

**REPRESENTACIONES Y
ACTITUDES DE ADULTOS
INMIGRANTES Y
EXTRANJEROS SOBRE
EL APRENDIZAJE Y USO
DEL ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA**

ISABEL GARCÍA PAREJO

18 ENERO
JUNIO



Universitat Autònoma de Barcelona

REPRESENTACIONES Y ACTITUDES DE ADULTOS
INMIGRANTES Y EXTRANJEROS
SOBRE EL APRENDIZAJE Y USO DEL ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA

D^a ISABEL GARCÍA PAREJO

MÀSTER DE RECERCA EN
DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

CURSO 2011-2012

TUTOR: D. ORIOL GUASH

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| AGRADECIMIENTOS | 3 |
| RESUMEN | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| Delimitación de los ámbitos de investigación | 5 |
| Origen y desarrollo de la investigación | 7 |
| Objetivos de la investigación | 11 |
| Organización del informe | 12 |
| | |
| CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 13 |
| Enseñanza aprendizaje de la lengua y educación de personas adultas | 13 |
| Representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas | 17 |
| El estudio de la lengua y la cultura | 18 |
| Representaciones y actitudes | 20 |
| | |
| CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA | 24 |
| Diseño de la investigación: objetivos y marco metodológico | 24 |
| Recopilación de datos | 24 |
| Diseño del cuestionario | 25 |
| La muestra | 30 |
| El trabajo de campo | 33 |
| | |
| CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 35 |
| La muestra en su conjunto | 36 |
| Valoración sobre resultados de aprendizaje y estudio del español | 39 |
| Percepciones y representaciones a propósito de la lengua española y de su uso | 46 |
| (Des)preocupación por el nivel de español | 46 |
| Valor simbólico del español | 50 |
| Actitud hacia la lengua española y sus hablantes | 58 |
| Discusión sobre los datos | 72 |
| | |
| CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES | 73 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 75 |
| | |
| ANEXOS | 81 |

AGRADECIMIENTOS

In memoriam

Las circunstancias en las que se ha desarrollado este trabajo hacen más necesario, si cabe, el ir recordando a todas las personas que me han ayudado a sacar adelante esta investigación. En primer lugar, a mi familia. Nunca pensé que la ilusión con la que inicié este estudio se vería ensombrecida por diversas circunstancias personales, pero es también en estos momentos en los que se siente el apoyo de las personas más queridas. Es momento también de agradecer a mis alumnos de la asignatura de Lingüística de la especialidad de Audición y Lenguaje, ya desaparecida en los nuevos estudios de Grado de Formación del Profesorado, con los que tuve el raro privilegio de compartir dos asignaturas anuales (ya tampoco existen). Ellos son los que me ayudaron a recoger la información con los cuestionarios y me ofrecieron un primer *feedback* de los mismos. También debo agradecer la ayuda del Servicio de Apoyo a la Investigación de la Universidad Complutense de Madrid, cerrado en el mes de mayo debido a los recortes presupuestarios. Mi agradecimiento a Santiago Cano, que me asesoró en un primer momento con la organización del cuestionario y a Pedro Cuesta, quien finalmente me inició en las complejidades del SPSS desde el centro de cálculo de la UCM y las dificultades de acceso a la licencia del programa. Finalmente, el trabajo solitario y en la distancia no se hubiera completado, si no hubiera habido un apoyo por parte de compañeros y profesores del Máster, especialmente de las profesoras de la asignatura de metodología, cuyas indicaciones me han ayudado a centrar mi dispersión, y a mi tutor, D. Oriol Guash, quien desde el primer momento aceptó la aventura de revisar este trabajo en unas circunstancias tan especiales. Gracias a todos.

RESUMEN

En este trabajo se investigan las representaciones de jóvenes y adultos de extranjeros con residencia en Madrid, con diferente origen, formación y tiempo de estudio y estancia en España acerca de la naturaleza de la lengua, su forma de aprendizaje y la incidencia que estas representaciones tienen sobre la actitud positiva o negativa hacia el aprendizaje y uso del español como L2 y la construcción de su identidad como aprendices y hablantes. El objetivo es comparar estas representaciones con las definidas para el colectivo de adultos subsaharianos por Ambadiang (2003) y Ambadiang y García Parejo (2008). Los datos proceden de un cuestionario de 34 preguntas suministrado a 142 sujetos procedentes de 17 países diferentes organizados con fines estadísticos alrededor de 4 grupos de estudio: rumanos, marroquíes, europeos occidentales y europeos orientales. Analizamos sus respuestas mediante procedimientos estadísticos para comprobar la significatividad de las frecuencias encontradas y analizamos los datos con fines descriptivos e interpretativos a partir de las siguientes variables: (i) variables del sujeto: edad, género, país de origen y formación; (ii) contexto sociocultural y sociolingüístico; (iii) contextos de aprendizaje del español (formal o no formal); (iv) contextos de uso del español; (v) resultados de aprendizaje y (vi) variables múltiples, que conforman las variables dependientes que se quieren estudiar, estas son, actitudes hacia la lengua y cultura meta y sus hablantes e interés del aprendizaje del español. Los resultados evidencian que no existe una cultura lingüística diferenciada entre sí entre los cuatro grupos de estudio propuesto motivada por una variable 'zona de origen'. Sin embargo, todos como conjunto, a pesar de su heterogeneidad, sí se diferencian del colectivo subsahariano. Es la variable 'formación' la que parece incidir más en la construcción de representaciones comunes y, al mismo tiempo, en la diferenciación de actitudes positivas o negativas hacia la L2.

PALABRAS CLAVE: representaciones, actitudes, cultura lingüística, español L2, adultos inmigrantes

INTRODUCCIÓN

DELIMITACIÓN DE LOS ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN

Como señala Johnson (1992:6-7), la relación entre investigación aplicada y la práctica educativa ha venido marcada por cierto modelo “consumista” (Borg 1981) que quedaba definido por la siguiente relación lineal:

investigación realizada desde un campo de conocimiento >
investigación consumida por los profesores que leen la investigación >
aplicación de la investigación en el aula.

Sin embargo, esta noción mecanicista no resulta consistente con la manera en que se conduce la investigación aplicada en las áreas de conocimiento que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje de diferentes disciplinas académicas. En ellas, la investigación se entiende como un proceso circular continuo que permite (i) reflexionar sobre el área de conocimiento y su proceso de aprendizaje, (ii) repensar las prácticas docentes y (iii) tomar decisiones para mejorar los procesos de aprendizaje y las prácticas docentes (cf. Johnson 1992). En este sentido, el trabajo que se presenta a continuación se identifica con la investigación realizada en el campo de las denominadas “didácticas específicas”, concretamente en la didáctica de la lengua y la literatura (DLL), que toma en cuenta el sujeto de aprendizaje (el alumno), el objeto de aprendizaje (la lengua) y los docentes (cf. Camps 2001).

Como se puede observar en la figura número 1 propuesta por Milian y Nussbaum a propósito de los ámbitos de investigación de la DLL, la relación entre sujeto, objeto y docentes supone un entramado de posibilidades muy amplio. En este caso, nuestra investigación se localiza dentro del ámbito de estudio sobre los sujetos que aprenden lengua, concretamente adultos inmigrantes que aprenden el español como segunda lengua. Esto incluye, por un lado, el estudio de las representaciones del aprendiz a propósito de (i) el objeto de enseñanza (la lengua en general, el español L2); (ii) el contexto de aprendizaje (formal o no formal); (iii) el aprendizaje de español L2 (motivos, desarrollo, logros), (iv) la enseñanza del español (tipo de cursos, metodología), (v) los propios sujetos de aprendizaje (su identidad como aprendices), y (vi) los otros sujetos participantes en el proceso de aprendizaje (papel del profesor y construcción del ‘otro’). Estos dos últimos puntos no aparecen de manera explícita en el esquema original de Milian y Nussbaum, pero consideramos importante incluir estos dos aspectos dentro del estudio de las representaciones de los alumnos, en el mismo sentido que se incluyen en el esquema, por ejemplo, las representaciones de los profesores a propósito de los alumnos, aunque no se explicitan, sin embargo tampoco en el esquema, sus representaciones sobre sí mismos en lo que se refiere a su papel como profesor. Estas perspectivas, que tienen que ver con los estudios sobre creencias, actitudes y, de alguna manera con la identidad de los individuos, han cobrado especial relevancia desde los años 80, tal como señalan estudios recopilatorios como los de Muñoz (2000) o Byram (2000). El estudio de las representaciones de los alumnos resulta de especial interés dentro del ámbito general de la DLL, ya que estas pueden incidir, por un lado, sobre la construcción del conocimiento

de la lengua y las estrategias empleadas para ello y, por otro, sobre la organización profesional y formación del profesorado.

LOS ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA(S) LENGUA(S) Y LA(S) LITERATURA(S)¹

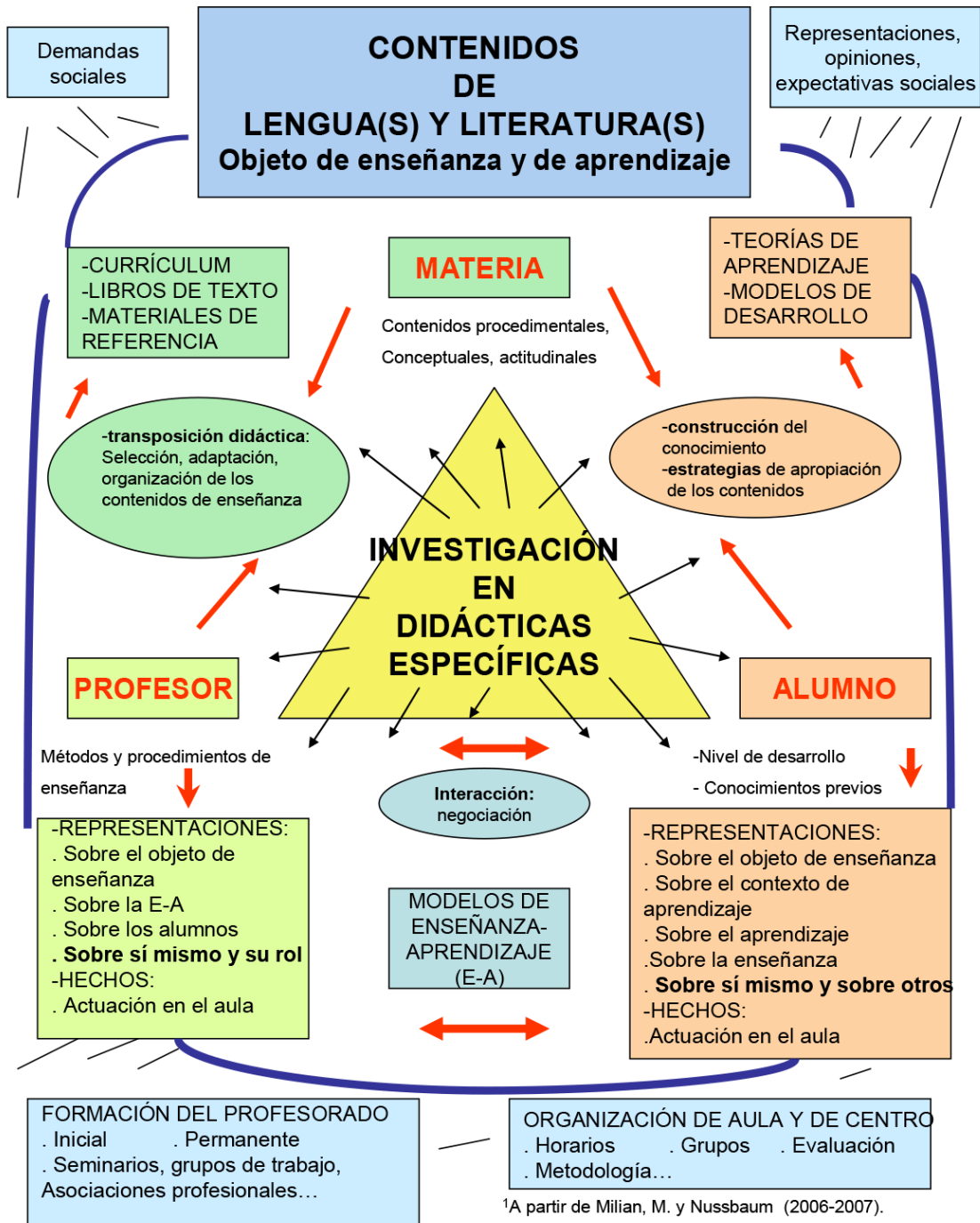


Figura número 1. Espacios de investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Nuestro ámbito de investigación, como cualquier investigación, es un trabajo que se sustenta sobre estudios previos (cf. Johnson 1992:27). En este sentido, se apoya en los desarrollos (i) conceptuales, (ii) metodológicos y (iii) tecnológicos que han tenido lugar en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así, en lo que se refiere al primer punto, la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas parece haber superado la radical dicotomía entre estudios centrados únicamente en la naturaleza social del lenguaje o centrados en los aspectos cognitivos del lenguaje, reclamando una visión más holística de la naturaleza del lenguaje con la que nosotros nos identificamos (el ser humano como agente único situado en un contexto social) y que explicitaremos en el apartado dedicado al marco teórico. En lo que se refiere al segundo punto, las investigaciones actuales, en la medida en que describen y explican la enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde múltiples y complejos factores que interactúan entre sí, sociales y psicológicos, proponen cambios importantes en los métodos que pueden ser utilizados, rompiendo la barrera entre métodos cuantitativos y cualitativos usados de manera exclusiva para una única finalidad. La tendencia de los años 60, 70 y parte de los 80 de utilizar métodos cuantitativos para estudios experimentales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas fue valorada como el mejor método para establecer relaciones causa-efecto, utilizar técnicas estadísticas y controlar los experimentos. Sin embargo, hoy en día las opciones cualitativas y otras cuantitativas han proliferado y existen paradigmas que combinan ambos modelos metodológicos (cf. Johnson 1992), opción con la que nosotros nos identificamos y que explicaremos en el apartado dedicado al desarrollo de la investigación. En lo que se refiere al tercer apartado, no podemos ignorar que las investigaciones se han visto afectadas por las innovaciones tecnológicas de diferente naturaleza, lo que condiciona tanto la recogida de datos como su tratamiento. La necesidad de asesoramiento y formación específica en nuevos programas supone un extra que puede ayudar, o dificultar, la labor del investigador. Sobre estos aspectos discutiremos en el apartado dedicado a la metodología desarrollada en nuestro trabajo.

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo tiene su origen en un proyecto de investigación más amplio sobre *Aprendizaje y uso del español como segunda lengua*, financiado en sus inicios por una beca posdoctoral de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. El proyecto marco incluye, entre otras cosas, el análisis de muestras de habla natural de diferentes jóvenes y adultos inmigrantes obtenidas a través de grabaciones en las que se pide al sujeto que realice tareas como resumir textos escritos o documentos audiovisuales y narrar algunas historias y/o acontecimientos vividos personalmente o a partir de dibujos sin palabras que se muestran al sujeto, así como realizar diferentes composiciones escritas y test gramaticales.¹ El diseño propuesto para este estudio marco sobre aprendizaje y uso del español es de tipo interseccional, es decir, recoge información de adultos inmigrantes con diferentes niveles de competencia comunicativa en español y, por tanto, no se basa, en el seguimiento de cada uno de ellos. Nos interesaba analizar la relación entre los discursos

¹ Un primer análisis lingüístico y discursivo de alguna de estas producciones puede verse en García Parejo (2000), (2004), (2005) y (2006).

producidos y las tareas que los originaban, por ser estas muy usuales en las aulas de español L2 y de las clases de lengua, en general.²

Las primeras producciones orales se realizaron de manera exploratoria presentando una misma tira narrativa a tres jóvenes alumnos de orígenes diferentes: checheno, liberiano y marroquí, y con diferente tiempo de residencia en España: 3 meses, 9 meses y 2 años:

(1)

Un día un padre con su hijo fueron a tienda. Allí, hijo ha visto lanzas y plumas, y él quiere comprar esas cosas, pero padre no rico, padre no rico, pobre y él compraba solo un lanza y plumas. [...]

(2)

Un día fui en casa de mi amigo, pero cuando estábamos junto ahí hablando, él tiene su hermano pequeño que estaba pidiendo su padre algunas cosas. Pidió su padre que necesita un hacha y también un martillo y también luego dice otra vez que necesita lanza con plumas. Y su padre le preguntó:

- Pero ¿qué vas a hacer con todas esas?

Y él, su hermano pequeño dijo a su padre que

- Mis amigos, en mi escuela, siempre vienen con todos esos, por eso yo también quiero ir con esos, porque me falta sólo que no tiene, QUE NO TENGO; entonces si me compraran voy mañana escuela. [...]

(3)

Un niño quiere que le compre algo el padre / al final la compró su padre lo que quería y hora el niño ha destruido todo con lo que compró.

Ya desde el principio nos llamó la atención la complejidad de la producción del alumno liberiano, la implicación personal en sus narraciones frente a las otras narraciones centradas más en el contenido.³ El grado de competencia lingüística no parecía ser factor determinante a la hora de verbalizar los pensamientos en español L2, ya que nuestras conversaciones con el alumno marroquí resultaban más fluidas que con los otros dos jóvenes. Sin embargo, en este contexto "experimental", sus narraciones resultaron menos complejas. En el caso del alumno checheno se observaba un gran esfuerzo por encontrar las palabras precisas, por organizar su narración incluyendo sus emociones, juicios y pensamientos, manteniendo casi hasta el final la estructura ternaria que se esperaba para tal ocasión, y queriendo, al mismo tiempo, mostrar su grado de competencia lingüística. En el caso del alumno liberiano observamos una implicación real en la resolución de una tarea oral que supone, fundamentalmente, interacción con la audiencia: un narrador en primera persona, introducción de otros escenarios y personajes, así como de otras acciones. La diferencia encontrada tanto en la predisposición a realizar la tarea, como en el resultado final ¿tenía que ver con el origen del alumno? ¿Tenía que ver con su tiempo de residencia en España? ¿Con su formación

² Nuestras grabaciones y todo el estudio se realizaron en el Centro de Educación de Personas Adultas (CEAS) de Entrevías.

³ Para el estudio de estos y otros resultados pueden consultarse García Parejo 2004b, 2005, 2006, 2009. Este estudio viene precedido de otro proyecto de investigación subvencionado por el CIDE durante los años 1994-1997, *Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración*, cuya memoria no ha llegado a publicarse, pero cuyos resultados pueden seguirse a través de García Parejo y Ambadiang (1995), Ambadiang y García Parejo (1996, 1999) y García Parejo (2003, 2004).

anterior? Desde los estudios de análisis de discurso intercultural (cf. Scollon y Scollon (1981) y Tannen (1982)), se señala que los individuos, dependiendo de su experiencia cultural y académica, dominan unas estrategias discursivas orales o escritas. Pero como señala Tannen (1980), todas estas diferencias que encontramos en la forma de organizar los discursos crearán impresiones sobre los oyentes, ayudando a construir y/o reforzar tópicos como el de que los alumnos de tal grupo son buenos contadores de historias (los africanos), o el de que los de tal otro son unos filósofos o románticos que “se van siempre por las nubes” (los de Europa del Este). Si es así, y no avanzamos algo más en el conocimiento sobre las relaciones entre lengua, prácticas sociolingüísticas y aprendizaje de lenguas no estaremos contribuyendo a desarrollar las diferentes competencias (socio)comunicativas de todos los implicados en la práctica educativa.

Una segunda fuente de indagación han sido los estudios de Ambadiang (2003, 2010) a propósito del colectivo inmigrante subsahariano y el aprendizaje de ELE y sobre competencia intercultural, en general. Según este autor, se puede caracterizar a los miembros del colectivo africano subsahariano adulto poco o nada escolarizados, desde el punto de vista de sus representaciones, actitudes y prácticas lingüísticas, tanto en España como fuera de España. Esto se debe, según el autor, a las características sociolingüísticas del continente africano, donde alrededor de 1300 lenguas se agrupan en cuatro macrofamilias de complejidad muy variada. Estas lenguas conviven con alguna lengua oficial europea, que suele enseñarse en la escuela, lo que refuerza su valor simbólico y económico. En este contexto, la mayoría de las regiones son plurilingües, lo que requiere ciertas actitudes de los individuos hacia el multilingüismo y las lenguas. Para caracterizar mejor el colectivo, Ambadiang recurre al concepto de ‘cultura lingüística’, definida por Schiffman (1996:5) como todo aquello que es común desde el punto de vista sociolingüístico: (i) los comportamientos, (ii) las suposiciones, (iii) los prejuicios, (iv) los sistemas de creencias populares; (v) las actitudes y estereotipos, (vi) las maneras de pensar acerca del lenguaje en general y (vii) la relevancia de las circunstancias histórico-religiosas asociadas a una lengua determinada. En este sentido, Ambadiang señala que dentro del colectivo existen actitudes de cooperación en la comunicación y adaptabilidad hacia los interlocutores y las posturas de resistencia observadas podrían estar asociadas a situaciones de conflicto. Existe una “aptitud para adaptarse a circunstancias y contextos comunicativos cambiantes, sacando el mayor provecho posible de las competencias y los repertorios lingüísticos implicados en cada intercambio” (Ambadiang 2003). Otra actitud característica del colectivo es el mayor énfasis dado a la comunicación. Esto quiere decir que los hablantes tienen disponibles diferentes códigos lingüísticos (híbridos o no) para comunicarse con el mayor número posible de interlocutores. Según el autor, esta actitud positiva hacia el multilingüismo está en correlación con una concepción muy específica de la relación entre lengua y cultura e identidad individual y colectiva. En este contexto plurilingüe, la idea compartida es que las lenguas están al servicio de los hombres y que recurren a ellas de acuerdo con sus intereses y necesidades, privilegiando así la dimensión funcional y práctica de las lenguas frente a la afectiva y simbólica. La consecuencia inmediata, según el autor, es que la lengua no se considera un valor importante de la cultura, ni contrae una relación íntima con la identidad, por lo que los tres elementos gozan de relativa independencia. Es en circunstancias conflictivas cuando se produce una tensión entre la necesidad de comunicar y la preocupación por hacer visible la lengua

propia, y eso da lugar a la conciencia de la interculturalidad. Las implicaciones que tiene esta caracterización para la enseñanza de lenguas son variadas, ya que según los estudios de Ambadiang, el colectivo subsahariano tiende a mantener su cultura lingüística en España. Así, por ejemplo, manifiestan escaso interés por la norma lingüística asociada a la tradición escrita por lo que sus reformulaciones o correcciones tienen el objetivo de favorecer la intercomunicación y no tanto alcanzar el estándar normativo. Por otra parte, la imposibilidad de utilizar sus estrategias comunicativas multilingües les limita en el nuevo entorno, provocando su ocultación y exclusión, que como señala Ambadiang, ya la han sufrido en el propio país.

