficacia de su puesta en práctica.

Dedicamos la primera parte del presente trabajo a sintetizar los fundamentos teóricos más relevantes que sustentan el citado modelo; en la segunda parte, presentamos los resultados obtenidos tras la aplicación del modelo en el aula de español como lengua extranjera en una ONG que trabaja en la ciudad de Málaga con personas migrantes en riesgo de exclusión social. Los resultados están basados en la explotación e interpretación de unos cuestionarios que miden el bienestar vital de los sujetos estudiados. Estos cuestionarios fueron usados en una muestra de estudiantes tras la finalización del curso de español que estaban realizando. Para garantizar la fiabilidad de la propuesta trabajamos con dos grupos de informantes: en uno empleamos el modelo teórico que se propone; en él se muestra a los estudiantes –de forma sistemática y consciente– léxico de proximidad con el objetivo de que su empleo se convierta en una herramienta de integración social. El otro era un grupo de control que no recibió la enseñanza de la lengua basada en el modelo en cuestión.

2. El modelo lingüístico de integración social basada en la enseñanza de léxico de proximidad

2.1. Principios

Tal y como se expuso en Ávila 2019, el modelo propuesto se basa en los siguientes principios:

1. *Principio de la pertenencia al grupo.* En las lenguas existen unidades que funcionan como lazos de solidaridad entre los miembros de las comunidades de habla, ya que connotan hábitos culturales compartidos. Estas unidades son especialmente significativas en el nivel léxico-semántico por dos motivos bien documentados en la sociolingüística cognitiva (Moreno Fernández, 2013a): el primero es que cada variante léxica lleva asociados significados sociales subyacentes; en el caso de los localismos, se trata de la historia del contexto sociocultural más inmediato. El segundo es que los hablantes poseen una conciencia sociolingüística especialmente sensible hacia estas unidades que reconocen como síntomas de identidad social (Sheppard, 2015; Regan *et alii*, 2016; Dempster y Hargrave en 2017; Stokes, 2017).

2. *Principio de la integración.* Si identificamos estas unidades y las utilizamos en clase de lenguas extranjeras para migrantes o, incluso, en clases de lengua general con migrados que hablan la misma lengua que la que se emplea en la comunidad receptora, estaremos ofreciéndoles una herramienta de integración sociocultural que podría llegar a modificar incluso actitudes negativas o de rechazo por parte de los miembros de las comunidades de acogida (Ariolfo, 2012; CIS, 2015; Dempster y Hargrave en 2017).

3. *Principio de la utilidad lúdica.* Trabajar con el vocabulario específico del contexto social más cercano supone una motivación extra tanto para el profesor como para el alumno. Por un lado, el docente puede conocer, respetar y fomentar el uso de este léxico entre sus estudiantes. Por otro lado, las características de este léxico facilita la realización de talleres

complementarios para apoyar y explicar el valor connotado de estas unidades lingüísticas.

Estos planteamientos pueden aplicarse a cualquier situación de enseñanza de lenguas extranjeras para migrantes, pero adquiere todo su sentido con aquellos que desean permanecer y establecerse —de manera transitoria o indefinida— en una zona determinada. Consideramos que, al margen de ser interesante en cualquier situación que implique la enseñanza de lenguas —extranjeras o variedades de una lengua—, a partir de estos principios se puede construir una estrategia pedagógica real de integración sociocultural para grupos vulnerables.

El léxico de proximidad (dialectal y local), no recogido en diccionarios generales o marcados como propios de un lugar concreto, puede observarse como formas completas (en Andalucía, *borrachuelo* ‘fruta de sartén propia de la navidad’) o como acepciones particulares de formas generales (en Málaga, *pitufio* ‘pieza pequeña de pan’). La propuesta trasciende el aula de lenguas y pretende convertirse en un espacio de debate que ayude a paliar los efectos negativos de la marginación social que padecen los grupos de migrantes más desprotegidos (Moreno Fernández, 2013b; Sancho Pascual, 2013; Johnson y Berry, 2014; Bravo-García *et alii* (eds.) 2014). Nuestro objetivo último, por tanto, consiste en crear un modelo teórico de enseñanza de lenguas que, basándose en la descripción, la explicación y la comprensión de la situación sociolingüística que provocan estos flujos poblacionales, sirva como herramienta de integración, —sobre todo, de los grupos más expuestos a exclusión social—. Se trata de facilitar el acceso al conocimiento de la lengua y de los usos connotados que se asocian al empleo de algunos elementos propios de la variedad lingüística más próxima a la zona donde se produce el proceso de aprendizaje.

Una de las principales ventajas de este modelo consiste en la creación de un espacio de discusión entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza de lenguas a poblaciones migradas. A partir de los problemas prácticos a los que se enfrentan los

profesores, pretendemos que nuestra propuesta sirva para comenzar un debate sobre la necesidad de implementar modelos de enseñanza basados en herramientas lingüísticas cuya función sea facilitar la integración sociocultural (Mallows, 2014; Egli y Höchle, 2016).

2.2. Planteamientos teóricos y ámbitos de aplicación

Se trata de crear una estrategia de programación que incorpore nuevos recursos a los que normalmente se usan en la enseñanza de lenguas. Para ello, nuestro modelo propone procedimientos compatibles con la elaboración de programaciones didácticas que, incluso, pueden estar ya en ejecución. En definitiva, queremos generar una propuesta de eficacia comprobable y de realización cómoda y fácil por parte de los profesores que, en definitiva, permita tanto el aprendizaje lingüístico como la perseguida integración social de los alumnos.

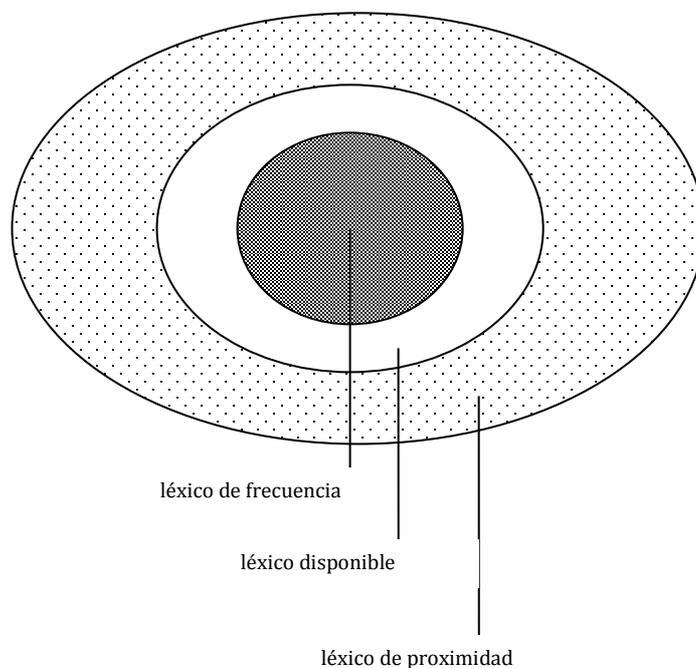
En concreto, nuestra propuesta asume la conveniencia de emplear léxico de proximidad en el aula de lenguas —materna o extranjeras— como estrategia de integración sociocultural de grupos de migrantes. El léxico de proximidad debería constituir una parte reducida del conjunto léxico empleado; sin embargo, su probada función de cohesión social connotada para los hablantes que forman los grupos locales (Ávila Muñoz 2017) recomienda su inclusión en los modelos de selección léxica usados en la enseñanza de lenguas para colectivos vulnerables.