Posteriormente, Ambadiang y García Parejo (2008) realizan un estudio exploratorio en el que comparan el colectivo ecuatoguineano con el resto de africanos subsaharianos, intentando explicar si el uso de una variedad del español influye en las representaciones de este grupo sobre la naturaleza de la lengua española.⁴ El modelo teórico de referencia es Schiffman (1996), quien postula un tipo de ‘conocimiento lingüístico’ para cada miembro de una comunidad, que no se corresponde ni con la lengua ni con la cultura como objetos, la llamada ‘cultura lingüística’ a la que hicimos referencia anteriormente. Este conocimiento, según Schiffman (2006) no es estable, ya que las creencias e ideas de una comunidad a propósito de la lengua pueden variar a lo largo del tiempo. Con todo, parece que existe una correlación entre las prácticas lingüísticas típicas de un lugar y el predominio en cada uno de estos lugares de un determinado ‘carácter lingüístico’, ‘linguistic *ethos*’.⁵ Se prefiere, así, el uso de ‘linguistic *ethos*’ al de ‘cultura lingüística’ para caracterizar este conocimiento, ya que, por un lado, resulta menos ambiguo al evitar todas las connotaciones del término ‘cultura’. Por otro lado, creen los autores que *ethos* recoge tanto los aspectos de variabilidad y colectividad, como la agencia del hablante individual. Entienden que las prácticas lingüísticas y comunicativas pueden variar a lo largo del tiempo tanto a nivel individual, como social, además de tener fuertes implicaciones sobre (i) las relaciones entre lengua y cultura; (ii) el modo en que se concibe la enseñanza de segundas lenguas y (iii) el estatus que se otorga al aprendiz de lenguas. Este estudio se centra en dos aspectos, las actitudes de los subsaharianos hacia la lengua española (instrumental o simbólica) y la categorización que hacen de sí mismos como aprendices de español, ya que, según los autores, existe una correlación entre el modo en que el aprendiz se representa a sí mismo y las actitudes que tenga hacia su propio proceso de aprendizaje (cf. Muñoz 2000). Los datos recogidos a través de un cuestionario sugieren que, como en el estudio anterior, los aspectos comunicativos de la lengua son privilegiados sobre otros.

⁴ Nos referimos al proyecto de investigación subvencionados a nivel nacional: “Procesos de cambio lingüístico en situaciones de contacto” (HUM2005-04374) (2005-2008), y su continuación “Variación lingüístico-discursiva y categorización sociocultural: fronteras sociolingüísticas y fronteras simbólicas en contextos multiculturales” (FI2008-04221/FILO) (2009-2011), dirigidos por A. Palacios. Actualmente, nuestra colaboración con la Sandra Shecter (Universidad de York, Toronto) en el proyecto internacional, *Schooling Speakers of the Societal Language as a Second Dialect*, financiado por el Social Sciences and Humanities Research Council de Canadá (SSHRC) (2010-2011) nos ha permitido ampliar nuestro ámbito de estudio sobre la enseñanza-aprendizaje de las variedades del español (cf. Ambadiang, García Parejo y Palacios 2008, 2009, 2009b)

⁵ Sus estudios toman como base Francia, Alemania y Estados Unidos.

Estos estudios directos, así como la documentación bibliográfica asociada a ellos, han incidido en la reformulación constante sobre preguntas de investigación a propósito de la enseñanza-aprendizaje del español en contextos de diversidad y sobre los propios paradigmas de investigación en este campo. El estudio que presentamos ha surgido en un momento dado como fruto de este proceso de reflexión que el investigador realiza a lo largo de una tarea de investigación (cf. Gómez 2006: 41, Rubin y Babbie, 2011: 139, entre otros). A continuación, detallamos cómo formulamos el problema que nos planteamos y el desarrollo general de la investigación (figura número 2).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A la luz de las experiencias y reflexiones recogidas en el apartado anterior, el problema que origina el trabajo de investigación actual tiene que ver con la necesidad de comprobar, de alguna manera, si las observaciones realizadas en el CEAS de Entrevías relativas a una práctica lingüística muy concreta y los datos relativos al colectivo subsahariano se podrían formular de manera operativa con el fin de hacer un estudio descriptivo exploratorio sobre las representaciones de un mayor número de alumnado inmigrante. La pregunta general que nos gustaría poder resolver es la siguiente: ¿Existen entre la muestra general del colectivo inmigrante grupos diferenciados por las características de su '*ethos* lingüístico'? Otras preguntas asociadas a ella serían: ¿Ese '*ethos*' tiene que ver con la zona en la nace y/o crece el individuo (su '*origen*') o con otras características del mismo (lengua, género, formación)?⁶ ¿Podremos encontrar manifestaciones de la cultura lingüística a partir de representaciones comunes compartidas en lo que se refiere a la orientación funcional e instrumental de la lengua, así como a la afectiva y simbólica? ¿Afectarán alguna estas representaciones la valoración que los grupos tengan hacia el aprendizaje y uso de L2 y hacia la imagen que tengan de sí como aprendices y de los españoles como hablantes nativos?

Nuestra hipótesis de partida es que sí podremos caracterizar diferentes '*ethos* lingüísticos' tomando como base la variable '*origen*' (la hipótesis nula establecería la ausencia de dicha relación), pero en la medida en que no vamos a controlar la elección de la muestra, no podemos hacer predicciones sobre las características de los grupos ni la naturaleza de la relación entre variables.⁷

Así, los objetivos de nuestra investigación serán los siguientes:

1. Comparar los resultados de las investigaciones anteriores sobre representaciones y actitudes del colectivo subsahariano a propósito del aprendizaje y uso de la lengua y

⁶ La zona en la que nace o crece el individuo la vamos a denominar con un genérico '*origen*' a lo largo de este trabajo. Nos sirve para referirnos a la comunidad de referencia en la que el sujeto aprende una o varias lenguas y los comportamientos asociados a ella como veremos en la discusión dedicada al término '*cultura lingüística*'.

⁷ Como señalan Ary y otros (2010: 82 y ss.) una hipótesis permite al investigador realizar una afirmación tentativa sobre cómo podrían estar relacionadas las variables de un estudio. En este sentido, estimula la investigación, orientan la misma y proporcionan un marco de estudio.

cultura española con los datos que se puedan derivar de un cuestionario suministrado a un colectivo de inmigrantes adultos más amplio.

2. Establecer diferentes grupos de comparación dentro de una muestra general a partir de la variable 'origen' y comprobar si existen diferencias significativas en sus respuestas, de manera que nos permitan caracterizar dichos grupos como poseedores de un '*ethos* lingüístico' particular.

3. Buscar las implicaciones que se pueden derivar de estos resultados para la para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y la formación del profesorado de lenguas.

Las actitudes de los estudiantes de una lengua extranjera, así como las creencias de los docentes acerca del uso de la lengua, aparecen de manera frecuente en los cursos de formación del profesorado, en investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje del inglés y, en general, sobre investigaciones relacionadas con la educación en contextos multiculturales, pero mucho menos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español L2. En este sentido, el estudio sobre representaciones y actitudes acerca de la lengua española, resulta de especial relevancia, sobre todo abordado desde el marco propuesto que incluye lo individual y lo social.

ORGANIZACIÓN DEL INFORME

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestro trabajo se estructura alrededor de cuatro capítulos. El primero presenta brevemente el marco teórico que fundamenta nuestra discusión y aproximación metodológica a los datos. En una primera parte del capítulo se repasa el aprendizaje adulto desde la incidencia que tienen las representaciones y actitudes en esta etapa. En una segunda, se precisa el concepto de representación y se pone en relación con los de actitud e identidad. El capítulo 2 se centra en la investigación propiamente dicha. En él se detalla el marco metodológico de carácter descriptivo y las técnicas cuantitativas utilizadas, así como los instrumentos diseñados para la recogida de datos. Incluye también el análisis e interpretación de los datos. El trabajo se cierra con el capítulo 3 dedicado a las conclusiones generales extraídas de la investigación, así como a las implicaciones que puedan derivarse de los resultados obtenidos para futuras investigaciones relacionadas con el tema y con la enseñanza-aprendizaje del español L2, en general. Las valoraciones finales acerca de todo el proceso de investigación, su alcance y limitaciones, así como su proyección futura se incluyen también en esta sección.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los dos marcos teóricos que fundamentan nuestro estudio son, por un lado, la educación de personas adultas (EPA), concretamente el aprendizaje del español L2 en el marco de la EPA, y los estudios representaciones a propósito del objeto de aprendizaje, en este caso la L2, y su incidencia sobre el propio aprendizaje. El objetivo de este capítulo es presentar algunos principios fundamentales que han orientado la organización y análisis de nuestro cuestionario, así como los conceptos clave que serán utilizados a lo largo de la investigación.

ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Cada grupo sociocultural decide cuándo comienza la edad adulta y cuáles son los objetivos que esperan que cada individuo del grupo cubra dentro de cada etapa. Así, por ejemplo, antes de la implantación de la LOGSE, la educación obligatoria llegaba hasta los 14 años, edad en la que se podía acceder al mercado laboral o bien ampliar su formación hasta los 16 años en un centro de Educación General Básica, en programas de formación profesional o de garantía social. A partir de los 16 años ya podía acceder a los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA). Actualmente, todo el recorrido se centra en una educación obligatoria hasta los 16 años, que puede ser ampliada hasta los 18, edad exigida para matricularse hoy en un CEPA. Además, entre los 18 y 25 años, en nuestra sociedad, se entiende que el objetivo prioritario sigue siendo la educación, la obtención de un título. Sin embargo, la idea de "adulto" en otras culturas se acerca más al sentido etimológico: "adultum", "el que ha terminado de crecer o de desarrollarse, el crecido", participio pasado del verbo latino "adolescere", que significa "crecer" (Ludojoski, 1986, en Fernández Arenaz, 1990:11).⁸ Pero independientemente tanto de la edad como de las leyes que marcan el inicio de esa etapa, algunas características de la edad adulta son que (i) se corresponde con el periodo de vida más productivo, al ser la época de rendimiento laboral, (ii) suele conllevar la fundación de una familia y, además, (iii) es el momento del ejercicio político en que el individuo muestra autonomía plena (Quintana Cabanas y Sanz Fernández, 1997). Si bien estas características de 'edad' son compartidas por todos los adultos, las implicaciones que conllevan para un inmigrante son específicas al tener que ver con el tipo de trabajo al que puede acceder, los problemas para formar una familia o para la reagrupación familiar, las escasas posibilidades reales de participación activa en la nueva sociedad y, a pesar de sentirse como individuo autónomo, la profunda sensación de dependencia de otros (instituciones, traductores, mediadores...); sensación que puede llegar a convertirse en una "adicción" que no le permita recuperar su autonomía personal.

⁸ Un desarrollo más completo de las etapas de la edad adulta puede verse en González y Gisbert (1990:17-19). Según la LOGSE, el público prioritario de los centros de educación de personas adultas son aquellos adultos, mayores de 18 años y menores de 65, que tiene carencias en educación básica y capacitación profesional.

En lo que a forma de aprendizaje se refiere, los adultos inmigrantes comparten con otros adultos una serie de características. Sin embargo, por otro lado, sus características personales son tan variadas que muchos autores inciden mucho más en la heterogeneidad, en sus diferentes necesidades y experiencias previas que en lo que puedan tener en común. La diferencia es un dato objetivo si repasamos los datos estadísticos, que se confirma, por ejemplo, con la muestra de nuestro estudio elegida al azar.⁹ Sin embargo, existen unos datos comunes de la edad adulta que sí nos interesan señalar. A nivel general, el adulto debe añadir a sus muchas responsabilidades una tarea nueva: el aprendizaje. En este sentido, al no resultarles el aprendizaje gratificante por sí mismo, habría que señalar que los adultos buscan experiencias de aprendizaje que sean útiles para manejar sucesos específicos derivados de los cambios que se van produciendo en su vida (matrimonio, despido, empleo, inmigración...). Aprenden con la esperanza de aplicar lo aprendido a algo que les reportará ventajas inmediatas. Así, el interés influye mucho en su aprendizaje, ya que si el curso no les satisface, tienden a abandonarlo. (García Llamas, 1986). En el caso del aprendizaje de una segunda lengua habrá que tener en cuenta también si el sentimiento de ventaja actúa como 'inversión' (cf. Norton 2008), es decir, si sienten que el aprendizaje de la L2 les proporcionará una fuente de recursos materiales y simbólicos que les permitirá incrementar su capital cultural.

Otras de las características que rigen todo este proceso de aprendizaje, son la resistencia del adulto al cambio¹⁰, la emotividad y la motivación u orientación que le llevó a participar en el curso elegido. Por una parte, el adulto necesita sentirse arropado por el grupo, aunque le cueste moverse dentro de él. En este sentido, como señalan Balaguer y Formariz (2002) y García Parejo (2004), entre otros, el papel de acogida de los centros es fundamental. Sin embargo, existe una gran variedad de centros de educación de personas adultas, dependientes de entidades públicas o privadas, que ofertan cursos de español y de formación permanente, con actuaciones poco coordinadas. Así, por ejemplo, los cursos de español fueron ofertados, en un principio, por asociaciones no gubernamentales que trabajaron en equipo posibilitando la recopilación y reflexión sobre la práctica educativa y los materiales producidos en el aula, bien para la enseñanza de la lengua, bien para la enseñanza simultánea de lengua oral y de la lengua escrita. A esta oferta se unió la respuesta institucional; pero intentar dar una visión panorámica de cuáles han sido y son los modelos que han seguido las administraciones educativas para integrar la presencia del colectivo inmigrante adulto dentro del marco general de la educación de personas adultas (EPA) y, específicamente, la oferta de cursos de español, resulta una tarea algo complicada. Por un lado, el sistema educativo español ha sufrido un proceso de cambio constante desde la publicación en 1990 de la LOGSE, hasta la Ley actual. Por otro lado, la organización política, administrativa y cultural del Estado español hace que cada

⁹ El observatorio permanente de la inmigración de la Secretaría de Estado de Inmigración aportaba la cifra de 3.979.014 extranjeros residentes en España para el año 2008, con la presencia todavía mayoritaria de ecuatorianos y marroquíes.

¹⁰ Así, podemos encontrar cierta dificultad a la hora de cambiar de tema en una situación de aprendizaje. O puede ocurrir que el adulto esté acostumbrado a un tipo concreto de respuesta para resolver un problema y le resulta muy difícil cambiar de sistema cuando las características del problema así lo puedan exigir (cf. González y Gisbert (1990: 27)).

nueva ley publicada pueda tener diferentes aplicaciones según decidan las administraciones de cada Comunidad Autónoma: la realidad político-administrativa (división del estado en comunidades autónomas), social, cultural (con la presencia de varias lenguas en un territorio) y económica (con sectores de producción y una crisis económica globalizada que condicionan el tipo de trabajo para el inmigrante) del Estado Español presuponen ofertas muy diversas para la EPA. A esto hay que añadir que la naturaleza de los centros que acogen programas dirigidos a la población adulta resulta de lo más variada: centros públicos dependientes de ministerios, comunidades autónomas y ayuntamientos; centros privados con ánimo de lucro, centros privados sin ánimo de lucro (ONGs), entidades ciudadanas, fundaciones, sindicatos... y desde hace algunos años el Instituto Cervantes y universidades privadas en colaboración con otras instituciones (cf. Jabonero et al. 1997:11; Balaguer y Formariz (2002); García Parejo 2003, 2004, 2009).

Ahora bien, en lo que se refiere a la posición que ocupa actualmente la oferta de los cursos de español para adultos inmigrantes no podemos dejar de señalar que esta heterogeneidad favorece la política actual de ‘ocultación de la educación de personas adultas’, y con ella, la doble ocultación de la población inmigrante. Los cursos de español son considerados dentro de la oferta general de “enseñanza básica”. Esto supone que el alumnado se matricula con los mismos derechos y obligaciones que aquellos que quieren seguir procesos formativos que llevan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, pero no genera ningún título específico. Así, detrás de esta consideración se esconde un “hábito de homogeneización lingüística” y una práctica que parece orientar toda acción educativa y formativa bajo una representación compartida sobre la enseñanza de la lengua: ‘es necesario y bueno para los inmigrantes que aprendan la lengua del país de acogida para poder participar y tener éxito en la sociedad’.¹¹ Este mecanismo o “práctica de integración” preside toda la oferta formativa, incluido el diseño de materiales, dejando aisladas las clases de lengua por un lado, las actividades de formación ocupacional por otro y las actividades de participación en la sociedad por otro, los tres ámbitos de actuación sobre los que se organiza la EPA. Este hábito o práctica preside no sólo la actuación de la EPA, de los Ayuntamientos, Comunidades y Ministerios, sino también toda la oferta formativa, incluido el diseño de materiales, dejando aisladas las clases de lengua por un lado, las actividades de formación ocupacional por otro y las actividades de participación en la sociedad por otro.

Por otra parte, la oferta profesional queda aislada del avance y desarrollo de habilidades lingüísticas generales o específicas, ya los cursos de habilitación profesional se ofertan por un lado, y los cursos de español con fines específicos por otro (cf. Página web del Instituto Cervantes). De igual manera, la oferta sociocultural está diseñada por y para un colectivo adulto mayoritariamente nativo que ya participa en actividades sociales y culturales, cumpliéndose así la máxima de que participa más el que más tiene, es decir, los que ya tienen un *hábito de participación*. Son ofertas en las que queda legitimado el uso de una única lengua, la oferta de enseñanza de una lengua de prestigio (el inglés), y de unas únicas prácticas culturales, incluso entre el colectivo de inmigrantes, que puede preferir organizar sus propias actividades culturales en sus propias asociaciones.

¹¹ Empleamos ‘hábito’ en el sentido de ‘habitus’ definido por Bordieu.

En este contexto, el papel asignado a los centros de EPA, queda reducido a ser mediadores entre el adulto inmigrante y otras instituciones oficiales que pueden expedir títulos legitimados (y con ello prestigiados) por la sociedad, tanto a nivel lingüístico como profesional (cf. DELE, Formación Profesional). Los Centros de EPA tienen así un carácter asistencial (no prestigiado) y socializador y no tanto académico y legal, por mucho que se adorne la asistencia a estos centros con certificados que recogen el número de horas, ya que tienen escasa validez en el “mundo real”. En este contexto, tanto los adultos inmigrantes como los adultos nativos, aceptan las condiciones del mercado lingüístico que se les ofrece desconociendo, quizás, qué papel se les invita / obliga a tomar (“cursos de español para población de riesgo” vs. “español para estudiante extranjero”) y las repercusiones futuras que puede tener con vistas a su participación en la sociedad y sus deseos de integración cuando tengan que ser evaluados por diferentes agentes sociales.

Finalmente, la atomización de la oferta que hemos comentado, se corresponde también con la atomización dentro del colectivo de profesionales que debe atender dicha oferta. Es fácil establecer en una Orden o Decreto qué profesores se encargan de qué ámbito (lengua, matemáticas, ciencias, talleres...). Responde a un *“hábito de parcelación del conocimiento”* (donde subyacen también relaciones de poder). Es más difícil coordinar acciones de conjunto alrededor del desarrollo de habilidades lingüísticas, ya que implicaría formar a los diferentes profesionales desde su formación básica con módulos relacionados con estas materias. Se deja así al interés y posibilidades de cada individuo, o al interés de cada institución el tipo de formación que quiere para sí y, por ende, del capital lingüístico que puede ofertar.

En el marco de este trabajo, consideramos importante tener en cuenta estas representaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua que subyacen dentro del grupo de acogida como parte del ‘ethos lingüístico’ compartido, ya que pueden provocar reacciones encontradas con las representaciones sobre la enseñanza de la lengua que tengan los adultos inmigrantes, así como sobre el papel que se les asigna dentro de la sociedad de acogida (‘aprendices no nativos’ vs. ‘adulto participante en la sociedad’) y sobre las actitudes hacia el aprendizaje y uso de la lengua meta.

Como hemos señalado en varias ocasiones, el trabajo e interés generado sobre la enseñanza del español a adultos inmigrantes (y sobre su formación global) no alcanza los niveles que logra todo lo relacionado con la atención a la diversidad y la educación intercultural en educación primaria y secundaria, al igual que ocurre con todo lo relacionado con la educación de personas adultas (EPA) en general. Es significativo que ninguno de los dos aspectos tenga un bloque específico en muchas facultades de formación permanente del profesorado de educación primaria, pero sí los tenga dentro de las especialidades de educación social. Por otra parte, si bien la heterogeneidad que hemos descrito no ha favorecido el trabajo y la reflexión conjunta entre todos los agentes implicados, los frutos de estas experiencias pueden apreciarse, fundamentalmente, en formación del profesorado y publicación de materiales específicos para la enseñanza de la lengua oral y escrita para inmigrantes adultos (véanse anexos 1 y 2) y, en menor medida,

en artículos publicados sobre el tema e investigación y foros de debate sobre el mismo.¹² En este sentido, nuestro trabajo espera contribuir a la investigación en este ámbito de conocimiento.

A continuación, repasamos brevemente cómo se han abordado el estudio de las representaciones y creencias de los aprendices de lenguas a propósito del objeto de conocimiento, la lengua, y su incidencia sobre las actitudes y creación de una imagen de sí mismos como aprendices de lenguas.

REPRESENTACIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS

Si repasamos la bibliografía sobre las variables que afectan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua comprobaremos que algunos autores han dado mucha fuerza al papel que tienen los factores individuales tales como actitudes y motivaciones (cf. Krashen, 1981, Gardner y Lambert, 1972), mientras que otros, se lo han dado a los condicionantes sociales (Schumann, 1976)¹³. Pero como señala Peirce (1995), resulta artificial separar ambos aspectos. Su hipótesis es que los teóricos de la enseñanza de segundas lenguas no han tenido en cuenta las relaciones de poder que se dan en el contexto social en el que se desenvuelven los aprendices, ya que estas relaciones limitan las prácticas de la lengua fuera de la clase, sobre todo en el marco de la migración, donde el aprendiz pertenece a un grupo minoritario, generalmente percibido con connotaciones negativas, que porta sus propias prácticas sociales y culturales.

Es esta última observación la que nos resulta de especial interés para nuestro estudio, ya que enlaza con el concepto de 'cultura lingüística' de Schiffman (1996) presentado al inicio de este trabajo, si bien el uso del término 'cultura' presentaba algunos problemas por su gran complejidad. Como señalan McDaniel, Samovar y Porter (2009:10), Burnet Taylor definió 'cultura' en 1871 como "that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and other capabilities and habits acquired by man as a member of society", y que de manera más compleja Geertz (1973:89) precisa de la siguiente manera: "a historically transmitted pattern of meaning embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life". En algunas ocasiones, por motivos que interesan a cada investigación, y sobre todo dentro del ámbito de la Comunicación Intercultural, el término 'cultura' se reduce simplemente al conjunto de reglas que permiten funcionar y vivir dentro de una sociedad dada. Esas reglas se aprenden como

¹² Son destacables los esfuerzos de los diferentes manifiestos (Santander y Granada) a favor de integrar la enseñanza del español dentro del currículum general en todos los niveles educativos, incluida la EPA, así como los foros creados a través de Internet, por ejemplo <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com>. Véase también Pastor Cesteros (2006) para un estado de la cuestión.

¹³ Krashen (1981), por ejemplo, señala la variable afectiva (la falta de confianza, la ansiedad), como posible freno del proceso de aprendizaje. Gardner y Lambert (1972) hacen hincapié en las motivaciones internas del sujeto, integrativas vs. instrumentales, como variables que afectan el éxito en el aprendizaje de una L2. Y Schumann (1976) apunta hacia factores sociales, tales como la distancia social entre grupos diferentes que entran en contacto (manifestada en forma de asimilación, aculturación, reclusión, cohesión, entre otras).

miembro de una sociedad desde que el ser humano nace y amplía su conocimiento a lo largo de la vida, por lo que queda en el subconsciente, permitiendo reaccionar ante situaciones que le resultan conocidas. Estas reglas reducen la incertidumbre y permiten dar sentido a nuestro entorno, además de otorgarnos una identidad y una conciencia de nosotros mismos. Nuestra identidad cultural se deriva del sentido de pertenencia a un grupo cultural particular, y al crecer en él, o en varios grupos en el caso de familias multiculturales, aprendemos reglas de interacción social. (McDaniel et al 2009:10). En este sentido, aunque pueda existir debate a propósito del concepto de 'cultura', sí que existe un consenso generalizado sobre algunos rasgos que la caracterizan: la cultura es aprendida; la cultura se transmite de generación en generación; la cultura es simbólica, es decir, supone imágenes, gestos, etc. que son usados para referir a un significado construido; la cultura es dinámica, cambia y permite cambiar; y la cultura es etnocéntrica, produce un fuerte sentimiento de grupo. (McDaniel et al. 2009 11-13). Para nuestro estudio, nos interesa especialmente la definición de Geertz (1973), ya que queremos explorar las percepciones y actitudes de un grupo de sujetos a propósito del uso de una L2 y sus actitudes hacia su aprendizaje. En este marco, si la 'cultura lingüística' es un conocimiento sociocultural compartido, nos interesa buscar cómo se construye una parte de este significado simbólico, esto es, la representación de un grupo de inmigrantes sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, el valor otorgado a la lengua española como producto de consumo y relacionarlo con sus actitudes hacia el uso de esa L2 y sus hablantes.

EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y LA CULTURA

Ahora bien, en el acercamiento al estudio de la cultura existen dos tendencias que tienen fuertes repercusiones en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (cf. Ambadiang y García Parejo 2006). Por una parte, existe una tendencia hacia una *concepción esencialista* de la cultura -fija en tanto en el tiempo como en el espacio, así como en su relación con la lengua. Esto supone concebir cada comunidad cultural como un todo homogéneo y totalmente separado y diferenciado de las demás. Esa idealización lleva consigo la idea de que los miembros de dicho colectivo comparten por igual la cultura asociada a su lengua, es decir que tienen el mismo conocimiento o idéntica competencia cultural. Sin embargo, esta generalización entra en contradicción con la realidad, ya que, según se desprende de las producciones de algunos hablantes nativos, la competencia cultural –al igual que la lingüística- se caracteriza por cierta heterogeneidad incluso en el colectivo de los sujetos nativos. Además, la tendencia a ubicar cada lengua y la cultura asociada a ella en un espacio determinado explica que se caracterice esta última en relación con territorios que corresponden a los diferentes estados-nación. Desde esta concepción, se espera que el aprendiz de la L2 lleve el peso de la comunicación desde el punto de vista tanto cultural como lingüístico, es decir que salga de su lengua y cultura para ir al encuentro del nativo que tiende a proceder más como un examinador que como un interlocutor en el sentido pleno de esta palabra. Se espera también que conozca (¿adopte?) las rutinas culturales de los hablantes nativos, es decir, el conjunto de prácticas y conocimientos asociados a una comunidad cultural idealizada, perdiendo de vista la heterogeneidad interna de esta última y procediendo como si el aprendiz no tuviera una cultura (parcialmente) propia o como si esta última no tuviera ningún tipo de influencia en

el aprendizaje de la cultura foránea y en las prácticas asociadas a ella. Esta concepción estática de la cultura, típica del paradigma de la competencia sociocultural, se impone de este modo al aprendiz, por encima de las intuiciones que pueda tener respecto de la variabilidad de las culturas así como de su interrelación con las lenguas asociadas a ellas a lo largo del tiempo y lo ancho del espacio. En un contexto de globalización como el actual, habitantes de diversos continentes, al igual que ciudadanos de un mismo país, pueden compartir fragmentos de cultura (religión, prácticas religiosas, etc.) y diferir en relación con otros. Desde esta concepción estática de la cultura y desde un paradigma de competencia sociocultural rígido, puede ser que las fronteras asociadas al aprendizaje de la lengua, recientemente derribadas, se vean sustituidas por otras, más formidables, asociadas al aprendizaje de la cultura.

La segunda orientación acerca del estudio de la cultura que tiene implicaciones sobre la enseñanza de segundas lenguas se fundamenta en la idea de que *la variabilidad y la fragmentación interna* son características inherentes tanto a las lenguas como a las culturas humanas. En consecuencia, destaca el carácter híbrido y construido de estas últimas, que se ven así despojadas de las fronteras nítidas que se les supone en el marco del paradigma de la competencia sociocultural. Como señalan Ambadiang y García Parejo (2006) este paradigma intercultural no se centra tanto en lo que se aprende (los contenidos) como en los objetivos o los efectos formativos deseados o supuestos del proceso de aprendizaje, centrados esencialmente en las actitudes y las aptitudes (apertura cultural, corrección de estereotipos, mejor conocimiento de la propia identidad, preparación para la gestión de los contactos interculturales, etc.). Al no haber fronteras nítidas entre culturas ni entre lenguas, el tipo de cotejo que es fundamental en el paradigma de la competencia sociocultural -entre la lengua materna del aprendiz y la lengua meta, así como entre las culturas asociadas a ellas-, resulta irrelevante. En otras palabras, interesa la capacidad de comprender cómo un individuo hace uso de los fragmentos de cultura que tiene a su disposición en los intercambios en que está implicado (Abdallah-Pretceille, 1996: 29 y sgs., 2006). Este enfoque supone, por tanto, que ningún individuo puede llegar a dominar una cultura en su totalidad, sino que su competencia se limita a algunos de sus fragmentos, de los que hace uso de acuerdo con sus intereses y circunstancias. Más aún, al no tener la competencia intercultural tanto que ver con conocimientos como con actitudes y aptitudes, la formación incluye un fuerte componente moral, que Abdallah-Pretceille caracteriza en términos de 'ética de la alteridad' (cf. 1999b, sobre todo).

La dimensión esencialista de la cultura resulta de interés para nuestro estudio, ya que entendemos que la idea de asociación íntima entre lengua y cultura en el contexto de los países europeos, es una representación compartida sobre la lengua y su enseñanza dentro de un 'ethos lingüístico' muy generalizado. Sin embargo, la diversidad lingüística y cultural del continente contrasta con la ilusión de homogeneidad subsumida en esta asociación simbólica. La exploración de esta representación a través del cuestionario puede resultar de especial relevancia para el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

Del mismo modo, la dimensión construccionista de la cultura nos resulta relevante ya que queda asociada a los contextos ecológicamente multilingües como el subsahariano, presentados en la primera parte de este estudio, en los que los hablantes disponen de diferentes códigos híbridos y en cuyas interacciones privilegian la orientación instrumental del uso de la lengua y la negociación entre interlocutores. La exploración de estas orientaciones y actitudes hacia la lengua también puede resultar de relevancia para la enseñanza de L2, ya que aquellas pueden entrar en colisión con orientaciones de carácter integrador del colectivo meta.

REPRESENTACIONES Y ACTITUDES

El concepto de 'representación', queda asociado, desde el paradigma de los 'Estudios culturales', a una de las 5 dimensiones de la cultura, junto con 'producción', 'identidad', 'consumo' y 'regulación'. El objetivo de estos estudios es explorar cuáles son los significados compartidos y consumidos por un determinado grupo y cómo, dónde y cuándo se manifiestan sus efectos. (cf. Kramer 2000:163).

En este contexto, el concepto de 'cultura' ha variado desde los primeros estudios de carácter más estructural, que intentaban describir el cultivo de la tierra y cuidado de los animales, hasta el cultivo de la mente. Se interpretaban entonces los valores y modos de la vida de un grupo como el estándar de la sociedad en su conjunto. Como señala Kramer (2000), desde el XVIII se concibe la posibilidad de hablar de 'culturas' en plural, es decir, de diferentes modos de vida de una sociedad. Esto orienta el debate hacia un concepto más antropológico de 'cultura' y, finalmente, hacia la dimensión simbólica de la misma, esto es, los signos y significados que un grupo comparte, en definitiva, hacia un concepto simbólico de 'cultura' (Kramer 2000:163).

Como señala Kramer (2000), los procesos significativos a través de los cuales un grupo representa, experimenta y se comunica no son derivados, sino que son elementos constituyentes de todo un sistema sociocultural. La existencia de *representaciones* con significado, 'imágenes o ideas que sustituyen a la realidad', son posibles porque el ser humano posee dos sistemas de representaciones: (i) el que posibilita hacer conexiones entre las cosas del mundo y los conceptos mentales y (ii) el que posibilita hacer conexiones entre los conceptos mentales y signos especiales o con secuencias de signos.¹⁴ Estos significados son producidos, creados y puestos en circulación dentro de los colectivos, e instituciones, pero al hacer esto crean también un proceso de *consumo* de productos culturales que lleva asociado un nuevo significado sobre ellos, lo que les otorga cierta identidad (las personas leen unos libros, oyen un determinado tipo de música, participan en determinados eventos...). Es a través de la producción de significados compartidos como se crea un sentido de *identidad*. Esos significados sirven como medio de *regulación* para decidir quién queda dentro y quién queda fuera del grupo.

¹⁴ Sería el caso del lenguaje como sistema de signos simbólicos.

No existe consenso sobre la metodología de estudio dentro del paradigma de los estudios culturales, si bien prima cierto hibridismo y un interés constante por temas como la globalización, la inmigración y la redefinición de lo que es cultura. Para nuestro estudio, nos interesa especialmente la idea del valor simbólico de las representaciones como algo construido dentro de un grupo y su relación con el sentimiento de identidad y pertenencia, ya que como hemos venido señalando, el adulto inmigrante debe moverse entre, por lo menos, dos grandes grupos: el de origen y el de llegada. El acceso a los dos sistemas de representaciones, las tensiones que se producen entre ellos y su incidencia sobre las actitudes hacia el aprendizaje y uso de la lengua española pueden orientar la discusión de los resultados de nuestro cuestionario.

En lo que se refiere al ámbito de segundas lenguas, desde los años 70s y 80s los estudios se han interesado fundamentalmente por explorar las creencias, actitudes y comportamientos, tanto de profesores como de alumnos, sobre la lengua y la cultura meta (cf. Ryan 2000, Byran y Risager 1999, entre otros). Estos estudios, que combinan tanto metodologías cuantitativas como cualitativas, buscan información sobre procesos y conocimientos de aprendizaje para ligarlos a motivaciones y actitudes hacia enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, creemos que en el caso del español L2, todavía estos estudios son muy incipientes.

Entre los estudiosos de la motivación para el aprendizaje de segundas lenguas destaca Gardner, quien desde los años 70 hasta los 90 ha evolucionado de un paradigma psicológico a uno más social. En los primeros trabajos, Gardner (1972, 1985) construye su teoría de la motivación alrededor de tres componentes: (i) intensidad o esfuerzo, (ii) deseo por aprender y (iii) actitud hacia el aprendizaje. Para Gardner (1985), la motivación es “un motor” que proporciona el primer ímpetu para aprender L2 y después da fuerza para mantener el aprendizaje. Las razones por las que el “motor” se pone en funcionamiento son múltiples y variadas, y de diversa naturaleza, lo que ha provocado que se clasifiquen en motivos de tipo instrumental o motivos de tipo integrador; pero según Gardner, estas razones no son los motivos en sí, ni pueden clasificarse según esta dicotomía, de ahí que se prefiera los términos ‘*orientación instrumental*’, ‘*orientación integradora*’ hacia el aprendizaje (cfr. Muñoz 2000). En este trabajo nosotros utilizaremos los términos indistintamente los términos ‘orientación’ y ‘motivación’ para referirnos a los diversos factores de naturaleza instrumental e integradora por los que los individuos deciden usar o aprender una lengua.

De los numerosos trabajos de Gardner podemos señalar algunos otros elementos importantes que nos interesan para organizar nuestro acercamiento a los datos. Así por ejemplo, teniendo en cuenta que lo que determina una acción es la intención de la persona para realizar un determinado comportamiento (por ejemplo, aprender lengua), se puede señalar que existen dos factores que condicionan la acción: (i) la actitud del sujeto hacia el comportamiento y (ii) la norma subjetiva, es decir, la visión que el sujeto tenga sobre la presión social que existe sobre la norma de comportamiento. Basado en la teoría de la motivación y en los motivos de naturaleza más integradora, Gardner (1997) propone un modelo socioeducativo que tiene en cuenta, actualmente, muchas más variables del sujeto y del contexto sociocultural en el que se desarrolla el aprendizaje:

- Antecedentes del sujeto (edad, género...)
- Contextos de adquisición (formal, no formal)
- Resultados de aprendizaje (lingüísticos y no lingüísticos)
- Variables múltiples (inteligencia, aptitudes, actitudes, estrategias de aprendizaje, motivación, ansiedad)

Otro tipo de motivación viene propuesta desde la psicología motivacional en relación con el interés personal que tienen el sujeto hacia una tarea (creatividad, potenciación del conocimiento, predisposición) y los factores que surgen desde fuera del sujeto.¹⁵

En nuestro trabajo, los estudios sobre motivación, con todas sus limitaciones, nos proporcionan información muy relevante para poder organizar las variables y las preguntas de nuestro cuestionario y poner en relación los contextos sociolingüísticos y las representaciones sobre aprendizaje y uso de la lengua, con las actitudes positivas o negativas que se pueden derivar de ambos.

En el siguiente capítulo, detallamos el proceso seguido en el diseño de la investigación.

¹⁵ Para otros datos modelos de motivación véase Muñoz 2000 pp. 81-83.

REPRESENTACIONES Y ACTITUDES DE ADULTOS INMIGRANTES Y EXTRANJEROS SOBRE EL APRENDIZAJE Y USO DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

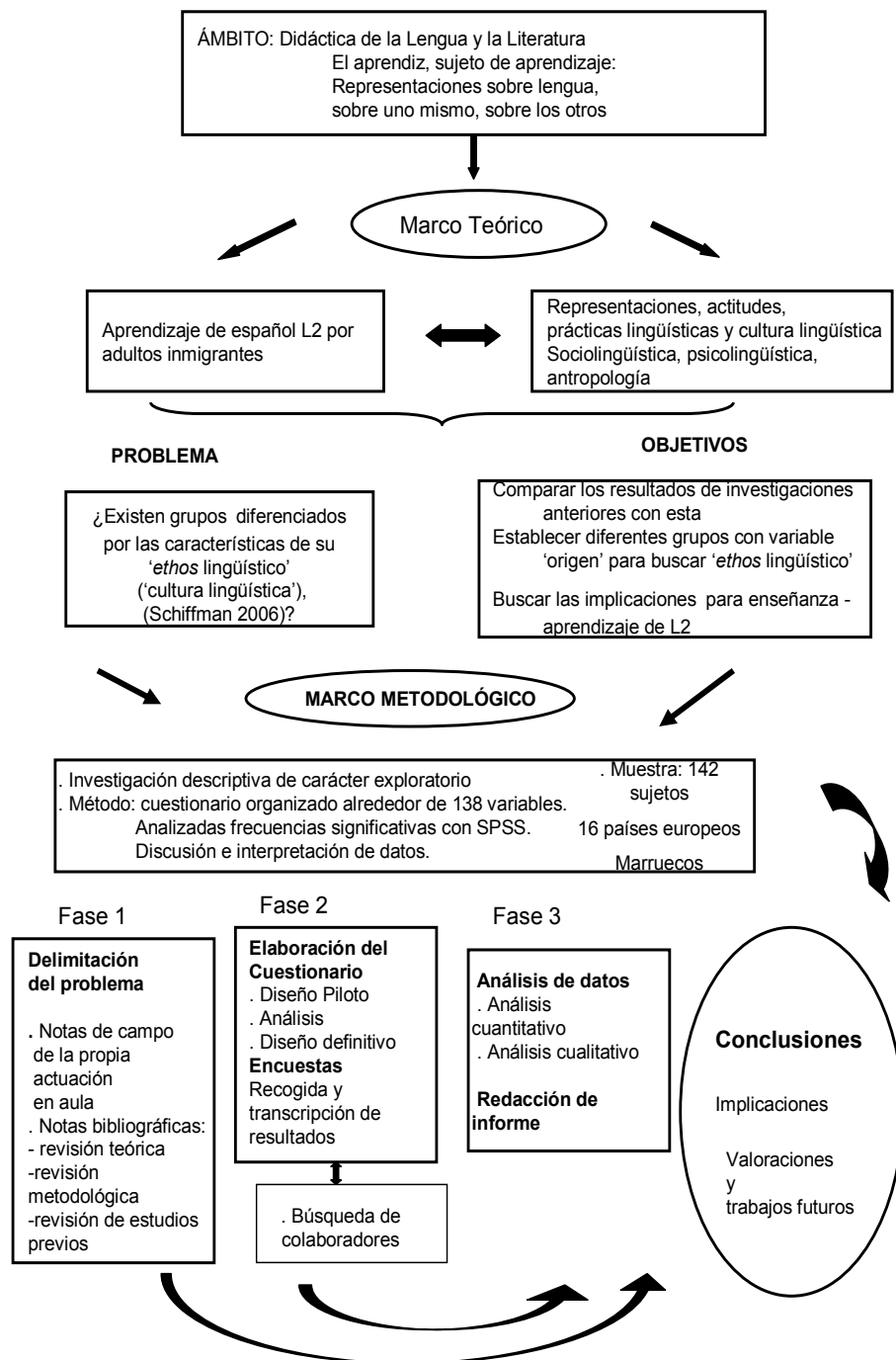


Figura número 2: Desarrollo de la investigación

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS Y MARCO METODOLÓGICO

Como hemos señalado en la introducción, esta investigación, de carácter descriptivo y exploratorio, tiene los siguientes objetivos:

1. Comparar los resultados de las investigaciones anteriores sobre representaciones y actitudes del colectivo subsahariano a propósito del aprendizaje y uso de la lengua y cultura española con los datos que se puedan derivar de un cuestionario suministrado a un colectivo de inmigrantes adultos más amplio.
2. Establecer diferentes grupos de comparación dentro de una muestra general a partir de la variable 'origen' y comprobar si existen diferencias significativas en sus respuestas, de manera que nos permitan caracterizar dichos grupos como poseedores de un '*ethos* lingüístico' particular.
3. Buscar las implicaciones que se pueden derivar de estos resultados para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y la formación del profesorado de lenguas.

La pregunta general que ha originado nuestra investigación ha sido si existen entre la muestra general del colectivo inmigrante grupos diferenciados por los rasgos de su 'cultura lingüística', en el sentido de Schiffman 2006 y cómo se caracteriza esta en lo que se refiere a representaciones y actitudes relativas al aprendizaje y uso de una L2.

Nuestro trabajo se sitúa así en el sexto modelo de investigación de carácter mixto descrito por Grotjahn (1987:59-60) (en Nunan 1992:6) caracterizado por ser (i) un diseño no experimental, (ii) basarse en datos cuantitativos y (iii) realizar un análisis interpretativo de los mismos.

RECOPIACIÓN DE DATOS

Al tratarse de un estudio descriptivo, necesitamos un instrumento de recogida de datos que nos permita obtener información para poder discutir sobre las categorías que nos interesan. En la medida en que disponemos de información de sujetos individuales obtenida en el marco de investigaciones anteriores, hemos optado por diseñar un cuestionario que nos facilite acceder a un mayor número de sujetos para poder explorar, desde otra perspectiva, hasta qué punto existe una correlación entre, por una parte, las representaciones asociadas al interés que tiene aprender la lengua para los aprendices de español L2, así como las actitudes positivas o negativas de estos hacia la lengua y cultura españolas y, por otra parte, ciertos comportamientos socioculturales de estos, asociados a grupos o comunidades de prácticas, sobre todo en lo que se refiere a las formas de aprendizaje de una lengua no materna.

Como señalan diferentes autores, la encuesta es la técnica cuantitativa de recogida de datos por excelencia. La aplicación de una encuesta puede realizarse a través de dos instrumentos fundamentales, los cuestionarios o las entrevistas. Si seguimos la propuesta de clasificación para los distintos tipos de diseños de encuestas que realizan algunos autores, entre ellos Visauta Vinacua (1989), en el cuadro número 1, podemos señalar que el diseño [de encuesta] elegido para nuestra investigación se localiza entre (i) las *encuestas transversales*, ya que recoge datos en un momento de tiempo determinado para describir una realidad puntual; y (ii) la *encuesta de caso*, en el sentido de que se han seleccionado los sujetos en función de su lugar de nacimiento y/o desarrollo, concretamente nos han interesado los colectivos marroquí y rumano, así como un genérico 'europeo' en el que hemos agrupado otros sujetos de los que no teníamos un número suficientemente representativo de casos. El primer análisis descriptivo estadístico sugirió la posibilidad de disgregar este último en dos sub-grupos: 'europeos orientales' y 'europeos occidentales' (véanse tablas 1 y 2 más adelante). Estos sub-grupos nos han servido como término de comparación.

| TIPOS DE DISEÑO DE ENCUESTAS | | CARACTERÍSTICAS |
|------------------------------|---|--|
| A. TRANSVERSAL | Tipo según su dimensión temporal | LOS DATOS SE RECOGEN EN UN MOMENTO DEL TIEMPO. DESCRIBEN LA REALIDAD TAL COMO APARECE EN ESE MOMENTO. Los datos se recogen en diferentes fases a lo largo de un periodo de tiempo. Suponen selección aleatoria de sujetos en diferentes momentos. Se realizan las mismas preguntas a los mismos sujetos en distintos momentos. |
| b. Longitudinal | | |
| b. 1. De tendencias | Tipo según fin científico (cf. exploratorias, descriptivas...) | Supone existencia de un grupo de comparación. Supone la existencia de un grupo experimental y un grupo de control y la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos. Supone la existencia de un grupo modelo con el que se comparan los resultados. Se comparan dos grupos, como en el anterior, pero sólo se encuesta a uno de ellos. |
| b. 2. De panel | | |
| c. Cuasi experimental | | |
| d. Experimental | | |
| e. 1 Normativo-modelo | | |
| e. 2 Normativo | | |
| f. Caso control | LOS SUJETOS QUE VAN A SER ENCUESTADOS SE ELIGEN EN FUNCIÓN DE QUE TENGAN (ESTUDIO DE CASO) O NO TENGAN (grupo control) LA CONDICIÓN QUE SE ESTUDIA. | |

Cuadro número 1. Tipos de diseño de encuestas a partir de Visauta (1989) y otras fuentes *on-line*

DISEÑO DEL CUESTIONARIO

En cuanto al instrumento elaborado, hemos preferido el cuestionario a la entrevista. Todos los tratados sobre metodología de la investigación consultados parecen concluir que la elección del instrumento de recogida de datos es compleja y que depende de los objetivos y del tipo de estudio que se quiere abordar (cf. Faulkner et al. 1991, Nunan

1992, Hammersley 1994, Bunge 2004; Cohen et al. 2007, entre otros). Como señala Nunan, por ejemplo, los cuestionarios permiten recoger información del mismo tipo sobre un gran número de informantes y compararla posteriormente. Ahora bien, no es un sustituto de transcripción y análisis de otros datos cualitativos, pero los complementa y, como hemos comentado, el objetivo de este estudio es complementar otras investigaciones.