El modelo teórico que presentamos para incluir este tipo de léxico de proximidad en el aula de lenguas se organiza a partir de una estructura de coronas concéntricas que se podría construir en 5 fases:

1. Selección adecuada del léxico. Partiendo de una base común formada por el léxico general empleado de manera muy frecuente —con independencia de la situación comunicativa (*léxico de frecuencia*: Davies, 2005; Lonsdale y Le Bras, 2009)— y disponible (*léxico disponible*: Ávila Muñoz y Villena (eds.), 2010; Bombarelli, 2005) —asociado habitualmente a

situaciones concretas—, nuestra propuesta supone la introducción de algunos elementos de proximidad aprovechando su relación con los contenidos de determinadas unidades didácticas, tal y como se presenta en el sistema de coronas concéntricas de la Figura 1:

Figura 1. Representación del modelo de selección léxica general basado en coronas concéntricas (Fuente: Ávila Muñoz, 2017)



El núcleo siempre activo que supone el *léxico frecuente* —generalmente formado por palabras gramaticales o de contenido semántico poco preciso: conjunciones, artículos, preposiciones y algunos sustantivos o verbos de carácter polivalente y ambiguo (Ávila Muñoz, 1999)— se complementa en función de la situación comunicativa concreta y de los vocablos a ella asociados —*léxico disponible*, habitual en contextos temáticos concretos: familia, cuerpo humano, tiempo, política, por ejemplo—. La estructura del *léxico de proximidad*, por su parte, puede observarse también como un sistema de ondas generado en torno a un núcleo formado por el léxico de proximidad más empleado en la comunidad de habla. Estas ondas se alejan del centro conforme disminuye la frecuencia de uso de los términos que contiene, tal y como se representa en la Figura 2 referida al empleo de algunos

localismos en la ciudad de Málaga (Ávila Muñoz, 2017) cuya glosa aparece reflejada en la Tabla 1:

Figura 2. Representación de una muestra del léxico local de Málaga basado en ondas concéntricas según la frecuencia de uso. (Fuente: Ávila Muñoz, 2017)

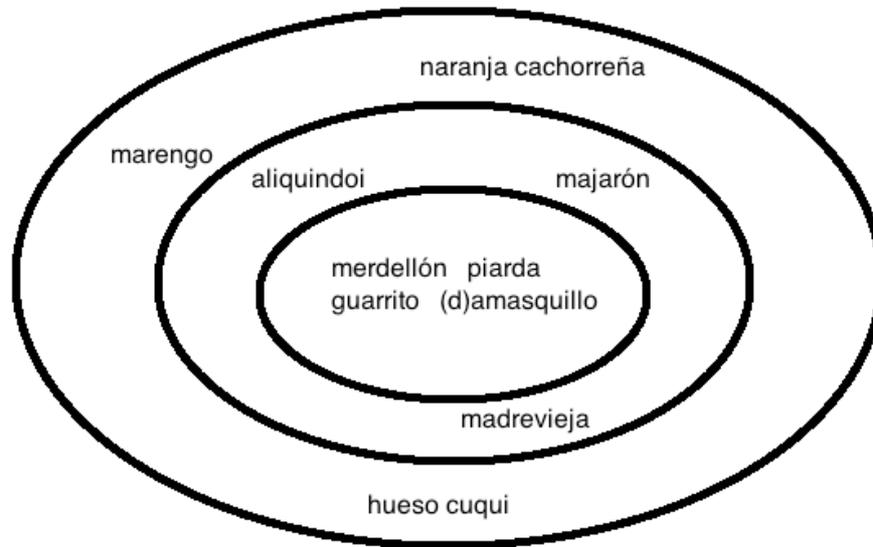


Tabla 1. Glosa de los localismos usados en la Figura 3

Localismo	Glosa
<i>merdellón</i>	‘poco fino con pretensiones, vulgar’
<i>piarda</i>	‘hacer novillos’
<i>guarrito</i>	‘taladro’
<i>(d)amasquillo</i>	‘albaricoque’
<i>madrevieja</i>	‘alcantarilla’
<i>aliquindoi</i>	‘estar atento, ojo avizor’
<i>majarón</i>	‘loco, tonto’
<i>hueso cuqui</i>	‘hueso de la rabadilla’
<i>marengo</i>	‘vendedor ambulante de pescado’
<i>naranja cachorreña</i>	‘naranja agria’

A partir del modelo de representación léxica general sugerido en la Figura 1, el docente debería seleccionar los vocablos más apropiados en cada momento para garantizar su aprendizaje y facilitar la integración sociocultural de sus alumnos atendiendo a cada tipo de educación:

- a. Por un lado, para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, nuestra propuesta puede aplicarse en aquellas unidades relacionadas con todos los ámbitos de relevancia comunicativa propuestos por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* o las guías de captación lingüística oral presentadas por el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).
- b. Por otro lado, el sistema educativo no universitario de España podría adaptar con cierta comodidad la propuesta dentro del currículo de la asignatura de *Lengua española* (o la correspondiente co-oficial en aquellas comunidades autónomas en las que exista) para trabajar con estudiantes tanto en los cursos correspondientes a los niveles de primaria como de secundaria, especialmente.

Dada la especificidad del léxico de proximidad, se precisa de una selección óptima de los ámbitos de comunicación o unidades didácticas donde podría aplicarse la propuesta en función de la presencia más evidente de este tipo de vocablos. Por ejemplo, para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro experimento hemos trabajado la unidad didáctica relacionada con la propuesta del *MCER* ‘Comidas y bebidas’. Junto a elementos generales como *agua*, *refresco* o *limonada*, incluimos otros más específicos de la zona que aparecen en la Tabla 2. En nuestro caso, estos términos proceden del estudio previo realizado por Ávila Muñoz en 2017 donde, como se ha mencionado, se puso de manifiesto la importancia que el léxico de proximidad tenía como factor de identificador local.