Para diseñar el cuestionario hemos tenido en cuenta los criterios establecidos por diferentes autores. En un primero momento, hemos elaborado un cuestionario piloto que nos ha permitido mejorar el diseño final. Tomando en cuenta las teorías socioculturales y socioeducativas para el aprendizaje de segundas lenguas (cf. Gardner 1997) así como nuestras investigaciones previas (García Parejo y Ambadiang 1995), el cuestionario piloto se articuló alrededor de las siguientes categorías:

- (i) variables del sujeto (género, edad, origen, formación)
 - (ii) contexto sociocultural
 - (iii) contextos de aprendizaje del español (formal, no formal)
 - (iv) contextos de uso del español
 - (v) resultados del aprendizaje
 - (vi) variables múltiples
- actitudes hacia la lengua y cultura meta
 - motivación hacia el aprendizaje de L2
 - estrategias de uso y aprendizaje de L2.

Las preguntas del cuestionario, hasta un total de 34 (véase anexo 1), se elaboraron a partir de las utilizadas en investigaciones anteriores (García Parejo 1997, García Parejo y Ambadiang 1995; Ambadiang 2003, Ambadiang y García Parejo 2008).

Para aplicar el cuestionario piloto se contó con la colaboración de dos estudiantes de la asignatura de Lingüística de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado que estaban en contacto con asociaciones de inmigrantes, con un estudiante de origen chino de la asignatura de Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas del Máster de especialización en Educación Social y con la propia investigadora.¹⁶ A consecuencia de esta primera aplicación del cuestionario, se reorganizaron la mayoría de las preguntas de cada una de las categorías. Las variables del sujeto se precisaron en edad y tiempo de estancia en España: 16-20; 20-25 > 16-20; 21-25... Este mismo tipo de modificación se aplicó a las preguntas relativas al contexto de aprendizaje del español (tiempo de estancia

¹⁶ Estas asignaturas han sido impartidas por la investigadora desde el año 2008. Los resultados de esta primera aproximación al estudio de las representaciones de los estudiantes de español L2 de origen chino se encuentra en prensa.

en España, tiempo de estudio del español) así como, en términos más generales, al contexto sociocultural. En la medida en que nos interesaba especialmente el estudio de las representaciones típicas de los hablantes de español L2, decidimos reducir el número de las preguntas relacionadas con la categoría 'contextos de aprendizaje', organizar de una manera diferente las preguntas relativas a 'uso', 'motivaciones' y 'actitudes' y, por último, eliminar las relativas a estrategias de aprendizaje, lugar y tiempo dedicado al estudio y las preferencias por los tipos de actividades ofrecidos en aula, que si bien aportaban información interesante, alargaban el cuestionario y nos alejaban del objetivo principal.

Debido a estas modificaciones, hemos procedido a la elaboración de un cuestionario de 39 preguntas que, aun sabiendo puede resultar excesivamente largo, creemos responde mejor a los objetivos del estudio. Manteniendo las categorías iniciales con alguna modificación en la definición de las variables dependientes que nos interesa estudiar (representaciones de los sujetos acerca del el interés que tiene el aprendizaje y uso del español; actitudes positivas / negativas hacia la lengua-cultura meta y sus hablantes), los datos que permite recoger el cuestionario se pueden caracterizar de acuerdo con los tipos siguientes:

(i) *Variables del sujeto*: edad, género, país de origen y formación.
(Preguntas 1, 2, 3, 4)

(ii) *Contexto sociocultural y sociolingüístico*: origen de la madre, del padre; lengua(s) que habla, que escribe; dónde las ha aprendido; lengua(s) de la casa; en qué lengua(s) le habla(n); en qué lengua(s) habla con quién; ámbitos de uso; lengua que mejor habla, lengua que más le gusta hablar; tiempo de residencia en España; con quién vive; dónde vive.
(Preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)

(iii) *Contextos de aprendizaje del español* (formal o no formal): si ha estudiado español antes de venir a España; si estudia español en España; razones por las que no estudia español; centro donde estudia español; tiempo que lleva estudiando; cómo accede; por qué lo elige; razones del abandono en su caso; otras actividades formativas.
(Preguntas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)

(iv) *Contextos de uso del español*: preguntas relacionadas con el contexto sociolingüístico, es decir, qué lenguas habla a quién; en qué lenguas le hablan; así como con las motivaciones e importancia dada al español (para qué usa la lengua).
(Preguntas 30, 33, 34, 36)

(v) *Resultados de aprendizaje*: analizados desde el punto de vista de las representaciones del aprendiz, es decir, cómo considera que es su nivel de español; cómo cree que piensan otros que es su nivel de español; el grado en que le preocupa lo que piensen los españoles y otras personas sobre su manera de hablar español.
(Preguntas 24, 25, 26, 27, 28)

(vi) *Variables múltiples, que conforman las variables dependientes que se quieren estudiar*

vi.a) *Actitudes hacia la lengua y cultura meta y sus hablantes*: por un lado tienen que ver con el contexto sociolingüístico (qué lengua te gusta hablar); por otro lado tienen que ver con el resultado del aprendizaje (te importa lo que piensan...), así como con la valoración sobre los españoles y su forma de interactuar con ellos, y sobre la importancia dada a la lengua española, ya sea para fines profesionales, sociales o comunicativos.

(Preguntas 24, 31, 32, 36, 38)

vi.b) *Interés del aprendizaje del español*: entronca con preguntas relacionadas por un lado con la falta de estudio del español y con su abandono, y por otro, con la importancia que, desde el punto de vista de los aprendices, tiene el español en los ámbitos profesional, social y comunicativo.

(Preguntas 15, 23, 36 y 37)

Así diseñado, el cuestionario nos debe permitir estudiar si ciertas respuestas dadas en relación con el valor simbólico que los aprendices otorgan a la lengua española (para qué les resulta interesante aprender español) y las actitudes positivas o negativas que tienen hacia la lengua y cultura meta y sus hablantes se correlacionan con variables independientes del sujeto (género, grupo de origen, edad, formación), con alguna de sus características sociolingüísticas (número de lenguas habladas, ámbitos de uso), y con la forma, tiempo y resultados de aprendizaje del español. En este sentido, nuestro estudio no experimental, además de ser de carácter exploratorio (intenta identificar nuevos temas-problemas de estudio) y descriptivo (amplía el conocimiento sobre temas ya tratados con anterioridad) aspira a ser de tipo correlacional, ya que trata de averiguar si existe relación o no entre dos o más variables. Ahora bien, no busca causalidad. Como señala Kerlinger (1989:268), en la medida en que no hay control directo sobre variables que no se pueden manipular “se hacen inferencias sobre las relaciones entre ellas, sin intervención directa, a partir de la relación concomitante de las variables independientes y dependientes”.

Para la elaboración de las preguntas del cuestionario definitivo se ha procurado cuidar la redacción de manera que se pueda evitar, en la medida de lo posible, cualquier tipo de ambigüedad o de prejuicio. En las preguntas más abiertas, se ha procurado abarcar el mayor número de respuestas posible. En ello nos ha ayudado el estudio piloto, que nos ha llevado a añadir algunas respuestas que no estaban incluidas en el cuestionario inicial (‘no estudio español porque he nacido aquí’; ‘no estudio español porque aprendo con un amigo’). Con todo, no estamos seguros de que la aproximación -directa o indirecta- que hemos usado no haya producido malentendidos o no haya motivado ciertos sesgos hacia la cortesía o hacia el engaño, como han señalado ya otros investigadores. A modo de ejemplo, no se han podido evitar malentendidos en preguntas tales como la 29, en la que se pedía información acerca del conocimiento de ‘otras lenguas’, ya que más del 80% de los sujetos ha incluido el español entre ellas, lo que ha dado pie a que se elimine del recuento estadístico final.

En cuanto a los tipos de preguntas que ofrece el cuestionario, hemos optado por preguntas que se pueden considerar cerradas, además de subsumir ciertas categorías predeterminadas, si bien muchas terminan con un “otros” para que el sujeto pueda añadir otra información. El cuestionario termina también con una pregunta abierta para que pueda sumar cualquier otro dato que considere oportuno.

La mayoría de preguntas se han elaborado siguiendo el modelo de escala de Likert o de actitud, donde se provoca la respuesta subjetiva del informante ante una afirmación. Preguntas de este tipo son comunes, por ejemplo, en el estudio de la motivación de estudiantes de lenguas (cf. Larsen–Freeman y Long 1991:35). En el diseño de estas preguntas hemos procurado que haya consistencia entre los polos de la escala y la numeración asignada a las respuestas propuestas [cf. aspecto positivo en el mismo lado de la escala]:

37. Indica en qué medida estás de acuerdo con estas observaciones:

(1= muy de acuerdo, 2= bastante de acuerdo, 3= algo de acuerdo, 4= nada de acuerdo)

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) El español es una lengua que merece la pena aprender | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Aprender el español es una pérdida de tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Aprender español ayuda a mejorar la posición social | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) No saber español impide que consigas un trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Hablar bien español te permite conseguir un trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) No saber español hace que las personas te consideren inculto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Hay lenguas más útiles que el español | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Hay más ventajas en aprender español que otras lenguas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) El español es una lengua difícil de aprender | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) Es difícil aprender una profesión en español | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k) Es preferible ver la televisión en español | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l) Es preferible ver la televisión en otra lengua distinta del español | 1 | 2 | 3 | 4 |

m) No es necesario saber hablar español para conseguir cosas en España

1

2

3

4

En otras ocasiones ha sido necesario recurrir a un sistema de ranking, en el que se ha pedido a los sujetos que ordenen una serie de rasgos por orden de importancia (cf. Romaine 1995:313):

30. Ordena de más (1) a menos (2, 3...) las lenguas que más usas ahora hablando o escribiendo:

a) lenguas que más hablas

b) lenguas en que más escribes

1.

2.

3.

...

1.

2.

3.

También hemos utilizado preguntas del tipo Sí/No, que dan poca información en investigación lingüística, pero completan parte de la descriptiva general y actúan como preguntas “fáciles” dentro del cuestionario:

13. ¿Estudiaste español antes de venir a España?

sí no

14. ¿Estudias español en España?

sí no

(Si contestas sí pasa a la pregunta 16)

LA MUESTRA

En la medida en que nuestro estudio se ha desarrollado a lo largo de varios años, sin pensar en una población determinada, la selección de la muestra puede clasificarse dentro las ‘muestras accidentales’ o bien dentro de las ‘de cuota’ (ver cuadro número 2), ya que nuestra ‘instrucción’ a los colaboradores siempre ha sido ‘recoger datos de jóvenes y adultos inmigrantes mayores de 16 años, residentes y trabajadores en Madrid’, sin otro tipo de restricción.

En el marco de la investigación típica de las Ciencias Sociales se suele definir la muestra estadística como una selección de individuos o medidas pertenecientes a la población objetivo. La amplitud de esta selección se puede determinar en función del tamaño de la población objetivo, el nivel de error de los datos y la probabilidad de que ocurra el suceso que se estudia. En este sentido, algunas características de las muestras son: (i) que constituyen una parte de la población objetivo, no la totalidad; (ii) que su amplitud está estadísticamente proporcionada a la magnitud del universo y (iii) que deben ser representativas, es decir deben reproducir las características básicas según la investigación. Esto se debe a que el objetivo de una muestra es recoger información de

una parte de población (objeto de estudio) para generalizar los resultados a la totalidad de la misma.

| | | CARACTERÍSTICAS | TÉCNICAS NO PROBABILÍSTICAS |
|--|---|-----------------|--|
| N O P R O B A B I L Í S T I C O | SE UTILIZA EN ESTUDIOS SOBRE POBLACIONES-OBJETIVO DIFÍCILES DE DETERMINAR | | <i>Muestras accidentales</i> Se toman casos que “vienen a mano” hasta que la muestra adquiere un tamaño precisado. Pero no hay forma de conocer los sesgos que se introducen al entrevistar. |
| | | | <i>Muestras sistemáticas</i> Se toma la muestra extrayendo de una lista cada enésimo caso, por ejemplo, extrayendo cada décima unidad. |
| | | | <i>MUESTRAS DE CUOTA</i> La muestra se obtiene al especificar las características de los sujetos que se desea entrevistar, dejando libertad para encontrar una cuota de personas que posean las mismas. |
| | | | <i>Muestras intencionadas</i> La muestra se obtiene definiendo los “casos típicos” de la población. |
| | | CARACTERÍSTICAS | TÉCNICAS PROBABILÍSTICAS |
| P R O B A B I L Í S T I C O | Es el muestreo en el que todos los individuos de la población-objetivo tienen la misma probabilidad de formar parte de la muestra | | <i>Aleatorio simple</i> A partir de un conjunto listado de elementos de la población se seleccionan aleatoriamente N elementos. |
| | | | <i>Aleatorio sistemático</i> Se enumeran todos los elementos de la población y se tiene en cuenta K, tamaño de la muestra |
| | | | <i>Aleatorio estratificado</i> Divide la población en subgrupos en función de la variable independiente |
| | | | <i>Por conglomerados o áreas</i> Se divide la muestra por grupos de unidades elementales (escuelas, fábricas...) |

Cuadro número 2: Tipos de muestreo (cf. Visauta 1989).

En nuestro caso, como hemos señalado, no queremos tanto generalizar los resultados obtenidos a una población (todos los extranjeros residentes en Madrid), cuanto debatir acerca de algunos conceptos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, a partir de una descriptiva proporcionada por 142 sujetos de origen extranjero, que sí puede resultar relevante si se explicita el contexto en el que se desarrolla la investigación.

Los autores consultados coinciden en que una de las cuestiones más complejas en un estudio cuyos datos se obtienen a partir de la aplicación de un cuestionario a una población tiene que ver con la delimitación de las unidades de muestreo, es decir, qué criterios o normas específicas seguimos para decidir a qué sujetos vamos a dirigir nuestro

cuestionario. En ese sentido, coinciden también en señalar que entre los criterios de definición de unidades de muestra hay que considerar los siguientes: (i) que la unidad quede definida de manera que su identificación sea inequívoca; (ii) que no pueda existir solapamiento entre las unidades; y (iii) que la totalidad de las unidades de muestreo coincida con la población de estudio. Teniendo en cuenta estos criterios, que posibilitan el análisis cuantitativo, el primer recuento de la muestra arrojó un total de 185 sujetos de muy diversa procedencia, por lo que determinamos, con vistas a un estudio descriptivo estadístico, limitar el estudio a aquellos colectivos que tuvieran un número más representativo de sujetos y agrupar aquellos que pudieran contar con una primera característica común. En esta primera selección quedaron fuera los cuestionarios procedentes de adultos latinoamericanos, subsaharianos y chinos, y nos quedamos con 142 informantes de 17 países diferentes a los que, tras el primer descriptivo estadístico, agrupamos en 4 categorías: (i) adultos de origen rumano; (ii) adultos de origen marroquí; (iii) adultos procedentes de países de Europa del este y (iv) adultos procedentes de otros países de Europa (ver tablas 1 y 2).

| PROCEDENCIA | SUJETOS | PORCENTAJE |
|--------------|------------|--------------|
| Rumanía | 41 | 28,9 |
| Marruecos | 33 | 23,2 |
| Polonia | 7 | 4,9 |
| Bulgaria | 11 | 7,7 |
| Lituania | 1 | ,7 |
| Moldavia | 1 | ,7 |
| Rusia | 5 | 3,5 |
| Ucrania | 11 | 7,7 |
| Grecia | 1 | ,7 |
| Alemania | 2 | 1,4 |
| Finlandia | 1 | ,7 |
| Francia | 8 | 5,6 |
| Holanda | 1 | ,7 |
| Italia | 8 | 5,6 |
| Portugal | 3 | 2,1 |
| Reino Unido | 5 | 3,5 |
| Suiza | 3 | 2,1 |
| TOTAL | 142 | 100,0 |

Tabla número 1: Muestra total clasificada por país de origen

| GRUPOS DE ESTUDIO | FR | % |
|---------------------------------|------------|--------------|
| rumanos | 41 | 28,9 |
| marroquíes | 33 | 23,2 |
| Europeos zona este (orientales) | 36 | 25,4 |
| Europeos zona oeste | 32 | 22,5 |
| Total | 142 | 100,0 |

Tabla número: 2 Número de sujetos participantes clasificados según país o zona de procedencia / por geografía

EL TRABAJO DE CAMPO

En el ámbito de las Ciencias Sociales se entiende por trabajo de campo las distintas tareas que debe realizar el investigador para recoger los datos que le son necesarios para desarrollar su investigación. Esos datos son la base de la redacción del informe o memoria final y cualquier error o anomalía en este proceso puede suponer la vuelta atrás y el reinicio de la tarea de recogida de datos, ya provengan de instrumentos basados en una metodología de carácter cuantitativo o cualitativo.

En esta investigación hemos tenido en cuenta los siguientes recursos humanos: el jefe de campo y supervisor (yo misma) los entrevistadores (alumnos de la asignatura de Lingüística de la especialidad de Audición y Lenguaje), el codificador (yo misma) y los apoyos informáticos del centro de cálculo de la Universidad Complutense de Madrid.¹⁷

Como ya hemos señalado, para la aplicación del cuestionario contamos con alumnos voluntarios de la asignatura de Lingüística de la facultad de Educación y Formación del Profesorado. En dicha asignatura, se dedica un bloque de contenidos al estudio de la variación lingüística y se suele contar, además, con la presencia de profesores invitados de otros países que presentan la situación de la enseñanza del español en su zona, así como de profesores de otras universidades con los que colaboramos en diferentes proyectos de investigación (cambio lingüístico, contacto de lenguas, etc.; cf. estudios con A. Palacios). El proyecto, el cuestionario y su organización se presentan en este contexto, y se solicitan voluntarios para su aplicación. A los voluntarios se les entrega una carta de presentación y acceso a centros y a los propios sujetos que vayan a ser entrevistados y una ficha que deben completar con cada cuestionario.

En la medida en que los cuestionarios han sido aplicados por colaboradores, no podemos asegurar que hayan estado siempre presentes para ejercer un control de calidad sobre las respuestas. Nosotros no hemos podido ejercer ese control de calidad directamente, por lo que no podemos asegurar que todos los objetivos de todas las preguntas se hayan cumplido. Por los datos que nos han facilitado los colaboradores, los cuestionarios se han recogido en entornos no conocidos por el entrevistador (26,15%), en entornos relacionados con el trabajo (18,46%); en un centro de estudio del español (18,46%); en la vivienda del entrevistador (12,30%); en el marco de asociaciones no gubernamentales (6,15%); con conocidos de un familiar (4,61%) y con amigos del entrevistador (4,61%). En la mayoría de los casos, los colaboradores han leído y escrito los datos del cuestionario (54,83%). En menor porcentaje, el entrevistado completa el cuestionario (29,03%); el entrevistador lee y el sujeto escribe (3,22%); se deja para el día siguiente (6,45%); o se ha completado por teléfono (6,45%).

Una vez recogidos los cuestionarios, se han volcado los datos en una tabla Excel y en el programa estadístico SPSS. Un primer estudio descriptivo nos sirvió para organizar la

¹⁷ En el inicio del proyecto, contamos con el Servicio de Apoyo a la Investigación (SAI) de la Universidad Complutense de Madrid. Los ajustes presupuestarios de este curso suprimieron el servicio en el mes de abril y el asesoramiento estadístico pasó al Centro de Cálculo de la UCM. Agradecemos la ayuda de Santiago Cano y de Pedro Cuesta en los momentos iniciales y finales del proyecto, particularmente la sugerencia acerca de limitar el estudio a los grupos con mayor representación.

variable 'edad' en tres únicos bloques (menor de 30, de 31 a 45 y mayor de 50); la variable 'origen' en los cuatro grupos de estudio (rumanos, marroquíes, europeos orientales' y 'europeos occidentales'), así como para definir las variables que iban a ser estudiadas a través del programa estadístico.

Tras definir las variables, se ha utilizado una prueba (chi-cuadrado) para medir la significatividad estadística de las frecuencias. En aquellos casos en los que la probabilidad asociada al estadístico Z (valor que indica el grado de diferencia para una variable dada) es inferior o igual a α (0,05) (umbral de confianza para determinar si un cambio es debido al azar o no) podemos concluir que la diferencia es estadísticamente significativa. Es decir, el patrón de variación se observa en más del 95% de los casos para la muestra dada. La discusión sobre los datos se desarrolla a la luz de investigaciones anteriores, así como de la repercusión que puedan tener para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua.

Con todo, no podemos dejar de apuntar las siguientes limitaciones que hemos encontrado en el uso del cuestionario y que coinciden con observaciones señaladas por algunos investigadores de segundas lenguas. Por una parte, al estar redactado en español, y dirigirse a sujetos no nativos, puede ocurrir que estos no dominen ciertos usos del español, y así nos ha parecido en algunos casos (cf. pregunta 29). En el mismo sentido, hay ocasiones en las que no sólo parece haber influido el nivel de lengua oral, sino también el nivel de lectura. Por otra parte, la mayor dificultad reside siempre en tener la certeza de que se ha diseñado correctamente el cuestionario, es decir, que las preguntas propuestas responden a lo que necesitamos para nuestro estudio y ofrecen los datos que necesitamos analizar. En la medida en que hemos procurado cuidar todas las fases de la investigación y hemos tenido en cuenta todos los riesgos inherentes en la elaboración de cualquier cuestionario, esperamos haber reducido al mínimo la incertidumbre. Sin embargo, como aspectos positivos, también señalados por otros autores, podemos comentar que el cuestionario nos ha permitido presentar diferentes tipos de preguntas que suelen necesitar un apoyo visual porque contienen categorías de respuestas largas y complejas, o porque presentan baterías de preguntas bastante parecidas y necesitan cierto tiempo, quizás, para procesarlas. En este sentido, el soporte gráfico del cuestionario no ha impedido que sea utilizado de diferentes maneras según ha convenido a los colaboradores, como se ha señalado antes.

En cuanto al análisis de los datos, las dificultades motivadas por el cierre del servicio de apoyo a la investigación de la UCM, así como las dificultades derivadas de los accesos directos que puedan tener los investigadores a los programas estadísticos han añadido mucho a la complicación que, de por sí, ya entrañaba el estudio estadístico. Esto nos ha orientado a limitar el estudio a formatos muy sencillos, según sugieren para casos de este tipo investigadores como Bell (1993: 89). Esto no merma el interés que, de acuerdo con nuestras hipótesis, los resultados obtenidos tienen para la finalidad de la investigación que nos hemos propuesto.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado nos detendremos a analizar los resultados del cuestionario. Para facilitar la comprensión de los datos, hemos procedido a organizar la presentación de los mismos de la siguiente manera:

(i) Resultados que permiten caracterizar *la muestra en su conjunto*. Son datos que, en el apartado de metodología se incluían en *Variables del sujeto* (edad, género, país de origen y formación; preguntas 1, 2, 3, 4); *Contexto sociocultural y sociolingüístico* (tiempo de residencia en España; con quién vive; lengua(s) que habla, que escribe; ámbitos de uso; preguntas 6, 9, 10, 29, 30, 33, 34, 35) y *Actitudes hacia la lengua* (interés por lengua y cultura españolas; preguntas 11 y 12).

(ii) Resultados sobre *aprendizaje y estudio del español*. Son datos que permiten caracterizar los grupos de estudio en lo que se refiere a su experiencia en el aprendizaje del español antes de llegar a España y en el momento presente, tanto en contextos formales como no formales. En el diseño metodológico, estos datos quedaban incluidos en el apartado *Contextos de aprendizaje del español* (si ha estudiado español antes de venir a España; si estudia español en España; razones por las que no estudia español; centro donde estudia español; tiempo que lleva estudiando; por qué lo elige; razones del abandono en su caso; otras actividades formativas. preguntas 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23).

(iii) Resultados sobre *valoraciones y representaciones a propósito de la lengua española, su aprendizaje y su uso*. Son datos que permiten explorar la validez de nuestras hipótesis de partida y cubrir los objetivos principales de nuestra investigación. Incluyen también los datos sobre actitudes relativas a *Resultados de aprendizaje* (cómo considera el aprendiz que es su nivel de español; cómo cree que piensan otros que es su nivel de español; el grado en que le preocupa lo que piensen los españoles y otras personas sobre su manera de hablar español; preguntas 24, 25, 26, 27, 28) y con el valor simbólico que se otorga a la lengua española, *Interés del aprendizaje del español* para los ámbitos profesional, social y comunicativo (preguntas 15, 23, 36 y 37).

(iv) *Correlación entre variables*. A la luz de los resultados de (i), (ii) y (iii), se presentan al hilo de la discusión, debido a las limitaciones impuestas por la naturaleza del trabajo, algunos datos que resultan de interés para el análisis de las variables dependientes, en relación con las variables del sujeto y otras variables contextuales referidas al estudio del español.

En lo que se refiere a la presentación formal de los datos hemos utilizado, en la mayoría de las ocasiones, tablas diseñadas de manera específica para este trabajo, eligiendo, de todos los datos que ofrecía la descripción estadística, la referida a frecuencias absolutas y relativas por parecernos la más interesante para el estudio. Los estadísticos se han basado en todos los casos válidos una vez descartados los valores perdidos que han sido definidos

como aquellos casos en los que aparece un 'no contesta'. Como hemos señalado en el apartado de metodología, en la medida en que nuestro objetivo no es generalizar los resultados, más allá de las respuestas que han presentado un valor de significatividad estadística según las pruebas de Chi-cuadrado en lo que se refiere a la caracterización de los grupos, nos ha interesado comentar, a veces, la procedencia y el contenido del caso único, ya que puede generar algún posible interrogante.

LA MUESTRA EN SU CONJUNTO

El primer recuento de la muestra nos ofreció un total de 185 sujetos de muy diferente procedencia (cf. tabla 1 en el capítulo anterior), por lo que se nos aconsejó con vistas a un estudio descriptivo estadístico delimitar el estudio a aquellos colectivos que tuvieran un número más representativo y agrupar aquellos que pudieran contar con una primera característica común. En esta primera selección quedaron fuera los cuestionarios procedentes de adultos latinoamericanos, subsaharianos y chinos, y nos quedamos con 142 informantes de 17 países diferentes que, como hemos señalado en el apartado dedicado a la metodología, agrupamos en 4 categorías: (i) adultos de origen rumano; (ii) adultos de origen marroquí; (iii) adultos procedentes de países de Europa del este y (iv) adultos procedentes de otros países de Europa (ver tablas 1 y 2 en el capítulo anterior). Si bien el colectivo marroquí ha sido motivo de numerosos estudios desde diferentes disciplinas y perspectivas, y algo menos el colectivo rumano (cf. base documental TESEO, por ejemplo), nos ha interesado poder realizar este estudio sobre esos dos grupos, ya que en la actualidad representan dos comunidades muy numerosas en nuestro país y nos sirven para comparar dos zonas geográficas aparentemente muy diversas: el norte de África y el centro de Europa, ambas, con una trayectoria histórica muy diferente, pero, sin embargo, ligada a la Europa occidental. En este sentido, las aleja del colectivo subsahariano ya estudiado por Ambadiang (2003) y Ambadiang y García Parejo (2008). Los otros dos grupos, aunque muy heterogéneos entre sí, nos pueden servir como grupos de comparación. También la muestra sobre la que se realizó el estudio sobre los subsaharianos incluía una gran heterogeneidad. Con todo, creemos que tanto la Europa del Este como la Europa occidental pueden compartir ciertas características socioculturales, por ejemplo, comparten un Marco de Referencia Común para la enseñanza de las lenguas.

Entre las características generales de toda la muestra, recogidas en tablas en anexo 4 por motivos de espacio, podríamos señalar las siguientes.¹⁸ La mayoría de los sujetos son mujeres (un 59,9%), sin embargo, las franjas de edad de los sujetos se reparten entre los 16 a 30 años (52,8%) y entre los 31 a 50 y más (47,2%). La mayoría dice poseer estudios (sólo un 7% no contesta), fundamentalmente de educación primaria (21,2%), secundaria (31,8%) y de formación profesional (20,5%). El resto señala poseer estudios universitarios (26,5%).¹⁹

¹⁸ Las tablas del estadístico van numeradas de manera correlativa, por un lado, dentro del cuerpo del trabajo y, por otro lado, dentro del anexo precedidas de la letra A mayúscula. Hemos utilizado de todas ellas las que nos servían mejor al hilo de la explicación.

¹⁹ Véanse tablas número A1, A2 y A3.

Si analizamos estas variables por los grupos de estudio que hemos organizado, observamos que la distribución por edades (tabla número A2) se corresponde con cierta tendencia migratoria que se ha vivido en Madrid. El grupo más joven es el de europeos occidentales (81,3%) y el más mayor es el de marroquíes (66,7%). En la muestra rumana existe cierta proporción entre los adultos de la franja entre los 16 a 30 años (56,1%) y la franja mayor de 30 años (43,9%). Estos porcentajes se invierten en el colectivo de Europa del Este. Los adultos de la franja entre los 16 a 30 años representan un 41,7% y la franja mayor de 30 años representa un 58,3%. Como se puede ver en la tabla A1 en anexo, en todos los colectivos la presencia de la mujer es mayoritaria, sobre todo entre los países de Europa del este (69,4%), seguido del colectivo marroquí (60,6%), el grupo de Europa occidental (56,3%) y el colectivo rumano (53,7%).

En lo que a formación se refiere (véase tabla A3), el colectivo rumano parece centrar sus respuestas 'estudios secundarios' (56,1%), por un lado y 'formación profesional' (19,5%) y primaria (14,6%) por otro. Si lo comparamos con el colectivo de Europa del este, observamos que las respuestas de estos se distribuyen entre todos los ítems, aumentando desde los estudios secundarios y primarios, hasta los de formación profesional (27,3%) y los universitarios (33,3%). El colectivo marroquí, por su parte se centra en los dos primeros ítems, 'estudios primarios' (43,3%) y 'estudios secundarios' (33,3%), para ir bajando hasta un único caso de estudio universitario (3,3%). Finalmente, el otro grupo europeo se orienta hacia la respuesta 'formación universitaria' (67,9%) y va bajando drásticamente en porcentaje hasta 2 únicos casos en 'estudios primarios' (7,1%).

Su tiempo de residencia en España es variado, aunque el porcentaje más alto se sitúa entre los 3 y 5 años de permanencia (27,5%) y los 5 y 10 años (28,8%). Los resultados bajos en algunas categorías nos obligaron a reorganizar la variable en nuevas categorías, tal como aparecen en la tabla A4. Por un lado, en la muestra aparecen muy pocos sujetos con menos de un año de residencia en España (14,1%), que pertenecen fundamentalmente al colectivo de europeos occidentales (40,6%). Un gran porcentaje, en todos los colectivos, manifiesta haber residido en España entre 1 y 5 años (45,8%) y más de 10 años (26,8%), sobre todo rumanos (51,2% y 36,6%, respectivamente) y europeos del este (44,4 y 30,6%, respectivamente).

Seguramente debido a la edad de la muestra, la mayoría manifiesta no vivir con el padre el (83,8%), ni con la madre (78,8%) y en eso coinciden todos los grupos. Las categorías estadísticamente significativas en este apartado han sido 'vivo con esposo/a' (p,016), 'vivo con otros' (p,015). Como se puede observar en las tablas A5a y A5b, rumanos, marroquíes y europeos del este viven en núcleos familiares con esposo e hijos (38,7%), principalmente, aunque rumanos y europeos del este aparecen también en la respuesta 'otros'. Sin embargo, los europeos occidentales conviven mayoritariamente con otras personas, seguramente jóvenes con los que comparten piso. Esto puede tener incidencia en el uso de las lenguas que se utilizan en casa, en un caso por la presión de los hijos y, en otro, por la convivencia con jóvenes que no son necesariamente de su mismo país.

Teniendo en cuenta la edad, el tiempo y tipo de residencia, así como la formación académica, los datos sociolingüísticos de los sujetos resultan de especial interés, además de resultar estadísticamente significativos ($p,004$). A la respuesta sobre la lengua que hablan mayormente en casa (véase tablas A6a, b, c, d), los rumanos señalan el rumano (80%) y los europeos del este señalan cada una de sus lenguas, mayoritariamente. El grupo marroquí manifiesta mayoritariamente hablar árabe en casa (48,5%), aunque también menciona el dialecto marroquí (18,2%), o dialecto árabe (3,0%), el rifeño (3,0%) y el darija (9,1%). En estos tres grupos, aparecen algunos sujetos que marcan el español como lengua de casa: el 20% entre los rumanos; el 18,2% entre los marroquíes y el 8,3% entre los europeos del este. Sin embargo, entre los europeos occidentales es el 43,8% el que señala el español como lengua de casa, ya que como apuntábamos, el hecho de compartir casa con otros jóvenes puede obligar a utilizar el español como lengua vehicular, además de otras lenguas. Si se les pregunta por otras lenguas habladas en casa (véanse tablas A7a y A7b), rumanos y marroquíes coinciden en señalar primero el español (66,7% y 60,0%, respectivamente), pero después vuelven hacia sus lenguas, esto es, el rumano y el árabe con sus variedades dialectales. En el caso del colectivo europeo, los orientales, mayoritariamente señalan el español (83,3%), mientras que los occidentales reparten sus respuestas entre el español (27,8% y otras lenguas europeas.

En cuanto al uso oral y escrito de estas y de otras lenguas, que no se detalla en los anexos por motivo de espacio, el colectivo rumano aparece retratado a sí mismo como un colectivo con prácticas bastante monolingües, a no ser por el uso del español. Apenas 2 sujetos manifiestan usar el francés como una segunda lengua, y 11 el inglés como una tercera lengua. Las mismas características presenta el colectivo marroquí, que como primera lengua de uso se divide entre el español y el árabe. Sin embargo, en el uso de una segunda y tercera lengua aumenta el porcentaje de sujetos en lo que a la lengua francesa se refiere (18,1% y 30,3%, respectivamente). Los dos grupos de europeos, aunque señalan el uso del español como primera lengua de uso (66,6% europeos orientales y 50% europeos occidentales), demuestran un mayor nivel de plurilingüismo al señalar el uso de varias lenguas europeas, bien del entorno oriental u occidental. Así, por ejemplo, se constata el uso a nivel oral y escrito del ruso y del inglés, este último en los dos grupos, y del francés y del alemán, ya sea como segunda o tercera lengua, también en los dos grupos.

Al pedirles una mayor especificación sobre los ámbitos de uso de las lenguas, esto es, qué lengua hablan con quién, y qué lengua hablan otras personas con ellos, comprobamos que la interacción con los padres y amigos del país se produce mayoritariamente, en todos los grupos, en la lengua de origen. Los porcentajes empiezan a variar en la interacción con los hijos, sobre todo en el grupo de rumanos, marroquíes y europeos del este, donde aparecen y aumentan las categorías de uso 'tanto en español como en otras lenguas' (35,2%) y 'más en español que en otras lenguas' (16,1%). En el caso de los amigos españoles, todos los grupos interaccionan mayoritariamente en español, si bien el colectivo de europeos, sobre todo occidentales reparte también sus respuestas entre las otras categorías, ya que, como hemos señalado antes, manifiesta un mayor grado de plurilingüismo y también mayor nivel de formación académica y que puede estar asociada

al conocimiento de lenguas, por un lado, y a la convivencia con otros jóvenes de diferentes nacionalidades, por otro.

Sin embargo, llama la atención el hecho de que al preguntarles explícitamente si usan una lengua diferente según un contexto social determinado (mercado, casa, escuela, etc.; en tabla A8, p, 000), aparecen dos grupos claramente diferenciados. Por un lado, los marroquíes (menos formación, menos lenguas, más edad, más estancia en España) contestan mayoritariamente que sí usan diferentes lenguas en diferentes ámbitos (78,1%), mientras que los europeos occidentales (más formación, más lenguas, menos edad, menos tiempo de residencia) contestan mayoritariamente que no (80,6%). Entre rumanos y europeos del este la proporción resulta más equilibrada, ya que la respuesta afirmativa en el caso de los rumanos es de un 52,5% y en el caso de los europeos del este es del 61,1%.

VALORACIÓN SOBRE RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO DEL ESPAÑOL

Los resultados que recogemos en este apartado nos permiten obtener una fotografía general de todo el conjunto caracterizado como estudiantes y usuarios de la lengua española. Todos ellos manifiestan 'mucho interés' por la lengua (55,6%) y por la cultura española (41,5%). Entre ellos, es el grupo de rumanos el que se interesa más por la lengua (68,2%), mientras que por la cultura se interesa más el colectivo de europeos occidentales (más jóvenes y más formación), un 50%. Rumanos y europeos del este son los que proporcionalmente puntúan menos en su interés por la cultura española. Sólo en el colectivo marroquí aparece un caso que señala 'ningún interés' por la lengua ni la cultura española (Véanse tablas 3a y 3b).

| Grado de interés por lengua española p, 197 | | mucho | bastante | poco | ninguno |
|--|--|----------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|
| rumanos N 41 | % de Grupo % de variable % del total | 28 68,3 35,4 19,7 | 10 24,4 18,5 7,0 | 3 7,3 37,5 2,1 | |
| marroquíes N 33 | % de Grupo % de variable % del total | 17 51,5 21,5 12,0 | 15 45,5 27,8 10,6 | | 1 3,0 100,0 ,7 |
| europeos zona este N 36 | % de Grupo % de variable % del total | 17 47,2 21,5 12,0 | 15 41,7 27,8 10,6 | 4 11,1 50,0 2,8 | |
| europeos zona oeste N 32 | % de Grupo % de variable % del total | 17 53,1 21,5 12,0 | 14 43,8 25,9 9,9 | 1 3,1 12,5 ,7 | |
| Total N 142 | % dentro de Grupo y de variable | 79 55,6 | 54 38,0 | 8 5,6 | 1 ,7 |

Tabla número 3a: Grado de interés por la lengua española

| Grado de interés por cultura española p ,298 | | mucho | bastante | poco | ninguno |
|---|------------------------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
| rumanos N 41 | | 15 | 18 | 8 | |
| | % de Grupo | 36,6 | 43,9 | 19,5 | |
| | % de variable % del total | 25,4 10,6 | 30,0 12,7 | 36,4 5,6 | |
| marroquíes N 33 | | 16 | 10 | 6 | 1 |
| | % de Grupo | 48,5 | 30,3 | 18,2 | 3,0 |
| | % de variable % del total | 27,1 11,3 | 16,7 7,0 | 27,3 4,2 | 100,0 ,7 |
| europeos zona este N 36 | | 12 | 17 | 7 | |
| | % de Grupo | 33,3 | 47,2 | 19,4 | |
| | % de variable % del total | 20,3 8,5 | 28,3 12,0 | 31,8 4,9 | |
| europeos zona oeste N 32 | | 16 | 15 | 1 | |
| | % de Grupo | 50,0 | 46,9 | 3,1 | |
| | % de variable % del total | 27,1 11,3 | 25,0 10,6 | 4,5 ,7 | |
| Total N 142 | % dentro de Grupo y de variable | 59 41,5 | 60 42,3 | 22 15,5 | 1 ,7 |

Tabla número 3b: Grado de interés por la cultura española

En lo que se refiere al estudio del español antes de su llegada a España (tabla número 4), los colectivos rumano, marroquí y de Europa del Este coinciden en su respuesta negativa mayoritaria (87,8%; 81,8%; y 86,1%, respectivamente). Sin embargo, entre los europeos occidentales se distribuye casi equitativamente la respuesta afirmativa (56,25%) y negativa (43,75%). Su participación en clases de español en el momento de contestar el cuestionario mantiene la tendencia negativa (59,6%), aunque aumenta el porcentaje de respuesta afirmativa entre rumanos (40%), marroquíes (48,5%) y europeos orientales (38,9). Sin embargo, entre los europeos occidentales aumenta la respuesta negativa, ya conocían el español al llegar aquí.

El porcentaje de sujetos que afirma participar en otras actividades formativas en las que tenga que hacer uso del español como lengua vehicular es también muy baja, y no llega a superar, en ninguna actividad propuesta, el 17% global. En el grupo marroquí destaca la participación en actividades culturales (27,3%), en el de europeos orientales destacan las actividades de formación profesional y las deportivas (22,2%), y entre los europeos occidentales las actividades culturales y de formación básica (12,5%). Estadísticamente no resulta significativo ninguno de los ítems propuestos (véase tabla número A9).

| | | Estudió español antes de llegar a España N 142 p, 000 | | Estudia español ahora N 141 p,702 | |
|-------------------------------|-------------------------------|--|-------------|--------------------------------------|------------|
| | | SÍ | NO | SÍ | NO |
| rumanos N 41 / 40 | | 5 | 36 | 16 | 24 |
| | % dentro de Grupo | 12,2 | 87,8 | 40,0 | 60,0 |
| | % de variable | 14,7 | 33,3 | 28,1 | 28,6 |
| | % del total | 3,5 | 25,4 | 11,3 | 17,0 |
| marroquíes N33 | | 6 | 27 | 16 | 17 |
| | % dentro de Grupo | 18,2 | 81,8 | 48,5 | 51,5 |
| | % de variable | 17,6 | 25,0 | 28,1 | 20,2 |
| | % del total | 4,2 | 19,0 | 11,3 | 12,1 |
| europeos zona este N36 | | 5 | 31 | 14 | 22 |
| | % dentro de Grupo | 13,9 | 86,1 | 38,9 | 61,1 |
| | % de variable | 14,7 | 28,7 | 24,6 | 26,2 |
| | % del total | 3,5 | 21,8 | 9,9 | 15,6 |
| europeos zona oeste N32 | | 18 | 14 | 11 | 21 |
| | % dentro de Grupo | 56,3 | 43,8 | 34,4 | 65,6 |
| | % de variable | 52,9 | 13,0 | 19,3 | 25,0 |
| | % del total | 12,7 | 9,9 | 7,8 | 14,9 |
| total | % dentro de Grupo y del total | 34 23,9 | 108 76,1 | 57 40,4 | 84 59,6 |

Tabla número 4: Estudio del español antes de llegada a España y en la actualidad

Las razones que dan estos adultos para no haber estudiado español aparecen en las tablas número 5a y 5b. Como se puede observar, la razón principal (significativa estadísticamente) para todos los grupos es el hecho de que el trabajo les haya impedido asistir a las clases (24,6%), excepto para los europeos occidentales, ya que solo 2 informantes marcan esta razón. Solo un 16% señala que no estudió español porque era fácil, y apenas un 3,5% señaló que el español no era necesario para trabajar (2 rumanos y 3 sujetos de Europa del Este). Ninguno señala que no estudiase porque el español no servía a la integración, ni porque no necesitase trabajar. Entre los ítems que añaden los sujetos destacan aquellos que tienen que ver con cierta reivindicación de 'conocimiento nativo' del español "he nacido aquí", o la posibilidad de disociar el aprendizaje del español de las clases de lengua española ('asisto a otros cursos', 'aprendo con un amigo').

| No estudia español porque* | es fácil | tenía que trabajar | no necesario para trabajar | por falta de tiempo | |
|----------------------------|----------------------|--------------------|----------------------------|---------------------|-------|
| rumanos | 7 | 12 | 2 | 2 | |
| | % de Grupo | 17,1 | 29,3 | 4,9 | 4,9 |
| | % dentro de variable | 30,4 | 34,3 | 40,0 | 100,0 |
| | % del total | 4,9 | 8,5 | 1,4 | 1,4 |
| marroquíes | 7 | 8 | | | |
| | % de Grupo | 21,2 | 24,2 | | |
| | % de variable | 30,4 | 22,9 | | |
| | % del total | 4,9 | 5,6 | | |
| europeos zona este | 3 | 13 | 3 | | |
| | % de Grupo | 8,3 | 36,1 | 8,3 | |

| | | | | | |
|---------------------|---------------|-------|-------|------|------|
| | % de variable | 13,0 | 37,1 | 60,0 | |
| | % del total | 2,1 | 9,2 | 2,1 | |
| europeos zona oeste | | 6 | 2 | | |
| | % de Grupo | 18,8 | 6,3 | | |
| | % de variable | 26,1 | 5,7 | | |
| | % del total | 4,2 | 1,4 | | |
| Total N 64 | | 23 | 35 | 5 | 2 |
| | % del total | 16,2% | 24,6% | 3,5% | 1,4% |

* Ningún sujeto marca los ítems "no es necesario para integrarse", "no tenía que trabajar", por eso no los incluimos.