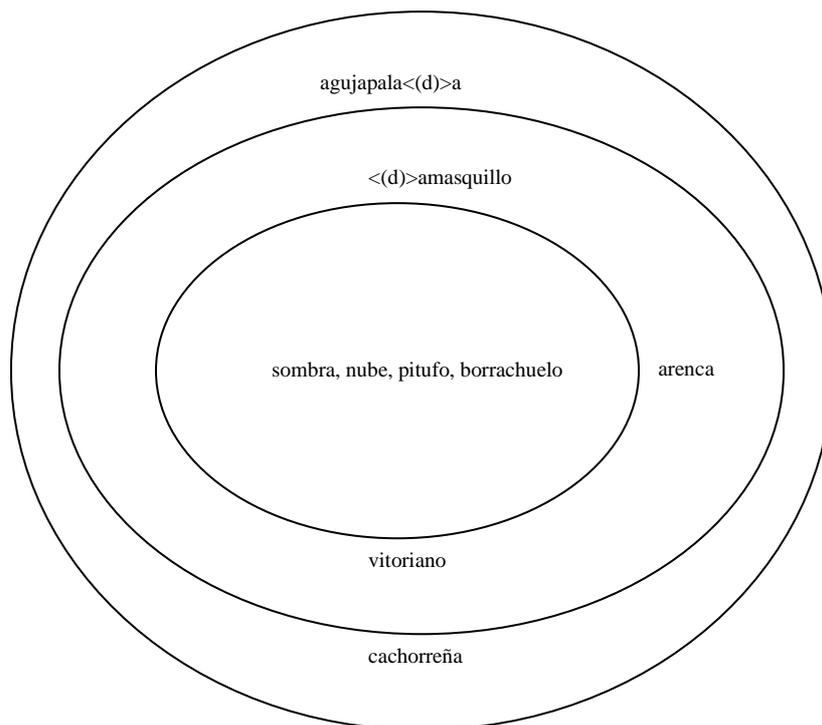
Tabla 2. Léxico de proximidad empleado en el experimento. Fuente (Ávila Muñoz, 2017)

<i>Vocablo</i>	<i>Glosa</i>
----------------	--------------

<i>agu<(j)>apala<(d)>a</i>	‘pez espada’
<i>arenca</i>	‘arenque’
<i>vitoriano</i>	‘boquerón de tamaño pequeño’
<i>borrachuelo</i>	‘fruta de sartén propia de la navidad’
<i><(d)>amasquillo</i>	‘albaricoque’
<i>pitufo</i>	‘pieza pequeña de pan’
<i>cachorreña</i>	‘naranja amarga’
<i>sombra</i>	‘café con leche’ (+café, -leche)
<i>nube</i>	‘café con leche’ (-café, +leche)

2. La selección del léxico de proximidad debería ajustarse al modelo de coronas concéntricas propuesto en la Figura 2. En el centro estarían recogidas las formas más frecuentes — conocidas y usadas por gran parte de los hablantes de la comunidad de habla local— y, a medida que nos distanciamos del núcleo inicial, aparecerían otras con menos frecuencia de uso. Para el diseño de la unidad didáctica referida a 'Comidas y bebidas' que empleamos en nuestro experimento, el modelo quedó fijado tal y como se representa en la Figura 3.

Figura 3. Modelo de coronas para la selección léxica de proximidad basado en la frecuencia de uso. 'Comidas y bebidas'. (Fuente: elaboración propia)



Los términos alojados en las zonas centrales de la Figura 3 y, por tanto, los más frecuentes y representativos del vocabulario de proximidad activo en Málaga (*nube, sombra, pitufo, borrachuelo, <(d)>amasquillo, vitoriano, arenca*) deberían servir como las primeras herramientas léxicas de integración social y se podrían usar a partir de los niveles medios propuestos por el *MCER* (A2-B1) o los descriptores del ACTFL (*Lower Intermediate, Intermediate*). Las formas *agujapala<(d)>a* y *cachorreña*, más periféricas en la Figura 3, son acepciones locales reconocidas por los miembros de la comunidad de habla malagueña, pero poco o nada usadas (léxico pasivo) y, por tanto, podrían mostrarse en niveles superiores, aunque en nuestro experimento también fueron empleadas dada la buena acogida que tuvo la actividad por parte de los estudiantes. En caso de que no sea posible la organización de los núcleos temáticos en ondas léxicas de expansión, el profesor podría trabajar con el modelo más general propuesto en la Figura 2 y enseñar elementos de proximidad de uso más amplio sin necesidad de ajustarse obligatoriamente a una unidad didáctica concreta.

3. Tras la selección adecuada del léxico con el que trabajar, podrían proponerse actividades que favorecieran el intercambio de información cultural sobre hábitos relacionados con los

temas usados para la introducción del léxico. En nuestro caso, se propusieron actividades en las que se compartieron experiencias gastronómicas relacionadas con las tradiciones propias de las zonas de origen de los migrantes.

4. Estas prácticas deberían estar apoyadas en seminarios, coloquios o debates donde se propongan acciones que posibiliten realizar, incluso, actividades fuera del aula. En nuestro experimento fueron posibles salidas a ferias gastronómicas y talleres de cocina donde los estudiantes pudieron usar de manera práctica los términos estudiados de manera teórica en el aula.

5. Finalmente, son necesarias las puestas en común a partir de las experiencias compartidas con el objetivo de evaluar la eficacia real del léxico de proximidad como herramienta de integración sociocultural.

3. De la teoría a la práctica. ¿Funciona el modelo?

Con el propósito de demostrar la eficacia de la propuesta, durante 2018 nos pusimos en contacto con diversas ONG que trabajan con grupos de migrantes en riesgo de exclusión social en la ciudad de Málaga. De entre todas las organizaciones consultadas, consideramos que *Málaga Acoge* reunía los requisitos previos necesarios para poder implementar nuestro modelo:

1. Tenía en marcha cursos de enseñanza de español como lengua extranjera.
2. Los estudiantes estaban clasificados por grupos en función de su nivel de conocimiento de la lengua española. Para la evaluación del nivel de conocimiento idiomático de los estudiantes se usaban criterios y organizaciones basadas en las propuestas del *MCER*.
3. Cada nivel contaba con un número suficiente de estudiantes.
4. Además, existía más de un grupo por cada nivel de conocimiento de la lengua española.

Consideramos que, en una primera aproximación, era conveniente trabajar con estudiantes que estaban cursando un nivel de B1 de español. Puesto que el curso ya estaba empezado cuando comenzamos nuestra investigación y no disponíamos más que de un cuatrimestre para realizar el experimento, creímos oportuno ponerlo en práctica en un nivel de conocimiento de español intermedio. También era importante mantener un grupo de control al margen de la observación que no recibiera en su proceso de aprendizaje ningún estímulo en forma de léxico de proximidad o que, si lo recibía, no lo hiciera de la forma sistemática y controlada que requería nuestra investigación.

En total, utilizamos una muestra de 40 estudiantes. A la mitad (N=20) se le ofreció el sistema de aprendizaje que integraba el léxico de proximidad en la unidad didáctica seleccionada: 'Comidas y bebidas'. Al mismo tiempo, como hemos mencionado, mantuvimos otra muestra de control de 20 estudiantes ajenos al modelo propuesto (Grupo B).