Tabla número 5a: Razones por las que los informantes no estudiaron español

| No estudia español porque* | ha nacido aquí | aprende con amigo | ya sabía | asiste a otras clases | |
|----------------------------|----------------|-------------------|----------|-----------------------|----|
| marroquíes | | 1 | 1 | | |
| | % de Grupo | 3,0 | 3,0 | | |
| | % de variable | 50,0 | 33,3 | | |
| | % del total | ,7 | ,7 | | |
| europeos zona este | | 1 | 2 | | |
| | % de Grupo | 2,8 | 5,6 | | |
| | % de variable | 50,0 | 66,7 | | |
| | % del total | ,7 | 1,4 | | |
| europeos zona oeste | | | 3 | 1 | |
| | % de Grupo | | 9,4 | 3,1 | |
| | % de variable | | 100,0 | 100,0 | |
| | % del total | | 2,1 | ,7 | |
| Total N 64 | | 2 | 3 | 3 | 1 |
| | % del total | 1,4% | 2,1% | 2,1 | ,7 |

* Se añaden aquí los ítems propuestos por los sujetos

Tabla número 5b: Razones por las que los informantes no estudiaron español

Entre los sujetos que estudian o han estudiado español en España (N= 58), el centro señalado mayoritariamente como lugar de estudio (tablas A9a y A9b; p,002) es el instituto de educación secundaria (31%), sobre todo entre el colectivo rumano (60%). El colectivo marroquí marca preferentemente la casilla de 'otros' (64,3%), pero no especifica a qué institución se refiere. Entre el colectivo de europeos occidentales aparecen también la universidad y el Instituto Cervantes como centros de estudio. En todos, salvo en el colectivo marroquí, aparece la escuela oficial de idiomas; y en todos, salvo en el colectivo europeo occidental, aparecen los centros de educación de personas adultas.²⁰

²⁰ Sobre la tendencia de centro de estudio puede verse García Parejo (1997, 2004), quien señalaba la preferencia del colectivo marroquí masculino hacia las asociaciones, frente a las mujeres, quienes acudían a los centros de educación de personas adultas, por ejemplo. En el curso en el que se publica este trabajo, 2013-2014, han dejado de ofertarse de manera oficial los cursos de español dentro de los programas de los Centros de Educación de Personas Adultas.

Las razones por las que eligen o elegirían un centro para estudiar español aparecen en las tablas de anexo A11a y A11b. En este caso, todos coinciden en señalar mayoritariamente una razón de tipo práctico: la proximidad del centro con la vivienda. Entre las razones que añaden los encuestados, sobre todo los dos grupos de Europa, aparece la obligación, el prestigio y la posibilidad de conseguir un título oficial. Con todo, ninguna respuesta alcanza significatividad estadística.

El tiempo de permanencia en los centros es menor a 1 año en el 23,4% de los casos, sobre todo entre rumanos y europeos del este, un colectivo con mucha movilidad, actualmente en Madrid. La muestra mayoritaria se reparte entre los sujetos que han estudiado entre 1 y 5 años (31,3%) y entre 6 y 10 años (34,4%). En el primer caso (1 a 5 años) el grupo mayoritario es el marroquí (43,8%), seguido de los europeos orientales (33,3%), por lo que podríamos estar hablando de una muestra ya asentada. En el segundo caso (6 a 10 años) el grupo mayoritario es el colectivo de europeos occidentales (41,2%), seguido del resto de colectivos con un porcentaje alrededor del 30%, por lo que estaríamos con representantes que, posiblemente, hayan estudiado fuera de España y/o tengan ya una trayectoria migratoria en el país (Véase tabla A12).

Una vez que han comenzado los cursos de español, el 43,2% (N 67) afirma haber abandonado los mismos. Como se recoge en las tablas A13a y A13b, el motivo principal es la posible coincidencia del curso con el trabajo, esto es 'la necesidad de trabajar' (62,1%), el mismo motivo que impidió a otra parte de la muestra no estudiar español a su llegada a España. Un segundo motivo recurrente, aunque no mayoritario, es la falta de tiempo, señalado de una u otra manera por los propios encuestados ('exige tiempo', 'no tenía tiempo', 'debía cuidar a mis hijos'). Una valoración negativa acerca de la lengua española y de su utilidad no es elegida por ninguno de los grupos como motivo de abandono.²¹

Si comenzábamos este apartado con las respuestas de los sujetos a propósito del interés manifiesto por la lengua y cultura española, lo cerramos con una primera valoración de los sujetos sobre la lengua que creen que hablan mejor y la lengua que les gusta más hablar. Los resultados ya analizados de sus características sociolingüísticas, así como de su experiencia en el estudio del español, nos pueden ayudar a interpretar estos resultados. Si comparamos estas respuestas (tablas 6, 7) con las que aparecerán en apartados posteriores, los resultados presentan algunas contradicciones, sobre todo entre los colectivos que entendemos acceden a la lengua española obligados por una situación de migración económica, como es el caso de rumanos y marroquíes. Así, por un lado, mayoritariamente todos los grupos tienden a señalar sus lenguas como las lenguas que mejor hablan, si bien existe un porcentaje de rumanos (23,1%) y marroquíes (24,2%), y algo menor de europeos occidentales (16,1%) que marcan el español como 'mejor lengua' hablada. Entre los europeos orientales, sólo 1 informante señala el español.

²¹ Las pocas respuestas obtenidas en esta pregunta hace que tomemos con cautela los resultados estadísticos que señalan como único ítem significativo 'abandono curso por organización de las clases'.

| Lengua que crees que hablas mejor p,000 | español | rumano | árabe | <i>dialecto marroquí</i> | <i>darija</i> | |
|--|---------------|--------|-------|------------------------------|---------------|-------|
| rumanos N 39 | 9 | 29 | | | | |
| | % de Grupo | 23,1 | 74,4 | | | |
| | % de variable | 39,1 | 96,7 | | | |
| % del total | 6,5 | 20,9 | | | | |
| marroquíes N 33 | 8 | | 21 | 3 | 1 | |
| | % de grupo | 24,2 | | 63,6 | 9,1 | 3,0 |
| | % de variable | 34,8 | | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| % del total | 5,8 | | 15,1 | 2,2 | ,7 | |
| europeos orientales N 36 | 1 | 1 | | | | |
| | % de grupo | 2,8 | 2,8 | | | |
| | % de variable | 4,3 | 3,3 | | | |
| % del total | ,7 | ,7 | | | | |
| europeos occidentales N 31 | 5 | | | | | |
| | % de grupo | 16,1 | | | | |
| | % de variable | 21,7 | | | | |
| % del total | 3,6 | | | | | |
| Total N 139 | 23 | 30 | 21 | 3 | 1 | |
| | % total | 16,5 | 21,6 | 15,1 | 2,2 | ,7 |

Tabla número 6a: Lengua que los informantes creen que hablan mejor

| Lengua que crees que hablas mejor p,000 | portugués | alemán | catalán | finlandés | holandés | griego | |
|--|---------------|--------|---------|-----------|----------|--------|-------|
| rumanos N 39 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | % de grupo | 6,5 | 9,7 | 2,6 | 3,2 | 3,2 | 3,2 |
| | % de variable | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| % del total | 1,4 | 2,2 | ,7 | ,7 | ,7 | ,7 | |
| Total N 139 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | % del total | 1,4 | 2,2 | ,7 | ,7 | ,7 | ,7 |

Tabla número 6b: Lengua que los informantes creen que hablan mejor

| Lengua que crees que hablas mejor p,000 | español | ucraniano | polaco | ruso | búlgaro | lituano | |
|--|---------------|-----------|--------|-------|---------|---------|-------|
| europeos orientales N 36 | 1 | 8 | 7 | 8 | 10 | 1 | |
| | % de grupo | 2,8 | 22,2 | 19,4 | 22,2 | 27,8 | 2,8 |
| | % de variable | 4,3 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| % del total | ,7 | 5,8 | 5,0 | 5,8 | 7,2 | ,7 | |
| N 139 | 23 | 8 | 7 | 8 | 10 | 1 | |
| | % del total | 16,5 | 5,8 | 5,0 | 5,8 | 7,2 | ,7 |

Tabla número 6c: Lengua que los informantes creen que hablan mejor

| Lengua que crees que hablas mejor p,000 | español | italiano | inglés | francés | |
|--|---------------|----------|--------|---------|-------|
| europeos occidentales N 31 | 5 | 8 | 3 | 7 | |
| | % de grupo | 16,1 | 25,8 | 9,7 | 22,6 |
| | % de variable | 21,7 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| % del total | 3,6 | 5,8 | 2,2 | 5,0 | |
| N139 | 23 | 8 | 3 | 7 | |

| | | | | | |
|--|-------------|------|-----|-----|-----|
| | % del total | 16,5 | 5,8 | 2,2 | 5,0 |
|--|-------------|------|-----|-----|-----|

Tabla número 6d: Lengua que los informantes creen que hablan mejor

Estos porcentajes aumentan cuando la pregunta tiene que ver con los sentimientos, si bien entre los rumanos parecen dividirse entre el español (41%), el rumano (41%) y otras lenguas como el inglés (15,4%). Los marroquíes, mayoritariamente manifiestan su gusto por el español (60,6%) y menos por otras lenguas (3%), y los europeos occidentales se dividen entre las diferentes lenguas europeas como el español (32,3%), el francés (25,8%), el inglés (12,9%), el italiano (16,1%) y otras. Recordemos que en la primera parte del cuestionario el colectivo rumano señaló que hablaba el español en casa (un 78%) y el colectivo marroquí también (un 81,8%). Los europeos del este son los que parecen mantener una relación más coherente entre las dos respuestas, manifestando mayoritariamente su lengua como lengua mejor hablada (sólo un informante señalaba el español), y la lengua que más les gusta hablar. Apenas un 11,4% señala el español y un 5,7% el inglés. Recordemos que la estancia en España de este colectivo se distribuía en un 60/40 entre los que llevaban menos de 10 años y más de 10 años, por lo que el tiempo en este grupo no parece ser una variable que afecte a las respuestas.²²

| Lengua que más te gusta hablar | | español | rumano | catalán | inglés |
|--------------------------------|---------------|---------|--------|---------|--------|
| rumanos N 39 | | 16 | 16 | 1 | 9 |
| | % de Grupo | 41,0 | 41,0 | 2,6 | 15,4 |
| | % de variable | 32,0 | 94,1 | 100, | 46,2 |
| | % del total | 11,6 | 11,6 | 0,7 | 4,3 |
| N 138 | | 50 | 17 | 1 | 13 |
| | % del total | 36,2 | 12,3 | ,7 | 9,4 |

Tabla número 7a: Lengua que a los informantes más les gusta hablar

| Lengua que más te gusta hablar | | español | árabe | dialecto | inglés | francés | italiano |
|--------------------------------|---------------|---------|-------|----------|--------|---------|----------|
| marroquíes N 33 | | 20 | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | % de Grupo | 60,6 | 27,3 | 3,0 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| | % de variable | 40,0 | 100,0 | 100,0 | 7,7 | 11,1 | 16,7 |
| | % del total | 14,5 | 6,5 | ,7 | ,7 | ,7 | ,7 |
| N 138 | | 50 | 9 | 1 | 13 | 9 | 6 |
| | % del total | 36,2 | 6,5 | ,7 | 9,4 | 6,5 | 4,3 |

Tabla número 7b: Lengua que a los informantes más les gusta hablar

| Lengua que más te gusta hablar | | español | rumano | polaco | ruso | búlgaro | ucraniano | lituano | alemán | inglés |
|--------------------------------|---------------|---------|--------|--------|-------|---------|-----------|---------|--------|--------|
| Europeos orientales N 35 | | 4 | 1 | 3 | 6 | 9 | 8 | 1 | 1 | 2 |
| | % de Grupo | 11,4 | 2,9 | 8,6 | 17,1 | 25,7 | 22,9 | 2,9 | 2,9 | 5,7 |
| | % de variable | 8,0 | 5,9 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 50,0 | 15,4 |

²² Al cruzar las variables 'tiempo en España' con 'gusto por la lengua' parece confirmarse esta tendencia manifiesta entre los que llevan más de 5 años por hablar español, pero no resulta significativa estadísticamente (p,346).

| | | | | | | | | | | |
|-------|-------------|------|------|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|
| | % del total | 2,9 | ,7 | 2,2 | 4,3 | 6,5 | 5,8 | ,7 | ,7 | 1,4 |
| N 138 | | 50 | 17 | 3 | 6 | 9 | 8 | 1 | 2 | 13 |
| | % del total | 36,2 | 12,3 | 2,2 | 4,3 | 6,5 | 5,8 | ,7 | 1,4 | 9,4 |

Tabla número 7c: Lengua que a los informantes más les gusta hablar

| Lengua que más te gusta hablar | | español | portugués | alemán | italiano | inglés | francés | holandés | griego |
|--------------------------------|---------------|---------|-----------|--------|----------|--------|---------|----------|--------|
| Europeos occidentales N 31 | | 10 | 1 | 1 | 5 | 4 | 8 | 1 | 1 |
| | % de Grupo | 32,3 | 3,2 | 3,2 | 16,1 | 12,9 | 25,8 | 3,2 | 3,2 |
| | % de variable | 20,0 | 100,0 | 50,0 | 83,3 | 30,8 | 88,9 | 100,0 | 100,0 |
| | % del total | 7,2 | ,7 | ,7 | 3,6 | 2,9 | 5,8 | ,7 | ,7 |
| N 138 | | 50 | 1 | 2 | 6 | 13 | 9 | 1 | 1 |
| | % del total | 36,2 | ,7 | 1,4 | 4,3% | 9,4% | 6,5 | ,7 | ,7 |

Tabla número 7d: Lengua que a los informantes más les gusta hablar

PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES A PROPÓSITO DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y DE SU USO

El análisis final del cuestionario se centra en el estudio de las representaciones que tienen estos hablantes de español que hemos caracterizado en las secciones anteriores a propósito del valor simbólico y práctico que otorgan a la lengua española, así como de las representaciones que estos colectivos puedan tener de los españoles como hablantes nativos. En primer lugar, aparecen las respuestas relativas a la valoración que tiene el sujeto de su propio nivel de español y la importancia que le da a la opinión que tienen otros sobre su manera de hablar español. En segundo lugar recogemos, en tres tablas, la valoración relativa al valor otorgado a la lengua española en lo que se refiere a (i) su utilidad social, (ii) su utilidad funcional y (ii) su utilidad (valor) general. Finalmente, en dos tablas, se detallan, por un lado, las percepciones que tienen los informantes sobre cómo los españoles negocian o no los errores relativos a la competencia lingüística que puedan tener los informantes. Por otro lado, se recogen los datos relativos a los diferentes tipos de respuestas de castigo o de refuerzo que, según los informantes, los españoles suelen tener en su interacción con ellos.

(DES)PREOCUPACIÓN POR EL NIVEL DE ESPAÑOL

La percepción del propio nivel de español, en todos los informantes, es muy alta, ya que en todos los grupos se sitúa en la escala que va del 'bueno' al 'muy bueno', sobre todo en el grupo de europeos occidentales (31,3%). Recordemos, sin embargo, que, entre el grupo de rumanos y europeos orientales y occidentales la participación en cursos de español no superaba el 40% y entre marroquíes era del 48,5%, por lo que no parecen asociar 'estudio de la lengua' con 'nivel alcanzado'. Tampoco asocian su nivel con una

prioridad comunicativa, ya que apenas el 18,3% manifiesta que su español es el mínimo para comunicarse, sobre todo entre europeos orientales, 22,2% y marroquíes, 21,2%, y sólo un 12,5% entre los europeos occidentales. Sólo aparece algún caso de autovaloración negativa entre los marroquíes y los europeos occidentales.

| Tu nivel de español te parece p,295 | muy bueno | bastante bueno | bueno | suficiente para comunicarme | nada bueno | |
|--|---------------|----------------|-------|-----------------------------|------------|------|
| rumanos N 41 | | 9 | 14 | 11 | 7 | |
| | % de Grupo | 22,0 | 34,1 | 26,8 | 17,1 | |
| | % de variable | 29,0 | 34,1 | 28,2 | 26,9 | |
| | % del total | 6,3 | 9,9 | 7,7 | 4,9 | |
| marroquíes N 33 | | 7 | 8 | 9 | 7 | 2 |
| | % de Grupo | 21,2 | 24,2 | 27,3 | 21,2 | 6,1 |
| | % de variable | 22,6 | 19,5 | 23,1 | 26,9 | 40,0 |
| | % del total | 4,9 | 5,6 | 6,3 | 4,9 | 1,4 |
| europeos zona este N 36 | | 5 | 9 | 14 | 8 | |
| | % de Grupo | 13,9 | 25,0 | 38,9 | 22,2 | |
| | % de variable | 16,1 | 22,0 | 35,9 | 30,8 | |
| | % del total | 3,5 | 6,3 | 9,9 | 5,6 | |
| europeos zona oeste N 32 | | 10 | 10 | 5 | 4 | 3 |
| | % de Grupo | 31,3 | 31,3 | 15,6 | 12,5 | 9,4 |
| | % de variable | 32,3 | 24,4 | 12,8 | 15,4 | 60,0 |
| | % del total | 7,0 | 7,0 | 3,5 | 2,8 | 2,1 |
| Total N 142 | Recuento | 31 | 41 | 39 | 26 | 5 |
| | % del total | 21,8 | 28,9 | 27,5 | 18,3 | 3,5 |

Tabla número 8: Valoración de los sujetos sobre su nivel de español

Esa percepción positiva aumenta cuando se les pregunta por la opinión que creen que tienen sus compatriotas a propósito de su nivel de español (38,8% muy bueno), sobre todo entre los rumanos (41,5%) y los europeos occidentales (50%). En este caso, son los dos grupos de europeos los únicos que presentan algún caso totalmente negativo.

| A tus compatriotas tu nivel de español les parece p,740 | muy bueno | bastante bueno | bueno | suficiente para comunicarme | nada bueno | |
|--|---------------|----------------|-------|-----------------------------|------------|------|
| rumanos N 41 | | 17 | 10 | 9 | 5 | |
| | % de Grupo | 41,5 | 24,4 | 22,0 | 12,2 | |
| | % de variable | 31,5 | 24,4 | 30,0 | 33,3 | |
| | % del total | 12,0 | 7,0 | 6,3 | 3,5 | |
| marroquíes N 33 | | 9 | 12 | 8 | 4 | |
| | % de Grupo | 27,3 | 36,4 | 24,2 | 12,1 | |
| | % de variable | 16,7 | 29,3 | 26,7 | 26,7 | |
| | % del total | 6,3 | 8,5 | 5,6 | 2,8 | |
| europeos zona este N 36 | | 12 | 10 | 8 | 5 | 1 |
| | % de Grupo | 33,3 | 27,8 | 22,2 | 13,9 | 2,8 |
| | % de variable | 22,2 | 24,4 | 26,7 | 33,3 | 50,0 |
| | % del total | 8,5 | 7,0 | 5,6 | 3,5 | ,7 |
| europeos zona oeste N 32 | | 16 | 9 | 5 | 1 | 1 |
| | % de Grupo | 50,0 | 28,1 | 15,6 | 3,1 | 3,1 |
| | % de variable | 29,6 | 22,0 | 16,7 | 6,7 | 50,0 |

| | | | | | | |
|----------------|-------------|------|------|------|------|-----|
| | % del total | 11,3 | 6,3 | 3,5 | ,7 | ,7 |
| Total N 142 | | 54 | 41 | 30 | 15 | 2 |
| | % del total | 38,0 | 28,9 | 21,1 | 10,6 | 1,4 |

Tabla número 9: Valoración de los sujetos sobre lo que piensan sus compatriotas sobre su nivel de español

Si la valoración se orienta hacia la opinión que puedan tener otras personas sobre su nivel de español, la respuesta global baja en el porcentaje más alto del 38% anterior a un 29,3%, pero se sigue distribuyendo a lo largo de las tres categorías más altas. Por grupos, los rumanos siguen manteniendo su respuesta entre las dos categorías más altas, mientras que los europeos occidentales las reparten entre las tres primeras, al igual que los otros grupos, que aumentan el porcentaje de 'suficiente para que les entiendan'. Con todo, ninguno de estos ítems comentados resulta estadísticamente significativo.

| A otras personas tu nivel de español les parece p,812 | | muy bueno | bastante bueno | bueno | suficiente para comunicarme | nada bueno |
|--|---------------|-----------|----------------|-------|-----------------------------|------------|
| rumanos N 41 | | 13 | 14 | 8 | 6 | |
| | % de Grupo | 31,7 | 34,1 | 19,5 | 14,6 | |
| | % de variable | 31,7 | 36,8 | 22,9 | 25,0 | |
| | % del total | 9,3 | 10,0 | 5,7 | 4,3 | |
| marroquíes N 31 | | 9 | 8 | 8 | 6 | |
| | % de Grupo | 29,0 | 25,8 | 25,8 | 19,4 | |
| | % de variable | 22,0 | 21,1 | 22,9 | 25,0 | |
| | % del total | 6,4 | 5,7 | 5,7 | 4,3 | |
| europeos zona este N 36 | | 8 | 8 | 10 | 9 | 1 |
| | % de Grupo | 22,2 | 22,2 | 27,8 | 25,0 | 2,8 |
| | % de variable | 19,5 | 21,1 | 28,6 | 37,5 | 50,0 |
| | % del total | 5,7 | 5,7 | 7,1 | 6,4 | ,7 |
| europeos zona oeste N 32 | | 11 | 8 | 9 | 3 | 1 |
| | % de Grupo | 34,4 | 25,0 | 28,1 | 9,4 | 3,1 |
| | % de variable | 26,8 | 21,1 | 25,7 | 12,5 | 50,0 |
| | % del total | 7,9 | 5,7 | 6,4 | 2,1 | ,7 |
| Total N 140 | | 41 | 38 | 35 | 24 | 2 |
| | % del total | 29,3 | 27,1 | 25,0 | 17,1 | 1,4 |

Tabla número 10: Valoración de los sujetos sobre lo que piensan otras personas sobre su nivel de español

Al analizar las siguientes preguntas, los datos parecen ofrecer una relación contradictoria entre la percepción positiva de que tienen los informantes sobre su nivel de español y la preocupación que puedan sentir por lo que opinen otras personas sobre el mismo. Si esas personas son españoles, alrededor del 40% manifiesta que le preocupa su opinión 'mucho' (18,3%) o 'bastante' (21,8%), mientras que alrededor del 50% le preocupa 'un poco' (29,6%) o 'nada' (21,1%). Curiosamente, a los que más le preocupa la opinión de los españoles es al colectivo rumano (24,4%+26,8%), el que más valoración positiva de sí mismos tenía; mientras que a los marroquíes (42,4%+24,2%) y europeos occidentales (28,1%+31,3%) les preocupa 'un poco' o 'nada'. El colectivo de Europa del este se mueve en la escala intermedia.