A lo largo del último cuatrimestre del curso, (desde marzo hasta junio de 2018) se les pidió a los profesores contratados por la ONG citada que implementasen el modelo basado en la enseñanza de léxico de proximidad en el Grupo A. Como es lógico, previamente los profesores fueron informados sobre la naturaleza de la actividad y la metodología más apropiada para ejecutarla. Además, un grupo de estudiantes voluntarios, previamente informados del experimento y adiestrados para poder trabajar como auxiliares de los profesores de *Málaga Acoge* se encargó de realizar durante ese cuatrimestre talleres y actividades relacionadas con la unidad didáctica seleccionada: talleres de cocina local, excursiones a ferias gastronómicas provinciales y una fiesta fin de curso donde se intercambiaron y compartieron alimentos y bebidas tanto locales como otros propios de las zonas de procedencia de las personas migradas. Los términos introducidos, como ya se ha mencionado, procedían del estudio y selección previos realizados por Ávila Muñoz en 2017 y son los que se han mostrado en la Tabla 2.

Una vez finalizado el curso, se le pidió a los estudiantes que rellenasen el cuestionario de bienestar vital que aparece en el Anexo 1 de este trabajo. Se comentan a continuación los resultados más significativos que obtuvimos cuando vaciamos y analizamos estos cuestionarios.

4.1. Resultados

Las principales características sociales y personales de los informantes de nuestro estudio aparecen sintetizadas en las tablas 3 y 4 que dan a paso a la descripción de la muestra.

Tabla 3. Características de la muestra. Sexo y procedencia

	Sexo		Origen			Total
	H	M	Europa	África	Asia	
Grupo A	12	1	16	3	8	20
Grupo B	12	0	18	2	8	20
Total	24	16	1	34	5	40

Tabla 4. Características de la muestra. Estudios finalizados

	Estudios_finalizados					Total
	No fue a la escuela	No, aunque fue a la escuela	Primarios	Secundarios	Profesionales	
Grupo A	4	1	14	1	0	20
Grupo B	8	4	7	0	1	20
Total	12	5	21	1	1	40

Podemos observar que la muestra está equilibrada respecto al sexo de las personas que la componen (H=12, M=8 en ambos grupos), aunque el nivel de estudios era algo superior entre los hombres que entre las mujeres de la muestra (Tabla 5).

Tabla 5. Nivel de estudios según sexo

	Estudios_finalizados	Total
--	----------------------	-------

	No fue a la escuela	No, aunque fue a la escuela	Primarios	Secundarios	Profesionales	
Hombres	5	1	16	1	1	24
Mujeres	7	4	5	0	0	16
Total	12	5	21	1	1	40

La mayor parte de los migrantes provenía de África, aunque en ambos grupos había también personas procedentes de Asia y solo una había llegado desde algún país de Europa en el Grupo A. Además, la Tabla 4 nos informa de la ausencia en nuestra muestra de migrantes con estudios universitarios finalizados; solo una persona del Grupo B afirmó tener formación profesional y otra del Grupo A los estudios secundarios acabados. En consecuencia, la mayor parte de nuestros informantes solo tenía los estudios primarios acabados o eran (semi)analfabetos. En concreto, 12 personas no habían asistido previamente a la escuela (Grupo A= 4; Grupo B= 8); 21 personas habían finalizado los estudios primarios (Grupo A= 14; Grupo B= 7) y 5 de ellas no los habían finalizado, aunque sí habían asistido a la escuela (Grupo A= 1; Grupo B= 4).

La mayor parte de la muestra estudiada había llegado a Málaga hacía entre un año y menos de un año (Grupo A=17; Grupo B=15) y solo una persona del Grupo B llevaba más de 5 años en Málaga. El resto había pasado entre 1 y 5 años en Málaga (Grupo A=3; Grupo B=4). Casi todos los miembros de la muestra tenía contacto muy frecuente con su país de origen (entre 2 o más veces a la semana y todos los días). Tan solo 2 personas del Grupo A señalaron que mantenían un contacto muy esporádico con su país de origen (más de 2 veces al mes). La mitad de la muestra no contestó a las preguntas referidas al trabajo que realizaban (Grupo A=11; Grupo B=9), lo que nos hace pensar que no trabajaban en el momento de la realización de la encuesta. De los que contestaron a estas preguntas, cabe mencionar que casi todos se mostraron como muy poco/poco satisfechos con su trabajo y solo una persona del Grupo B afirmó estar muy satisfecha con el tipo de trabajo que realizaba. Lamentablemente, además, 30 de nuestros informantes había sufrido algún tipo de episodio racista o xenófobo

desde que llegó a España (Grupo A=16; Grupo B=14). De todos ellos, 4 personas clasificaron estos episodios como *Graves* y 26 como *No graves*.

La mayor parte de los informantes señalaron relacionarse en su tiempo libre solo con personas de su origen o cultura (Grupo A=13; Grupo B=17). Sin embargo, 6 personas del Grupo A y solo una del Grupo B se relacionaban también con españoles. Casi ninguno de los migrantes pertenecía a asociaciones o grupos (Grupo A=18; Grupo B=18) y solo 4 participaba en asociaciones que, además, estaban formadas únicamente por personas de su origen o cultura (Grupo A=2; Grupo B=2).

Es muy importante para los intereses de nuestro trabajo señalar que 9 personas del Grupo A apuntaron que desde que estudian español tienen menos problemas de integración, frente a solo 3 informantes que eligieron la misma respuesta en el Grupo B. Este dato puede resultar muy significativos si tenemos en cuenta que, hasta la implantación del modelo de proximidad en marzo de 2018, tanto los miembros del Grupo A como los del Grupo B habían disfrutado de procedimientos de enseñanza de lenguas idénticos en cuanto a contenidos, docencia y método (en cualquier caso, sin el empleo sistemático de léxico de proximidad como herramienta de trabajo). En el Grupo B, solo 2 personas señalaron no tener ningún problema de integración frente a las 7 que eligieron la misma opción en el Grupo A. Del mismo modo, creemos que los datos que contiene la Tabla 6 son relevantes porque podríamos interpretar que el método de enseñanza basado en léxico de proximidad que proponemos podría tener alguna incidencia en el sentido de la facilidad de integración social de los migrantes en las comunidades locales.

Tabla 6. Dificultades de integración con malagueños

	Dificultades de integración con malagueños					Total
	0	1	2	3	4	
Grupo A	7	9	0	3	1	20
Grupo B	2	3	8	6	1	20
Total	9	12	8	9	2	40

0: No tengo problemas

- 1: Desde que estudio español me resulta más fácil integrarme
- 2: No. No busco este tipo de contactos
- 3: No. Pero solo prefiero estar con gente de mi cultura
- 4: Sí, tengo muchos problemas para integrarme

Obsérvese como 8 personas del Grupo B no busca siquiera el contacto con personas locales; ningún migrante del Grupo A marcó esta opción. Además, el número de personas que prefiere estar con miembros de su cultura entre los que forman el Grupo B (N=6) dobla a los del Grupo A (N=3). En el Grupo A encontramos a 16 personas que afirman no tener problemas de integración o que estos se han reducido desde que estudian español (opciones 0+1, N=16), frente a solo 5 del Grupo B.

Más significativos aún pueden interpretarse los datos contenidos en la Tabla 7 referidos al grado de identificación con España de los migrantes estudiados.

Tabla 7. Identificación de los migrantes con España

	Grado de identificación con España				Total
	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	
Grupo A	1	5	10	4	20
Grupo B	4	15	1	0	20
Total	5	20	11	4	40

Aunque solo 4 personas afirmaron estar bastante identificadas con el país, es interesante señalar que todos pertenecían al Grupo A. Además, obsérvese que solo un miembro de este grupo se considera nada identificado, frente a los 4 que marcaron esta opción en el Grupo B. Además, si sumamos las respuestas *Nada* y *Muy poco* identificados, el Grupo B suma 19 sujetos, mientras que el Grupo A solo 6. Cuando analizamos las respuestas referidas a la integración de los estudiantes con los valores más cercanos de Málaga, las respuestas señalaban en la misma dirección y se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8. Integración de los estudiantes en la sociedad malagueña

	Grado de integración en Málaga					Total
	Nada	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho	
Grupo A	0	3	11	5	1	20
Grupo B	3	6	10	1	0	20
Total	3	9	21	6	1	40

Al sumar las respuestas *Nada* y *Muy poco*, observamos que 9 personas pertenecen al Grupo B frente a solo 3 del Grupo A (en este grupo, además, nadie marcó la opción *Nada* interesado). Además, 6 miembros de este grupo manifestaron estar entre bastante y muy integradas en la sociedad malagueña, frente a solo una persona del Grupo B.

A propósito de las intenciones de los migrantes a corto y medio plazo, los datos obtenidos vuelven a consolidar las tendencias apuntadas hasta aquí: son las personas del Grupo A las que de manera mayoritaria consideran una opción probable permanecer en Málaga tanto en el corto plazo (a menos de 5 años: Grupo A=6; Grupo B=1) como en el medio plazo (a más de 5 años: Grupo A=5; Grupo B=0). Bien es cierto, no obstante, que la mayor parte de los migrantes estudiados o no sabe qué hará en el corto/medio plazo o tiene pensado trasladarse a otros países.

Hemos dejado para el final de nuestro análisis algunos de los ítems que, según nuestro criterio, resultan ser los más determinantes para poder evaluar la eficacia del modelo de enseñanza propuesto basado en la enseñanza de léxico de proximidad como herramienta de integración social. Nos referimos a la gradación que los migrantes hacen a propósito de A) su sentimiento hacia las afirmaciones mostradas en los ítems 39 a 41 de nuestro cuestionario (tablas 9, 10 y 11) y B) su nivel de bienestar general en Málaga (Tabla 12, ítem 42 del cuestionario). Recordamos que para valorar estos 4 ítems, los informantes debían marcar una escala continua que iba de menos a más (1-7).

Tabla 9. Consideración de la vida en Málaga según grupo de aprendizaje

	En la mayoría de las cosas, mi vida en Málaga es positiva				Total
	1	2	3	4	
Grupo A	2	5	8	5	20
Grupo B	7	9	4	0	20
Total	9	14	12	5	40

Las únicas valoraciones de grado 4 que muestra la Tabla 9 pertenecen a sujetos que integran el Grupo A (N=5); nótese que 16 personas del Grupo B marcaron los niveles

inferiores de la escala (grados 1 y 2), frente a solo 7 del Grupo A. Además, solo 4 personas del Grupo B consideraron pasar a la opción 3, la mitad de las que lo hicieron en el Grupo A (N=8).

Tabla 10. Valoración de las condiciones de la vida en Málaga según grupo de aprendizaje

	Las condiciones de mi vida en Málaga son adecuadas				Total
	1	2	3	4	
Grupo A	2	4	12	2	20
Grupo B	16	4	0	0	20
Total	18	8	12	2	40

Observamos tendencias similares tras analizar los datos procedentes de la valoración de las condiciones de la vida en Málaga (Tabla 10). Llama la atención que todos los miembros del Grupo B señalaron los grados más bajos propuestos (N=20, grados 1 y 2). Solo 6 personas del Grupo A señalaron estos mismos niveles, frente a los 14 que marcaron 3 o 4.

Tabla 11. Posibilidad de traslado familiar según grupo de aprendizaje

	Si de mi dependiera, traería a mi familia a vivir a Málaga				Total
	1	2	3	4	
Grupo A	0	1	18	1	20
Grupo B	16	4	0	0	20
Total	16	5	18	1	40

Pensar en el traslado de los seres queridos a otro país para comenzar una nueva vida es una decisión muy difícil para la que hay que estar muy seguro y determinado. Sin embargo, como podemos observar, la mayor parte de los sujetos pertenecientes al Grupo A se decantó por marcar la opción más alta de las consideradas por nuestros informantes (grado 3, N=18), mientras que los 20 sujetos del Grupo B optaron por marcar o 1 (N=16) o 2 (N=4). Nadie de este grupo marcó la opción 4 frente a un individuo del Grupo A.

Tabla 12. Nivel general de bienestar en Málaga

	Nivel general de bienestar en Málaga					Total
	1	2	3	4	5	
Grupo A	2	4	5	6	3	20
Grupo B	4	11	4	1	0	20
Total	6	15	9	7	3	40

La Tabla 12 muestra resultados muy parecidos, aunque en esta ocasión la tendencia a la valoración positiva del bienestar en Málaga parece aún más evidente entre los miembros del Grupo A. Ningún integrante del Grupo B señaló el grado 5 y tan solo uno marcó la opción 4. Esta opción fue señalada por 6 integrantes del Grupo A quienes, a la vez, marcaron 3 veces la opción 5. Más de la mitad de los integrantes del Grupo B señalaron los grados inferiores de la escala (1 o 2, N=15) frente a solo 6 que lo hicieron en el Grupo A.

Como se aprecia en la Tabla 13, el índice de significación de las correlaciones es lo suficientemente alto en todos los casos como para considerar que la pertenencia a los grupos de aprendizaje puede considerarse un factor explicativo relevante de las variables que miden el grado de bienestar de los migrantes con la localidad de acogida.