| Te preocupa la opinión de los españoles sobre tu forma de hablar P,324 | | mucho | bastante | un poco | nada | sólo que me entiendan |
|--|---------------|-------|----------|---------|------|-----------------------|
| rumanos N 41 | | 10 | 11 | 7 | 8 | 5 |
| | % de Grupo | 24,4 | 26,8 | 17,1 | 19,5 | 12,2 |
| | % de variable | 38,5 | 35,5 | 16,7 | 26,7 | 38,5 |
| | % del total | 7,0 | 7,7 | 4,9 | 5,6 | 3,5 |
| marroquíes N 33 | | 2 | 6 | 14 | 8 | 3 |
| | % de Grupo | 6,1 | 18,2 | 42,4 | 24,2 | 9,1 |
| | % de variable | 7,7 | 19,4 | 33,3 | 26,7 | 23,1 |
| | % del total | 1,4 | 4,2 | 9,9 | 5,6 | 2,1 |
| europeos zona este N 36 | | 8 | 9 | 12 | 4 | 3 |
| | % de Grupo | 22,2 | 25,0 | 33,3 | 11,1 | 8,3 |
| | % de variable | 30,8 | 29,0 | 28,6 | 13,3 | 23,1 |
| | % del total | 5,6 | 6,3 | 8,5 | 2,8 | 2,1 |
| europeos zona oeste N 32 | | 6 | 5 | 9 | 10 | 2 |
| | % de Grupo | 18,8 | 15,6 | 28,1 | 31,3 | 6,3 |
| | % de variable | 23,1 | 16,1 | 21,4 | 33,3 | 15,4 |
| | % del total | 4,2 | 3,5 | 6,3 | 7,0 | 1,4 |
| Total N 142 | | 26 | 31 | 42 | 30 | 13 |
| | % del total | 18,3 | 21,8 | 29,6 | 21,1 | 9,2 |

Tabla número 11: Preocupación de los sujetos por lo que opinen los españoles sobre su manera de hablar español

Si la pregunta se refiere a la opinión que tienen las personas no españolas, las respuestas se orientan mayoritariamente, en todos los grupos, hacia la categoría 'nada' (41,5%), sobre todo entre los colectivos marroquí (54,5%) y europeos occidentales (53,1%). Sin embargo, si sumamos las tres primeras categorías, obtenemos también un porcentaje alrededor del 40%, por lo que existen, dentro de la muestra, algunos sujetos que manifiestan preocupación en todos los casos. Pero como en los ítems anteriores, son respuestas que no resultan estadísticamente significativas.

| Te preocupa la opinión de los no españoles sobre tu forma de hablar p,233 | | mucho | bastante | un poco | nada | sólo que me entiendan |
|---|---------------|-------|----------|---------|------|-----------------------|
| rumanos N 41 | | 7 | 8 | 9 | 13 | 4 |
| | % de Grupo | 17,1 | 19,5 | 22,0 | 31,7 | 9,8 |
| | % de variable | 46,7 | 38,1 | 26,5 | 22,0 | 30,8 |
| | % del total | 4,9 | 5,6 | 6,3 | 9,2 | 2,8 |
| marroquíes N 33 | | 1 | 2 | 8 | 18 | 4 |
| | % de Grupo | 3,0 | 6,1 | 24,2 | 54,5 | 12,1 |
| | % de variable | 6,7 | 9,5 | 23,5 | 30,5 | 30,8 |
| | % del total | ,7 | 1,4 | 5,6 | 12,7 | 2,8 |
| europeos zona este N 36 | | 6 | 5 | 11 | 11 | 3 |
| | % de Grupo | 16,7 | 13,9 | 30,6 | 30,6 | 8,3 |
| | % de variable | 40,0 | 23,8 | 32,4 | 18,6 | 23,1 |
| | % del total | 4,2 | 3,5 | 7,7 | 7,7 | 2,1 |
| europeos zona oeste N 32 | | 1 | 6 | 6 | 17 | 2 |
| | % de Grupo | 3,1 | 18,8 | 18,8 | 53,1 | 6,3 |
| | % de variable | 6,7 | 28,6 | 17,6 | 28,8 | 15,4 |
| | % del total | ,7 | 4,2 | 4,2 | 12,0 | 1,4 |

| | | | | | | |
|----------------|-------------|------|------|------|------|-----|
| Total N 142 | | 15 | 21 | 34 | 59 | 13 |
| | % del total | 10,6 | 14,8 | 23,9 | 41,5 | 9,2 |

Tabla número 12: Preocupación de los sujetos por lo que opinen los no españoles sobre su manera de hablar español

VALOR SIMBÓLICO DEL ESPAÑOL

El análisis de los datos de este bloque (tablas de la 13a a la 13n) revelan que la respuesta mayoritaria de los informantes tiene que ver con la orientación instrumental que estos otorgan al español, ya sea para conseguir trabajo (tabla 13c: 73%), ya sea para comunicarse (tabla 13l: 66,9%). Desde el punto de vista estadístico, son muy pocas las variables que resultan significativas (cf. tablas 13c, 13m, 13n), y alguno de los resultados, como veremos, entran en contradicción con las características de los informantes descritas en los apartados anteriores.

Si nos centramos en primer lugar en el valor otorgado a la *utilidad sociocultural* del español, tanto *instrumental* como *integradora* (tablas 13a, 3b, 13c y 13d), podremos observar que el valor que se otorga al uso del español tiene que ver con la importancia que pueda tener para la formación profesional (63,3%) y para el trabajo (76%), sobre todo entre el colectivo de rumanos y marroquíes, grupos para los que ‘establecer amistades’ y ‘formarse culturalmente’ la importancia del español se distribuye casi equitativamente, así como para el colectivo de europeos orientales. Sin embargo, para el grupo de europeos occidentales, no destaca ninguna de estas categorías de manera relevante; parece que el uso del español tiene el mismo valor para todas esas funciones. El único ítem que resulta significativo estadísticamente es el valor otorgado al español para ‘conseguir trabajo’. Como señalábamos al principio, un 73% coincide en que es muy importante, sobre todo entre rumanos (80%) y europeos del este (80,6%). Solo algunos marroquíes y europeos occidentales lo consideran ‘nada importante’.

| Valor del español para | | formarte profesionalmente p ,063 | | | |
|------------------------|----------------|-------------------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 29 | 8 | 2 | |
| | % de Grupo | 74,4 | 20,5 | 5,1 | |
| | % de categoría | 32,6 | 29,6 | 11,8 | |
| | % del total | 20,7 | 5,7 | 1,4 | |
| marroquíes | | 24 | 3 | 3 | 3 |
| | % de Grupo | 72,7 | 9,1 | 9,1 | 9,1 |
| | % de categoría | 27,0 | 11,1 | 17,6 | 42,9 |
| | % del total | 17,1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| europeos zona este | | 22 | 5 | 7 | 2 |
| | % de Grupo | 61,1 | 13,9 | 19,4 | 5,6 |
| | % de categoría | 24,7 | 18,5 | 41,2 | 28,6 |
| | % del total | 15,7 | 3,6 | 5,0 | 1,4 |
| europeos zona oeste | | 14 | 11 | 5 | 2 |
| | % de Grupo | 43,8 | 34,4 | 15,6 | 6,3 |

| | | | | | |
|----------------|----------------|------|------|------|------|
| | % de categoría | 15,7 | 40,7 | 29,4 | 28,6 |
| | % del total | 10,0 | 7,9 | 3,6 | 1,4 |
| Total N 140 | | 89 | 27 | 17 | 7 |
| | % del total | 63,6 | 19,3 | 12,1 | 5,0 |

Tabla número 13a: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | formarte culturalmente p,300 | | | |
|------------------------|----------------|---------------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 20 | 12 | 7 | |
| | % de Grupo | 51,3 | 30,8 | 17,9 | |
| | % de categoría | 30,3 | 27,3 | 31,8 | |
| | % del total | 14,3 | 8,6 | 5,0 | |
| marroquíes | | 15 | 8 | 6 | 4 |
| | % de Grupo | 45,5 | 24,2 | 18,2 | 12,1 |
| | % de categoría | 22,7 | 18,2 | 27,3 | 50,0 |
| | % del total | 10,7 | 5,7 | 4,3 | 2,9 |
| europeos zona este | | 17 | 11 | 4 | 4 |
| | % de Grupo | 47,2 | 30,6 | 11,1 | 11,1 |
| | % de categoría | 25,8 | 25,0 | 18,2 | 50,0 |
| | % del total | 12,1 | 7,9 | 2,9 | 2,9 |
| europeos zona oeste | | 14 | 13 | 5 | |
| | % de Grupo | 43,8 | 40,6 | 15,6 | |
| | % de categoría | 21,2 | 29,5 | 22,7 | |
| | % del total | 10,0 | 9,3 | 3,6 | |
| Total N 140 | | 66 | 44 | 22 | 8 |
| | % del total | 47,1 | 31,4 | 15,7 | 5,7 |

Tabla número 13b: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | conseguir trabajo p,034 | | | |
|------------------------|----------------|----------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 32 | 5 | 3 | |
| | % de Grupo | 80,0 | 12,5 | 7,5 | |
| | % de categoría | 31,1 | 20,8 | 37,5 | |
| | % del total | 22,7 | 3,5 | 2,1 | |
| marroquíes | | 25 | 3 | 1 | 4 |
| | % de Grupo | 75,8 | 9,1 | 3,0 | 12,1 |
| | % de categoría | 24,3 | 12,5 | 12,5 | 66,7 |
| | % del total | 17,7 | 2,1 | ,7 | 2,8 |
| europeos zona este | | 29 | 6 | 1 | |
| | % de Grupo | 80,6 | 16,7 | 2,8 | |
| | % de categoría | 28,2 | 25,0 | 12,5 | |
| | % del total | 20,6 | 4,3 | ,7 | |
| europeos zona oeste | | 17 | 10 | 3 | 2 |
| | % de Grupo | 53,1 | 31,3 | 9,4 | 6,3 |
| | % de categoría | 16,5 | 41,7 | 37,5 | 33,3 |

| | | | | | |
|----------------|-------------|------|------|-----|-----|
| | % del total | 12,1 | 7,1 | 2,1 | 1,4 |
| Total N 141 | | 103 | 24 | 8 | 6 |
| | % del total | 73,0 | 17,0 | 5,7 | 4,3 |

Tabla número 13c: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | establecer amistades p,168 | | | |
|------------------------|----------------|-------------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 20 | 13 | 4 | 2 |
| | % de Grupo | 51,3 | 33,3 | 10,3 | 5,1 |
| | % de categoría | 30,8 | 25,0 | 25,0 | 28,6 |
| | % del total | 14,3 | 9,3 | 2,9 | 1,4 |
| marroquíes | | 15 | 9 | 4 | 5 |
| | % de Grupo | 45,5 | 27,3 | 12,1 | 15,2 |
| | % de categoría | 23,1 | 17,3 | 25,0 | 71,4 |
| | % del total | 10,7 | 6,4 | 2,9 | 3,6 |
| europeos zona este | | 16 | 15 | 5 | |
| | % de Grupo | 44,4 | 41,7 | 13,9 | |
| | % de categoría | 24,6 | 28,8 | 31,3 | |
| | % del total | 11,4 | 10,7 | 3,6 | |
| europeos zona oeste | | 14 | 15 | 3 | |
| | % de Grupo | 43,8 | 46,9 | 9,4 | |
| | % de categoría | 21,5 | 28,8 | 18,8 | |
| | % del total | 10,0 | 10,7 | 2,1 | |
| Total N 140 | | 65 | 52 | 16 | 7 |
| | % del total | 46,4 | 37,1 | 11,4 | 5,0 |

Tabla número 13d: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

Como se puede observar en las tablas 13e, 13f y 13g, los porcentajes totales de las tres categorías relativas a uso del español y su *utilidad social* se sitúan alrededor del 80% teniendo en cuenta las dos respuestas más positivas; si bien, la de mayor puntuación es la relativa a 'integrarse en la sociedad', que recibe un porcentaje de 59% en el valor 'muy importante'. El grupo que puntúa más alto en esta categoría es el rumano, con un 66,7%, aunque sumando los dos primeros valores, el mayoritario es el grupo de europeos occidentales (93,5%). Este grupo, también, es el que puntúa más alto, junto con el de europeos orientales, en la categoría relativa a 'valor del español para participación social'. Sin embargo, los europeos occidentales, frente a los otros grupos, no puntúan de manera tan elevada en lo que se refiere a la categoría 'valor del español para mejorar posición social'. Con todo, ninguno de estos ítems resulta estadísticamente significativo.

| Valor del español para | | integrarte en la sociedad p,247 | | | |
|------------------------|----------------|------------------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 26 | 11 | 2 | |
| | % de Grupo | 66,7 | 28,2 | 5,1 | |
| | % de categoría | 31,7 | 26,8 | 20,0 | |
| | % del total | 18,7 | 7,9 | 1,4 | |
| marroquíes | | 19 | 7 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|------------------------|----------------|------|------|------|------|
| | % de Grupo | 57,6 | 21,2 | 9,1 | 12,1 |
| | % de categoría | 23,2 | 17,1 | 30,0 | 66,7 |
| | % del total | 13,7 | 5,0 | 2,2 | 2,9 |
| europeos zona este | | 21 | 10 | 3 | 2 |
| | % de Grupo | 58,3 | 27,8 | 8,3 | 5,6 |
| | % de categoría | 25,6 | 24,4 | 30,0 | 33,3 |
| | % del total | 15,1 | 7,2 | 2,2 | 1,4 |
| europeos zona oeste | | 16 | 13 | 2 | |
| | % de Grupo | 51,6 | 41,9 | 6,5 | |
| | % de categoría | 19,5 | 31,7 | 20,0 | |
| | % del total | 11,5 | 9,4 | 1,4 | |
| Total N 139 | | 82 | 41 | 10 | 6 |
| | % del total | 59,0 | 29,5 | 7,2 | 4,3 |

Tabla número 13e: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | mejorar tu posición social p ,484 | | | |
|------------------------|----------------|--------------------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 21 | 12 | 4 | 2 |
| | % de Grupo | 53,8 | 30,8 | 10,3 | 5,1 |
| | % de categoría | 31,8 | 28,6 | 21,1 | 15,4 |
| | % del total | 15,0 | 8,6 | 2,9 | 1,4 |
| marroquíes | | 17 | 7 | 4 | 5 |
| | % de Grupo | 51,5 | 21,2 | 12,1 | 15,2 |
| | % de categoría | 25,8 | 16,7 | 21,1 | 38,5 |
| | % del total | 12,1 | 5,0 | 2,9 | 3,6 |
| europeos zona este | | 17 | 12 | 6 | 1 |
| | % de Grupo | 47,2 | 33,3 | 16,7 | 2,8 |
| | % de categoría | 25,8 | 28,6 | 31,6 | 7,7 |
| | % del total | 12,1 | 8,6 | 4,3 | ,7 |
| europeos zona oeste | | 11 | 11 | 5 | 5 |
| | % de Grupo | 34,4 | 34,4 | 15,6 | 15,6 |
| | % de categoría | 16,7 | 26,2 | 26,3 | 38,5 |
| | % del total | 7,9 | 7,9 | 3,6 | 3,6 |
| Total N 140 | | 66 | 42 | 19 | 13 |
| | % del total | 47,1 | 30,0 | 13,6 | 9,3 |

Tabla número 13f: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | participar en actividades sociales p ,548 | | | |
|------------------------|----------------|--|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 15 | 13 | 9 | 2 |
| | % de Grupo | 38,5 | 33,3 | 23,1 | 5,1 |
| | % de categoría | 28,3 | 26,5 | 28,1 | 40,0 |
| | % del total | 10,8 | 9,4 | 6,5 | 1,4 |
| marroquíes | | 13 | 12 | 5 | 3 |
| | % de Grupo | 39,4 | 36,4 | 15,2 | 9,1 |
| | % de categoría | 24,5 | 24,5 | 15,6 | 60,0 |
| | % del total | 9,4 | 8,6 | 3,6 | 2,2 |
| europeos zona este | | 15 | 11 | 10 | |
| | % de Grupo | 41,7 | 30,6 | 27,8 | |

| | | | | | |
|------------------------|----------------|------|------|------|-----|
| | % de categoría | 28,3 | 22,4 | 31,3 | |
| | % del total | 10,8 | 7,9 | 7,2 | |
| europeos zona oeste | | 10 | 13 | 8 | |
| | % de Grupo | 32,3 | 41,9 | 25,8 | |
| | % de categoría | 18,9 | 26,5 | 25,0 | |
| | % del total | 7,2 | 9,4 | 5,8 | |
| Total N 139 | | 53 | 49 | 32 | 5 |
| | % del total | 38,1 | 35,3 | 23,0 | 3,6 |

Tabla número 13g: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

En lo que se refiere a la utilidad funcional-comunicativa del español (tablas 13h, 13i, 13j, 13k), la que alcanza más puntuación es la que va asociada al ejercicio del derecho a la reclamación (53,6%), que en todos los grupos supera el 50%, salvo en el del colectivo rumano, que sólo llega hasta el 48,7%. La utilidad del español asociada a 'hacer la compra' es la categoría que recibe la puntuación más baja, sobre todo entre europeos occidentales y marroquíes. Tampoco ninguno de estos ítems alcanza significatividad estadística.

| Valor del español para | | poner reclamaciones p ,089 | | | |
|------------------------|---------------|-------------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 19 | 14 | 3 | 3 |
| | % de Grupo | 48,7 | 35,9 | 7,7 | 7,7 |
| | % de variable | 25,3 | 35,9 | 16,7 | 37,5 |
| | % del total | 13,6 | 10,0 | 2,1 | 2,1 |
| marroquíes | | 17 | 6 | 5 | 5 |
| | % de Grupo | 51,5 | 18,2 | 15,2 | 15,2 |
| | % de variable | 22,7 | 15,4 | 27,8 | 62,5 |
| | % del total | 12,1 | 4,3 | 3,6 | 3,6 |
| europeos zona este | | 21 | 8 | 7 | |
| | % de Grupo | 58,3 | 22,2 | 19,4 | |
| | % de variable | 28,0 | 20,5 | 38,9 | |
| | % del total | 15,0 | 5,7 | 5,0 | |
| europeos zona oeste | | 18 | 11 | 3 | |
| | % de Grupo | 56,3 | 34,4 | 9,4 | |
| | % de variable | 24,0 | 28,2 | 16,7 | |
| | % del total | 12,9 | 7,9 | 2,1 | |
| Total N 140 | | 75 | 39 | 18 | 8 |
| | % total | 53,6 | 27,9 | 12,9 | 5,7 |

Tabla número 13h: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | ver la televisión p ,847 | | | |
|------------------------|---------------|-----------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 15 | 14 | 10 | |
| | % de Grupo | 38,5 | 35,9 | 25,6 | |
| | % de variable | 31,3 | 31,1 | 25,6 | |
| | % del total | 10,7 | 10,0 | 7,1 | |
| marroquíes | | 12 | 10 | 8 | 3 |

| | | | | | |
|------------------------|---------------|------|------|------|------|
| | % de Grupo | 36,4 | 30,3 | 24,2 | 9,1 |
| | % de variable | 25,0 | 22,2 | 20,5 | 37,5 |
| | % del total | 8,6 | 7,1 | 5,7 | 2,1 |
| europeos zona este | | 12 | 10 | 11 | 3 |
| | % de Grupo | 33,3 | 27,8 | 30,6 | 8,3 |
| | % de variable | 25,0 | 22,2 | 28,2 | 37,5 |
| | % del total | 8,6 | 7,1 | 7,9 | 2,1 |
| europeos zona oeste | | 9 | 11 | 10 | 2 |
| | % de Grupo | 28,1 | 34,4 | 31,3 | 6,3 |
| | % de variable | 18,8 | 24,4 | 25,6 | 25,0 |
| | % del total | 6,4 | 7,9 | 7,1 | 1,4 |
| Total N 140 | | 48 | 45 | 39 | 8 |
| | % del total | 34,3 | 32,1 | 27,9 | 5,7 |

Tabla número 13i: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | hacer la compra p,481 | | | |
|------------------------|---------------|--------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 13 | 15 | 9 | 1 |
| | % de Grupo | 34,2 | 39,5 | 23,7 | 2,6 |
| | % de variable | 34,2 | 34,9 | 20,9 | 6,7 |
| | % del total | 9,4 | 10,8 | 6,5 | ,7 |
| marroquíes | | 8 | 9 | 12 | 4 |
| | % de Grupo | 24,2 | 27,3 | 36,4 | 12,1 |
| | % de variable | 21,1 | 20,9 | 27,9 | 26,7 |
| | % del total | 5,8 | 6,5 | 8,6 | 2,9 |
| europeos zona este | | 11 | 8 | 11 | 6 |
| | % de Grupo | 30,6 | 22,2 | 30,6 | 16,7 |
| | % de variable | 28,9 | 18,6 | 25,6 | 40,0 |
| | % del total | 7,9 | 5,8 | 7,9 | 4,3 |
| europeos zona oeste | | 6 | 11 | 11 | 4 |
| | % de Grupo | 18,8 | 34,4 | 34,4 | 12,5 |
| | % de variable | 15,8 | 25,6 | 25,6 | 26,7 |
| | % del total | 4,3 | 7,9 | 7,9 | 2,9 |
| Total N 139 | | 38 | 43 | 43 | 15 |
| | % del total | 27,3 | 30,9 | 30,9 | 10,8 |

Tabla número 13j: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | pedir información p,594 | | | |
|------------------------|---------------|----------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 19 | 13 | 5 | 2 |
| | % de Grupo | 48,7 | 33,3 | 12,8 | 5,1 |
| | % de variable | 29,2 | 26,5 | 25,0 | 33,3 |
| | % del total | 13,6 | 9,3 | 3,6 | 1,4 |
| marroquíes | | 15 | 11 | 4 | 3 _a |
| | % de Grupo | 45,5 | 33,3 | 12,1 | 9,1 |
| | % de variable | 23,1 | 22,4 | 20,0 | 50,0 |
| | % del total | 10,7 | 7,9 | 2,9 | 2,1 |
| europeos zona este | | 20 | 10 | 6 | |
| | % de Grupo | 55,6 | 27,8 | 16,7 | |

| Valor del español para | | pedir información p ,594 | | | |
|------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|------|------|------|
| | % de variable | 30,8 | 20,4 | 30,0 | |
| | % del total | 14,3 | 7,1 | 4,3 | |
| europeos zona oeste | | 11 | 15 | 5 | 1 |
| | % de Grupo | 34,4 | 46,9 | 15,6 | 3,1 |
| | % de variable | 16,9 | 30,6 | 25,0 | 16,7 |
| | % del total | 7,9 | 10,7 | 3,6 | ,7 |
| Total N 140 | | 65 | 49 | 20 | 6 |
| | % dentro de Grupo y de variable | 46,4 | 35,0 | 14,3 | 4,3 |