Tabla 13. Grupo de aprendizaje y medidores de bienestar. Correlaciones de Spearman

	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Bienestar en Málaga
Grupo	,491(**)	,778(**)	,934(**)	,468(**)
	Sig. ,001	Sig. ,000	Sig. ,000	Sig. ,002
N=40				
Frase 1: En la mayoría de las cosas, mi vida en Málaga es positiva				
Frase 2: Las condiciones de mi vida en Málaga son adecuadas				
Frase 3: Si de mí dependiera, traería a mi familia a vivir a Málaga				

Por último, construimos una nueva variable a partir de la recodificación de las variables que consideramos más pertinentes para medir el grado de bienestar vital de las personas analizadas. Nos referimos a las variables que acabamos de analizar en los párrafos anteriores donde los informantes debían medir su nivel de satisfacción en un *gradatum* (variables 39 a 42 de nuestro cuestionario). De esta forma, la nueva variable creada resultó de la recodificación de las variables de escala mencionadas y el resultado fue el Índice de Bienestar General (IBG) expresado en esta ocasión en tres niveles de intervalo según las respuestas originales de los informantes (1-3=Nivel 1; 4=Nivel 2 y 5-7=Nivel 3). Los

resultados vuelven a correlacionarse positivamente con mucha fuerza con el Grupo de enseñanza y se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Índice de Bienestar General (IBG) y Grupo de aprendizaje

		IBG	
		Nivel 1	Nivel 2
Grupo A		N=1 2,5%	N=19 47,5%
Grupo B		N=20 50,0%	N=0 0%
Chi 2	Valor	DF	Significación
Pearson	36,190	1	,000

Una vez incluida la nueva variable recodificada (IBG), desarrollamos un análisis de regresión escalonada (*stepwise*) de la variables IBG, con el objetivo de confirmar nuestra hipótesis principal a partir de un modelo estadístico: pertenecer al grupo de aprendizaje de español en contacto sistemático con léxico de proximidad genera una sensación de bienestar vital que, en definitiva, puede influir positivamente en la integración social de los migrantes. Se incluyeron como variables independientes en los análisis todas las variables consideradas en este estudio. Las probabilidades, como suele ser lo habitual en este tipo de pruebas, están basadas en un nivel de confianza de ,05. La variable que resultó seleccionada como poseedoras del mayor efecto significativo sobre la variable IBG fue, en efecto, el Grupo en el que se integra el informante.

MODELO	Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Constante	1,000	0,35		28,284	,000
Grupo	,950	,050	,951	19,000	,000

Dada la disparidad de medidas de las variables, los efectos se expresan mediante los coeficientes tipificados *beta*. Las probabilidades están basadas en una prueba de una cola (*one tail test*) a un nivel de confianza de 0,05. En todos los casos $p < 0,03$.

4. Discusión y reflexiones finales

Uno de los mayores obstáculos con los que se encuentran los migrantes cuando llegan a sus lugares de destino suele ser el desconocimiento de la lengua y las costumbres locales empleadas en los países elegidos para asentarse. Sin embargo, en este trabajo hemos querido transformar esta dificultad en la posibilidad de conseguir una mejor adaptación a través de un modelo de aprendizaje lingüístico que se asienta en las siguientes bases, consecuencia de lo expuesto hasta ahora:

1. Existe una necesidad objetiva de fomentar propuestas que permitan la integración sociocultural de los migrantes (sobre todo de aquellos más desprotegidos y vulnerables) desde las aulas de lenguas.
2. El reto consiste en suplir la carencia de conocimientos lingüísticos con programas inclusivos que, desde el respeto a las tradiciones más próximas, consigan fomentar de manera lúdica la integración sociocultural de los migrantes y su aceptación por parte de las comunidades locales de destino.
3. Por tanto, se trata de fomentar programas educativos basados en el respeto de los derechos de los grupos más vulnerables que profundice, a la vez, en la comprensión mutua y la aceptación de las culturas y valores tanto de las sociedades de acogida como de los grupos de migrantes.
4. La lengua ha demostrado ser una poderosa herramienta de conexión social entre grupos de iguales y como tal la reconocen los principales organismos e instituciones internacionales que observan y estudian los fenómenos migratorios (OECD/European Union, 2015; Helke y Laczko, 2015; Jahan, 2061). Los modelos de enseñanza de lenguas deberían adaptarse para incluir elementos eficaces que faciliten esta integración.

5. La dialectología social advierte de un proceso dinámico de convergencia generalizado entre variedades de una misma lengua (Auer, 2005; Auer, Hinskens y Kerswill, Hinskens, 1996; Kerswill, 2003; Trudgill, 2002; Villena, 2005, entre otros muchos). Este proceso refuerza la idea —ampliamente aceptada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras— de usar la variedad estándar como base del aprendizaje. Sin embargo, los procesos de divergencia juegan una función importante que no debería menospreciarse (Braunmüller, Höder y Kühn, 2014; Villena y Vida, 2017): las variantes divergentes refuerzan los lazos de solidaridad social y pueden ser usadas como herramienta de integración cuando trabajamos con colectivos vulnerables (Ávila Muñoz, 2019).

6. Nuestra propuesta es compatible con los procesos habituales de enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras. Al tiempo que podría complementar unidades didácticas ya elaboradas, puede ser integrada en la realización de otras nuevas. Dado el carácter restringido de los vocablos de proximidad, la tarea de seleccionar aquellos más adecuados para cada unidad didáctica dependerá de cada situación específica. Los docentes son los encargados de elegir y añadir los elementos léxicos dialectales que consideren pertinentes para introducirlos en clase de manera progresiva y adecuada. La selección tendría que venir acompañada de un proceso previo de estudio de unidades propias de la zona a través de la consulta de glosarios o diccionarios especializados; pero también podría surgir del conocimiento que los docentes tengan sobre la realidad sociolingüística de la zona en la que ejercen. Se trataría de ajustar la selección léxica al modelo de coronas concéntrico sugerido en nuestra propuesta según cada caso:

a. Inclusión de léxico de proximidad asociado a unidades temáticas o ámbitos de comunicación específicos cuando exista suficiente material. En estos casos, los vocablos de proximidad se presentarían estructurados según un modelo de coronas cuyo núcleo, formado por elementos muy usados y reconocidos en la comunidad local —y, por tanto, con fuerte

valor connotado de integración social y conciencia de pertenencia al grupo— se usaría en los niveles más elementales posible: A2-B1 o *Lower Intermediate-Intermediate* para la enseñanza de lenguas extranjeras; Educación Primaria en el caso del régimen general de enseñanza. En niveles posteriores se podrían introducir vocablos menos usados en la comunidad de habla, aunque también con la misma función de cohesión social.

b. En caso de que el número de vocablos de proximidad encontrado no sea suficiente como para ejecutar la propuesta estructuradas en unidades didácticas concretas, el profesor debería recurrir al modelo general de selección léxica (*léxico frecuente, léxico disponible, léxico de proximidad*) e incluir elementos dialectales en la corona periférica que contuviese términos con la función de integración social buscada.

c. Por último, el uso de léxico de proximidad en el aula de lenguas facilita la realización de actividades prácticas complementarias (talleres, coloquios, debates) que pueden resultar un complemento lúdico interesante para el estudiante.

Los resultados que hemos mostrado y analizado en este trabajo tras la implantación del modelo propuesto en un grupo de migrantes estudiantes de español como lengua extranjera son muy esperanzadores. Si comparamos los resultados obtenidos a través del cuestionario de bienestar vital que rellenaban los estudiantes tras la finalización del curso con los rellenados por personas que formaban un grupo de control que no siguieron la propuesta dialectal, podríamos afirmar que el modelo funciona: quienes disfrutaron de él, mostraron grados de integración local y bienestar personal significativamente superiores a las personas que siguieron una metodología ajena a la propuesta. Se trata de individuos que tienen una percepción más positiva de las condiciones de su vida en la localidad de llegada; hasta tal punto es así que incluso se plantean en mayor medida que los integrantes del grupo de control

trasladar a sus seres queridos hasta su localidad actual para comenzar una nueva vida y, en definitiva, muestran un índice de bienestar general considerablemente mayor.

En definitiva, con este trabajo hemos creado un programa de enseñanza de lenguas extranjeras para poblaciones migrantes a partir del conocimiento profundo de las dificultades de integración social de estos colectivos. Dicho programa justifica el empleo de léxico de proximidad como herramienta de integración sociocultural para los migrantes desde el aula de lenguas, pero sobre todo para aquellos grupos de personas más desprotegidos que pueden encontrar en el empleo del léxico de proximidad una manera amena y lúdica que les facilite la inclusión comunitaria. Si bien es cierto que los profesores pueden haber usado estas estrategias previamente de manera más o menos esporádica, a partir de ahora se crea un espacio colectivo de discusión y trabajo que justifica, estructura, avala y recomienda esta práctica.

Bibliografía

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria, VA: ACTFL. Disponible en <<https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf>> [última consulta, enero de 2019].
- Ariolfo, R. 2012. *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela: un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Lecce: Libellula Edizioni.
- Auer, Peter. 2005. "Europe's sociolinguistic unity; or: A typology of European dialect/standard constellations". En Nicole Delbecque, Johan van der Auwera y Dirk Geeraerts (eds.), *Perspectives on Variation: 7-42*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Auer, Peter, Frans Hinskens y Paul Kerswill (eds.). 2005. *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel. 1999. *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel. 2017. "Entre *limonetis* y *malaguitas*: Estudio del léxico divergente de proximidad. Nuevos datos del Proyecto CONVERLEX-Málaga". *Hispania*, 100 / 4: pp. 538-553. [doi:10.1353/hpn.2017.0097](https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0097).
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel. 2019. "La integración sociocultural de los grupos vulnerables de migrantes desde el aula de lenguas. Propuesta de actuación desde la dialectología social en la ciudad de Málaga". *Lengua y migración/Language and Migration 2019* (en prensa).
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel y Juan Andrés Villena Ponsoda (eds.). 2010. *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*. Málaga: Sarriá.
- Bombarelli, Ángela. 2005. *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca.
- Braunmüller, Kurt, Steffen Höder y Karoline Köhl (eds.). 2014. *Stability and Divergence in Language Contact. Factors and Mechanisms*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Bravo-García, Eva, Emilio Gallardo-Saborido, Inmaculada Santos de la Rosa y Antonio Gutiérrez (eds.) 2014. *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Helsinki: Universidad de Helsinki/ Sevilla: Univ. de Sevilla.
- CIS. 2015. *Estudio número 3119. Actitudes hacia la Inmigración (VIII)* Disponible en

- <<http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14249&cuestionario=17109&muestra=22655>> [última consulta, diciembre de 2018].
- Consejo de Europa. 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECED. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Davies, Mark. 2005. *A Frequency Dictionary of Spanish: Core vocabulary for Learners*. Londres: Routledge.
- Dempster, Helen y Karen Hargrave. 2017. *Understanding public attitudes towards refugees and migrants*. Londres: Overseas Development Institute. Disponible en <<http://www.odi.org/publications/10826>> [última consulta, enero de 2019].
- Egli, Mirjam y Katharina Höchle. 2016. "PluriMobil meets DYLAN - Practical resources for supporting plurilingual and intercultural learning in vocational students mobility". En Georges Lüdi, Katharina Höchle Meier y Patchareeart Yanaprasart (eds.) *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace*: 294-313. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- EUROSTAT. Statistics Explained. 2017. *Estadísticas de migración y población migrante*. Disponible en http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es#Principales_resultados_estad.C3.ADsticos [última consulta: diciembre de 2018].
- Fernández Vítors, David. 2013. "El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros", *Lengua y migración/Language and Migration*, 5:2, 51-66. Universidad de Alcalá de Henares.
- Helke, Jill y Frank Laczko. 2015. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*. Organización Internacional para las Migraciones: Ginebra. Disponible en <http://www.publications.iom.int/system/wmr2015_sp.pdf> [última consulta, noviembre de 2018].
- Hinskens, Frans. 1996. *Dialect Levelling in Linburg: Structural and Sociolinguistic Aspects*. Tübingen: Niemeyer.
- Jahan, Selim. 2016. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en <http://www.undp.org/content/dam/HDR16/Overview_Spanish.pdf> [última consulta, enero de 2019].
- Johnson, Trev y Simon Berry. 2014. "Beyond the ESOL classroom". En Davis Mallows (ed.) *Language issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*: 79-95.
- Kerswill, Paul. 2003. "Dialect levelling and geographical diffusion in British English". En David Britain and Jenny Cheshire (eds.) *Social dialectology. In honour of Peter Trudgill*. 223-243. Amsterdam: Benjamins
- Lonsdale, Deryle e Yvon Le Bras. 2009. *A Frequency Dictionary of French: Core vocabulary for Learners*. Londres: Routledge.
- Mallows, Davis (ed.). 2014. *Language issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. Londres: British Council.
- Moreno Fernández, Francisco. 2009. "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España". *Lengua y migración/Language and Migration*, 1/1: 121-156.
- Moreno Fernández, Francisco. 2013a. *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Moreno Fernández, Francisco. 2013b. "Lingüística de las migraciones hispánicas", *Lengua y migración/Language and Migration*, 5:2. 67-89. Univ. de Alcalá de Henares.
- OECD/European Union. 2015. *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. París: OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en> [última consulta, enero de 2019].
- Piller, Ingrid (ed.). 2016. *Language and Migration. Critical Concepts in Linguistics* (I-IV volumes). Londres y Nueva York: Routledge.
- Regan, Vera, Chloé Diskin y Jennifer Martin (eds.). 2016. *Language, identity and migration. Voices from transnational speakers and communities*. Berna: Peter Lang.
- Sancho Pascual, María. 2013. "La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social", *Lengua y migración/Language and Migration*, 5:2. 91-110. Universidad de Alcalá de Henares.
- Sheppard, Jill. 2015. *Australian Attitudes Towards National Identity: Citizenship, Immigration and Tradition*. Camberra: ANU.
- Shuy, Roger, Walter Wolfram y William Riley. 1968. *A Study of Social Dialects in Detroit*, Michigan State University.
- Stokes, Bruce. 2017. *Refugees in the Mind of the West*. Washington DC: Pew Research Center for the People & the Press.

- Trudgill, Peter. 2002. *Sociolinguistic Variation and Change*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Villena, Juan Andrés. 2005. "How similar are people who speak alike? An interpretive way of using social networks in social dialectology research", en Peter Auer, Frans Hinskens y Paul Kerswill (eds.). *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*: 303-334. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Villena, Juan Andrés y Matilde Vida. 2017. "Between local and standard varieties. Horizontal and vertical convergence and divergence of dialects in Southern Spain". En *Language Variation - European perspectives VI*, I. Buchstaller y B. Siebenhaar (eds.), 125-140. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

Anexo 1

Cuestionario sociológico de bienestar vital

Número de sujeto:

1. Sexo

1. HOMBRE
2. MUJER

2. Edad en años

3. País de origen

4. Año de llegada a España

5. Año de llegada a Andalucía

6. Año de llegada a Málaga

7. Estudios finalizados

- | |
|-------------------------------------|
| 0. No fue a la escuela |
| 1. Ninguno, aunque fue a la escuela |
| 2. Primarios |
| 3. Secundarios |
| 4. Profesionales |
| 5. Universitarios |

8. ¿Mantiene contacto con su familia en su país de origen?	9. ¿Con qué frecuencia?
0. Nunca 1. Sí, por carta 2. Sí, por videoconferencia 3. Sí, por Internet (e-mail, chat, Skype...) 4. Sí, por teléfono	1. Muy esporádicamente 2. Una vez al mes 3. Más de dos veces al mes 4. Dos o más veces por semana 5. Todos los días

Grado de satisfacción con los siguientes aspectos del trabajo (actual o el último que ha tenido en España. Si no ha tenido, pase a la pregunta 22)

	Muy insatisfecho/a	Poco satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	NS/NC
9. El tipo de trabajo que realiza	1	2	3	4	
10. El puesto que ocupa	1	2	3	4	
11. Posibilidades de promoción	1	2	3	4	
12. Horario	1	2	3	4	
13. Relación con jefes o superiores	1	2	3	4	
14. Ritmo	1	2	3	4	
15. Condicionales materiales	1	2	3	4	
16. Grado de dureza	1	2	3	4	
17. Nivel de riesgos que conlleva	1	2	3	4	
18. Presión psicológica que le provoca	1	2	3	4	
19. Ingresos	1	2	3	4	
20. Ajuste al modo de vida propio de su cultura, religión	1		3	4	
21. Se ajusta a sus estudios					

22. Usted se reúne en su tiempo libre	23. Participa en asociaciones o grupos de tiempo libre
<ol style="list-style-type: none"> 1. Solo con personas de mi familia 2. Solo con personas de mi origen o cultura 3. Nunca con personas de mi origen o cultura 4. Con todo tipo de personas, menos con españoles 5. Con todo tipo de personas, incluidos españoles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No 2. Sí, solo con personas de mi origen o cultura 3. Sí, pero nunca con personas de mi origen o cultura 4. Sí, con todo tipo de personas excepto españoles 5. Sí, con todo tipo de personas, incluidos españoles

24. ¿Tiene dificultades para integrarse con personas malagueñas o grupos malagueños?	25. ¿Tiene dificultades para integrarse con personas o grupos de personas inmigrantes?
<ol style="list-style-type: none"> 0. No tengo problemas 1. No, no busco este tipo de contactos 2. No, pero solo prefiero estar con gente de mi zona o cultura 3. Sí, tengo muchas dificultades para integrarme 4. Desde que estudio español me resulta más fácil integrarme 	<ol style="list-style-type: none"> 0. No tengo problemas 1. No, no busco este tipo de contactos 2. No, pero solo prefiero estar con gente de mi zona o cultura 3. Sí, tengo muchas dificultades para integrarme

26. Participa o está afiliado/a o inscrito/a en asociaciones o grupos?
<ol style="list-style-type: none"> 0. No 1. Grupos informales de inmigrantes 2. Organizaciones de apoyo a inmigrantes 3. Asociaciones o clubes deportivos 4. Grupos educativos o culturales 5. Entidades o grupos religiosos 6. Grupos vecinales 7. Sindicatos 8. Partidos políticos 9. Hermandades, cofradías, peñas

27. ¿En qué medida diría que se siente identificado/a con España?	28. ¿Cómo valora a la población nativa de Málaga?	29. ¿Cómo valora a la población inmigrante residente en Málaga?
0. Nada en absoluto 1. Muy poco 2. Poco 3. Bastante 4. Mucho 5. Principal seña de identidad	0. Muy negativamente 1. Negativamente 2. Indiferente 3. Positivamente 4. Muy positivamente	1. Muy negativamente 2. Negativamente 3. Indiferente 4. Positivamente 5. Muy positivamente

30. ¿Ha vivido usted en Málaga experiencias relacionadas con				31. ¿En qué medida se siente integrado/a en la sociedad malagueña?	
Racismo/xenofobia?	Graves 2	No graves 1	No 0	0. Nada en absoluto 1. Muy poco 2. Poco 3. Bastante 4. Mucho	
Describe las situaciones:					

¿Cuáles eran sus intenciones

32. Cuando inició el viaje?	33. ¿Ahora?
1. Conseguir dinero y volver en menos de un año 2. Conseguir dinero para construir una vida mejor en el país de origen 3. Iniciar una nueva vida en otro país 4. Acompañar a la familia 5. Otros	1. Conseguir dinero y volver en menos de un año 2. Conseguir dinero para construir una vida mejor en el país de origen 3. Iniciar una nueva vida en otro país 4. Acompañar a la familia 5. Quedarme en Málaga 6. Otros

¿Qué piensa hacer

	Volver a mi país	Trasladarme a otro país	Trasladarme a otra Comunidad Autónoma de España	Trasladarme a otra ciudad andaluza	Quedarme en Málaga
34. En los próximos 5 años?	1	2	3	4	5
35. Más allá de 5 años, como proyecto de vida?	1	2	3	4	5

Para los que piensan quedarse en Málaga en los próximos 5 años, o más allá de 5 años, expectativas en cuanto a:

36. La vivienda	37. El empleo	38. Las relaciones sociales
1. Quedarme en mi vivienda actual 2. Compartir (otra) vivienda 3. Alquilar otra vivienda 4. Comprar una vivienda 5. Terminar de pagar la que tengo	1. Seguir como hasta ahora 2. Conseguir un empleo (el que sea) 3. Conseguir un empleo estable 4. Conseguir un empleo mejor pagado 5. Conseguir un empleo en otro sector o actividad 6. Conseguir un empleo adaptado a mi formación	1. Seguir como hasta ahora 2. Relacionarme más con personas de mi zona o cultura 3. Relacionarme más con malagueños 4. Alejarme de las personas de mi zona o cultura

A continuación hay cinco frases que reflejan cómo puede pensar y sentirse las personas respecto a su vida. Con la siguiente gradación de 1 (complemente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo) indique con toda sinceridad en qué punto de ella se encuentra y siente.

39 En la mayoría de las cosas, mi vida en Málaga es positiva 1 2 3 4 5 6 7

40 Las condiciones de mi vida en Málaga son adecuadas 1 2 3 4 5 6 7

41 Si de mí dependiera, traería a mi familia a vivir a Málaga 1 2 3 4 5 6 7

42. ¿Cuál es su nivel general de bienestar actual en Málaga?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---