Tabla número 13k: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

Finalmente, en lo que se refiere al valor que otorgan los informantes al español como *lengua de comunicación* (tablas 13l, 13m, 13n), las frecuencias más altas las encontramos en la categoría esperada: es importante el español para comunicarse con los españoles. El 92% responde entre los dos valores más altos, sobre todo rumanos y europeos del este. Sin embargo, sólo resultan significativas dos categorías. Una es la relativa a la utilidad que tiene 'para vivir, en general' (p,031), donde la respuesta se distribuye entre la consideración de "muy importante"(36,9%) y "bastante importante" (41,1%) por parte de todos los grupos. La otra tiene que ver con la variedad de respuesta que se observa sobre si el español es útil para comunicarse con 'no nativos' (p,043). En este sentido, no existe una manifestación clara sobre la utilidad del español como lengua vehicular entre una posible comunidad de hispanohablantes, por ejemplo, y entre otras personas extranjeras, a pesar de las manifestaciones de la primera parte del cuestionario relativas al uso del español dentro de la casa o como lengua preferente, por lo que la utilidad de la comunicación del español parece quedar limitada a los españoles que consideran 'nativos' del Estado español. Un 29,5% manifiesta que el español no es nada importante para comunicarse con personas no españolas, y el resto se distribuye en proporciones parecidas entre las respuestas intermedias. Solo los rumanos, en un 30,8% afirman que es muy importante el español en este caso.

| Valor del español para | | comunicarte con los españoles p ,084 | | | |
|------------------------|---------------|---|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 29 | 9 | 1 | |
| | % de Grupo | 74,4 | 23,1 | 2,6 | |
| | % de variable | 30,5 | 25,7 | 16,7 | |
| | % del total | 20,7 | 6,4 | ,7 | |
| marroquíes | | 19 | 8 | 2 | 4 |
| | % de Grupo | 57,6 | 24,2 | 6,1 | 12,1 |
| | % de variable | 20,0 | 22,9 | 33,3 | 100,0 |
| | % del total | 13,6 | 5,7 | 1,4 | 2,9 |
| europeos zona este | | 26 | 8 | 2 | |
| | % de Grupo | 72,2 | 22,2 | 5,6 | |
| | % de variable | 27,4 | 22,9 | 33,3 | |
| | % del total | 18,6 | 5,7 | 1,4 | |
| europeos | | 21 | 10 | 1 | |

| | | | | | |
|----------------|--------------------|------|------|------|-----|
| zona oeste | % de Grupo | 65,6 | 31,3 | 3,1 | |
| | % de variable | 22,1 | 28,6 | 16,7 | |
| | % del total | 15,0 | 7,1 | ,7 | |
| Total N 140 | | 95 | 35 | 6 | 4 |
| | % dentro del total | 67,9 | 25,0 | 4,3 | 2,9 |

Tabla número 13l: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del Español para | | comunicarte con otras personas no españolas p ,043 | | | |
|------------------------|---------------|---|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 12 | 9 | 10 | 8 |
| | % de Grupo | 30,8 | 23,1 | 25,6 | 20,5 |
| | % de variable | 57,1 | 25,0 | 24,4 | 19,5 |
| | % del total | 8,6 | 6,5 | 7,2 | 5,8 |
| marroquíes | | 3 | 10 | 7 | 13 |
| | % de Grupo | 9,1 | 30,3 | 21,2 | 39,4 |
| | % de variable | 14,3 | 27,8 | 17,1 | 31,7 |
| | % del total | 2,2 | 7,2 | 5,0 | 9,4 |
| europeos zona este | | 3 | 10 | 9 | 13 |
| | % de Grupo | 8,6 | 28,6 | 25,7 | 37,1 |
| | % de variable | 14,3 | 27,8 | 22,0 | 31,7 |
| | % del total | 2,2 | 7,2 | 6,5 | 9,4 |
| europeos zona oeste | | 3 | 7 | 15 | 7 |
| | % de Grupo | 9,4 | 21,9 | 46,9 | 21,9 |
| | % de variable | 14,3 | 19,4 | 36,6 | 17,1 |
| | % del total | 2,2 | 5,0 | 10,8 | 5,0 |
| Total N 139 | | 21 | 36 | 41 | 41 |
| | % del total | 15,1 | 25,9 | 29,5 | 29,5 |

Tabla número 13m: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

| Valor del español para | | vivir en general p ,031 | | | |
|------------------------|---------------|----------------------------|----------|------|-----------------|
| | | muy importante | bastante | algo | nada importante |
| rumanos | | 18 | 17 | 4 | 1 |
| | % de Grupo | 45,0 | 42,5 | 10,0 | 2,5 |
| | % de variable | 34,6 | 29,3 | 17,4 | 12,5 |
| | % del total | 12,8 | 12,1 | 2,8 | ,7 |
| marroquíes | | 15 | 11 | 4 | 3 |
| | % de Grupo | 45,5 | 33,3 | 12,1 | 9,1 |
| | % de variable | 28,8 | 19,0 | 17,4 | 37,5 |
| | % del total | 10,6 | 7,8 | 2,8 | 2,1 |
| europeos zona este | | 13 | 15 | 4 | 4 |
| | % de Grupo | 36,1 | 41,7 | 11,1 | 11,1 |
| | % de variable | 25,0 | 25,9 | 17,4 | 50,0 |
| | % del total | 9,2 | 10,6 | 2,8 | 2,8 |
| europeos zona oeste | | 6 | 15 | 11 | |
| | % de Grupo | 18,8 | 46,9 | 34,4 | |
| | % de variable | 11,5 | 25,9 | 47,8 | |
| | % del total | 4,3 | 10,6 | 7,8 | |
| Total | | 52 | 58 | 23 | 8 |

| | | | | | |
|-------|---------------------------------|------|------|------|-----|
| N 141 | % dentro de Grupo y de variable | 36,9 | 41,1 | 16,3 | 5,7 |
|-------|---------------------------------|------|------|------|-----|

Tabla número 13n: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española

ACTITUD HACIA LA LENGUA ESPAÑOLA Y SUS HABLANTES

En este último apartado se recogen los resultados relativos a las actitudes de los sujetos con respecto de la lengua española y de otras lenguas, así como hacia los españoles en su papel de hablantes nativos. Estas preguntas aparecen al final del cuestionario y, en algunos casos, vuelven a recoger algunas categorías que ya han aparecido en apartados anteriores, pero formuladas de otra manera y en otro contexto. En esta ocasión son más numerosos los ítems que resultan estadísticamente significativos, 14f, 14h, 14i, 14j; 15f, 15g, 15h y ,en su conjunto, completan, además, otras respuestas aparecidas con anterioridad (cf. anexo A13a).

En las tablas de la 14a a la 14i, en las que aparecen categorías relativas a la *utilidad instrumental* del español, formuladas con una actitud positiva o negativa, observamos que la categoría que recibe el porcentaje más alto se corresponde con una actitud positiva y un valor instrumental: todos los grupos están muy de acuerdo en que merece la pena aprender español, en un 55,1%, sobre todo el colectivo de europeos occidentales (64,5%) y orientales (62,9%), si bien rumanos y marroquíes no llegan al 50%.

Los porcentajes aumentan cuando la categoría se formula de manera negativa: el 89,9% no está nada de acuerdo en que sea una pérdida de tiempo aprender español. Aquí todos los grupos superan el 90%, excepto el marroquí, que no llega al 80%. Esta actitud positiva hacia la lengua española, que coincide con los resultados obtenidos en la primera parte del cuestionario, no impide que dentro del cómputo global de todas las lenguas, el español sea poco valorado, ya que alrededor del 80% está bastante de acuerdo o algo de acuerdo en que aprender otras lenguas tiene más ventajas. En casi todos los grupos, la respuesta mayoritaria se sitúa en el valor 'bastante de acuerdo' con porcentajes alrededor del 30%, salvo en el de europeos orientales, que pasa el 45%. Así, cuando formulamos la pregunta en sentido inverso, aumenta ligeramente el valor de la actitud más positiva hacia el español, pero en general, el valor de las respuestas se mantiene en la escala intermedia. Sin embargo, se observa que estas escalas, sobre todo la primera, aumentan en el caso de los colectivos rumano y marroquí. Así, el valor simbólico del español parece ser menor que el valor instrumental.

Esta dicotomía se observa también al comprobar los datos de la última categoría. Por un lado, el 40,6% manifiesta no estar de acuerdo con que no sea necesario hablar español para cubrir diferentes finalidades (tabla 14e); pero si unimos el resto de valores que corresponden a respuestas afirmativas, el 58% sí está en alguna media de acuerdo con esa especie: 'sí estaría de acuerdo en que no es necesario aprender español para conseguir cosas en España'. Pero ninguno de estos primeros ítems resulta significativo estadísticamente.

| Grado de acuerdo con esta observación: | | <i>Merece la pena aprender español</i> p,120 | | | |
|--|--------------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 19 | 15 | 5 | |
| | % de Grupo | 48,7 | 38,5 | 12,8 | |
| | % de categoría | 25,0 | 35,7 | 33,3 | |
| | % del total | 13,8 | 10,9 | 3,6 | |
| marroquíes | | 15 | 13 | 2 | 3 |
| | % de Grupo | 45,5 | 39,4 | 6,1 | 9,1 |
| | % de categoría | 19,7 | 31,0 | 13,3 | 60,0 |
| | % del total | 10,9 | 9,4 | 1,4 | 2,2 |
| europeos zona este | | 22 | 7 | 6 | |
| | % de Grupo | 62,9 | 20,0 | 17,1 | |
| | % de categoría | 28,9 | 16,7 | 40,0 | |
| | % del total | 15,9 | 5,1 | 4,3 | |
| europeos zona oeste | | 20 | 7 | 2 | 2 |
| | % de Grupo | 64,5 | 22,6 | 6,5 | 6,5 |
| | % de categoría | 26,3 | 16,7 | 13,3 | 40,0 |
| | % del total | 14,5 | 5,1 | 1,4 | 1,4 |
| Total N 138 | | 76 | 42 | 15 | 5 |
| | % dentro del total | 55,1 | 30,4 | 10,9 | 3,6 |

Tabla número 14a: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Es una pérdida de tiempo aprender español</i> p,107 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 1 | 2 | | 36 |
| | % de Grupo | 2,6 | 5,1 | | 92,3 |
| | % de categoría | 20,0 | 66,7 | | 28,8 |
| | % del total | ,7 | 1,4 | | 25,9 |
| marroquíes | | 3 | | 4 | 26 |
| | % de Grupo | 9,1 | | 12,1 | 78,8 |
| | % de categoría | 60,0 | | 66,7 | 20,8 |
| | % del total | 2,2 | | 2,9 | 18,7 |
| europeos zona este | | 1 | 1 | 1 | 32 |
| | % de Grupo | 2,9 | 2,9 | 2,9 | 91,4 |
| | % de categoría | 20,0 | 33,3 | 16,7 | 25,6 |
| | % del total | ,7 | ,7 | ,7 | 23,0 |
| europeos zona oeste | | | | 1 | 31 |
| | % de Grupo | | | 3,1 | 96,9 |
| | % de categoría | | | 16,7 | 24,8 |
| | % del total | | | ,7 | 22,3 |
| Total N 139 | | 5 | 3 | 6 | 125 |
| | % del total | 3,6 | 2,2 | 4,3 | 89,9 |

Tabla número 14b: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Hay lenguas más útiles que el español</i> p,705 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 10 | 13 | 10 | 5 |
| | % de Grupo | 26,3 | 34,2 | 26,3 | 13,2 |
| | % de categoría | 38,5 | 27,1 | 21,7 | 29,4 |
| | % del total | 7,3 | 9,5 | 7,3 | 3,6 |
| marroquíes | | 7 | 10 | 11 | 5 |
| | % de Grupo | 21,2 | 30,3 | 33,3 | 15,2 |
| | % de categoría | 26,9 | 20,8 | 23,9 | 29,4 |
| | % del total | 5,1 | 7,3 | 8,0 | 3,6 |
| europeos zona este | | 4 | 16 | 11 | 4 |
| | % de Grupo | 11,4 | 45,7 | 31,4 | 11,4 |
| | % de categoría | 15,4 | 33,3 | 23,9 | 23,5 |
| | % del total | 2,9 | 11,7 | 8,0 | 2,9 |
| europeos zona oeste | | 5 | 9 | 14 | 3 |
| | % de Grupo | 16,1 | 29,0 | 45,2 | 9,7 |
| | % de categoría | 19,2 | 18,8 | 30,4 | 17,6 |
| | % del total | 3,6 | 6,6 | 10,2 | 2,2 |
| Total N 137 | | 26 | 48 | 46 | 17 |
| | % del total | 19,0 | 35,0 | 33,6 | 12,4 |

Tabla número 14c: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Hay más ventajas en aprender español que otras lenguas</i> p,134 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 14 | 15 | 6 | 1 |
| | % de Grupo | 38,9 | 41,7 | 16,7 | 2,8 |
| | % de categoría | 42,4 | 26,8 | 19,4 | 7,1 |
| | % del total | 10,4 | 11,2 | 4,5 | ,7 |
| marroquíes | | 8 | 11 | 6 | 7 |
| | % de Grupo | 25,0 | 34,4 | 18,8 | 21,9 |
| | % de categoría | 24,2 | 19,6 | 19,4 | 50,0 |
| | % del total | 6,0 | 8,2 | 4,5 | 5,2 |
| europeos zona este | | 5 | 16 | 11 | 3 |
| | % de Grupo | 14,3 | 45,7 | 31,4 | 8,6 |
| | % de categoría | 15,2 | 28,6 | 35,5 | 21,4 |
| | % del total | 3,7 | 11,9 | 8,2 | 2,2 |
| europeos zona oeste | | 6 | 14 | 8 | 3 |
| | % de Grupo | 19,4 | 45,2 | 25,8 | 9,7 |
| | % de categoría | 18,2 | 25,0 | 25,8 | 21,4 |
| | % del total | 4,5 | 10,4 | 6,0 | 2,2 |
| Total N134 | | 33 | 56 | 31 | 14 |
| | % del total | 24,6 | 41,8 | 23,1 | 10,4 |

Tabla número 14d: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>No es necesario hablar español para conseguir cosas en España</i> p ,371 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N 39 | | 5 | 6 | 10 | 18 |
| | % de Grupo | 12,8 | 15,4 | 25,6 | 46,2 |
| | % de categoría | 35,7 | 27,3 | 21,7 | 32,1 |
| | % del total | 3,6 | 4,3 | 7,2 | 13,0 |
| marroquíes N 33 | | 6 | 7 | 8 | 12 |
| | % de Grupo | 18,2 | 21,2 | 24,2 | 36,4 |
| | % de categoría | 42,9 | 31,8 | 17,4 | 21,4 |
| | % del total | 4,3 | 5,1 | 5,8 | 8,7 |
| europeos zona este N 35 | | 1 | 6 | 14 | 14 |
| | % de Grupo | 2,9 | 17,1 | 40,0 | 40,0 |
| | % de categoría | 7,1 | 27,3 | 30,4 | 25,0 |
| | % del total | ,7 | 4,3 | 10,1 | 10,1 |
| europeos zona oeste N 31 | | 2 | 3 | 14 | 12 |
| | % de Grupo | 6,5 | 9,7 | 45,2 | 38,7 |
| | % de categoría | 14,3 | 13,6 | 30,4 | 21,4 |
| | % del total | 1,4 | 2,2 | 10,1 | 8,7 |
| Total N 138 | | 14 | 22 | 46 | 56 |
| | % del total | 10,1 | 15,9 | 33,3 | 40,6 |

Tabla número 14e: Valor instrumental otorgado a la lengua española

De las siguientes afirmaciones relativas a actitud general y a la orientación comunicativa receptiva, sólo resulta ser significativa estadísticamente la relativa a la dificultad de aprendizaje que puede tener el español ($p, 030$) y la utilidad que pueda tener para ver la televisión ($p, 043$).

Si bien el 34,3% de los sujetos manifiesta no estar de acuerdo con que el español sea una lengua difícil de aprender, más del 60% se distribuye entre las respuestas positivas. El grupo que más autoconfianza demuestra es el grupo de los rumanos (47,4%), seguido del marroquí (42,4%). Sin embargo, si sumamos las respuestas positivas, el grupo rumano, en más de un 50% también estaría de acuerdo en que el español es una lengua difícil de aprender, y lo mismo ocurriría con el grupo marroquí.

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>El español es una lengua difícil de aprender</i> p ,030 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N 38 | | 6 | 6 | 8 | 18 |
| | % de Grupo | 15,8 | 15,8 | 21,1 | 47,4 |
| | % de categoría | 46,2 | 17,1 | 19,0 | 38,3 |
| | % del total | 4,4 | 4,4 | 5,8 | 13,1 |
| marroquíes N 33 | | 2 | 12 | 5 | 14 |
| | % de Grupo | 6,1 | 36,4 | 15,2 | 42,4 |
| | % de categoría | 15,4 | 34,3 | 11,9 | 29,8 |
| | % del total | 1,5 | 8,8 | 3,6 | 10,2 |

| | | | | | |
|--------------------------------|----------------|------|------|------|------|
| europeos zona este N35 | | 3 | 9 | 14 | 9 |
| | % de Grupo | 8,6 | 25,7 | 40,0 | 25,7 |
| | % de categoría | 23,1 | 25,7 | 33,3 | 19,1 |
| | % del total | 2,2 | 6,6 | 10,2 | 6,6 |
| europeos zona oeste N 31 | | 2 | 8 | 15 | 6 |
| | % de Grupo | 6,5 | 25,8 | 48,4 | 19,4 |
| | % de categoría | 15,4 | 22,9 | 35,7 | 12,8 |
| | % del total | 1,5 | 5,8 | 10,9 | 4,4 |
| Total N 137 | | 13 | 35 | 42 | 47 |
| | % del total | 9,5 | 25,5 | 30,7 | 34,3 |

Tabla número 14f: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Aprender una profesión en español es difícil</i> p,256 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|------------------------|--------------------|--------------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N 39 | | 4 | 7 | 9 | 19 |
| | % de Grupo | 10,3 | 17,9 | 23,1 | 48,7 |
| | % de categoría | 50,0 | 22,6 | 19,6 | 36,5 |
| | % del total | 2,9 | 5,1 | 6,6 | 13,9 |
| marroquíes 33 | | 2 | 11 | 8 | 12 |
| | % de Grupo | 6,1 | 33,3 | 24,2 | 36,4 |
| | % de categoría | 25,0 | 35,5 | 17,4 | 23,1 |
| | % del total | 1,5 | 8,0 | 5,8 | 8,8 |
| europeos zona este N 35 | | 1 | 7 | 17 | 10 |
| | % de Grupo | 2,9 | 20,0 | 48,6 | 28,6 |
| | % de categoría | 12,5 | 22,6 | 37,0 | 19,2 |
| | % del total | ,7 | 5,1 | 12,4 | 7,3 |
| europeos zona oeste N30 | | 1 | 6 | 12 | 11 |
| | % de Grupo | 3,3 | 20,0 | 40,0 | 36,7 |
| | % de categoría | 12,5 | 19,4 | 26,1 | 21,2 |
| | % del total | ,7 | 4,4 | 8,8 | 8,0 |
| Total N 137 | | 8 | 31 | 46 | 52 |
| | % del total | 5,8 | 22,6 | 33,6 | 38,0 |

Tabla número 14g: Valor instrumental otorgado a la lengua española

En lo que se refiere a la valoración del español para ver la televisión, no parece existir una posición clara, ya que tanto en la formulación positiva sobre el uso del español como sobre el uso de otras lenguas (es preferible ver la televisión en...') manifiestan no estar de acuerdo un 23,9% y un 26,5%, respectivamente. Sin embargo, para el caso del español están muy de acuerdo en su uso un 27,5%, mientras que para otras lenguas solo estarían de acuerdo un 14,7%. Los colectivos que se manifiestan más de acuerdo son los rumanos y los marroquíes, lo que parece incidir en la tendencia ya manifiesta de estos colectivos por el gusto y la actitud favorable hacia la lengua española.

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Es preferible ver la televisión en español</i> p ,043 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N39 | | 13 | 9 | 14 | 3 |
| | % de Grupo | 33,3 | 23,1 | 35,9 | 7,7 |
| | % de categoría | 34,2 | 28,1 | 40,0 | 9,1 |
| | % del total | 9,4 | 6,5 | 10,1 | 2,2 |
| marroquíes N32 | | 12 | 5 | 3 | 12 |
| | % de Grupo | 37,5 | 15,6 | 9,4 | 37,5 |
| | % de categoría | 31,6 | 15,6 | 8,6 | 36,4 |
| | % del total | 8,7 | 3,6 | 2,2 | 8,7 |
| europeos zona este N35 | | 8 | 10 | 9 | 8 |
| | % de Grupo | 22,9 | 28,6 | 25,7 | 22,9 |
| | % de categoría | 21,1 | 31,3 | 25,7 | 24,2 |
| | % del total | 5,8 | 7,2 | 6,5 | 5,8 |
| europeos zona oeste N32 | | 5 | 8 | 9 | 10 |
| | % de Grupo | 15,6 | 25,0 | 28,1 | 31,3 |
| | % de categoría | 13,2 | 25,0 | 25,7 | 30,3 |
| | % del total | 3,6 | 5,8 | 6,5 | 7,2 |
| Total N138 | | 38 | 32 | 35 | 33 |
| | % del total | 27,5 | 23,2 | 25,4 | 23,9 |

Tabla número 14h: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Es preferible ver la televisión en otra lengua</i> p,043 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N38 | | 4 | 10 | 16 | 8 |
| | % de Grupo | 10,5 | 26,3 | 42,1 | 21,1 |
| | % de categoría | 20,0 | 29,4 | 34,8 | 22,2 |
| | % del total | 2,9 | 7,4 | 11,8 | 5,9 |
| marroquíes N33 | | 9 | 9 | 8 | 7 |
| | % de Grupo | 27,3 | 27,3 | 24,2 | 21,2 |
| | % de categoría | 45,0 | 26,5 | 17,4 | 19,4 |
| | % del total | 6,6 | 6,6 | 5,9 | 5,1 |
| europeos zona este N35 | | 5 | 9 | 15 | 6 |
| | % de Grupo | 14,3 | 25,7 | 42,9 | 17,1 |
| | % de categoría | 25,0 | 26,5 | 32,6 | 16,7 |
| | % del total | 3,7 | 6,6 | 11,0 | 4,4 |
| europeos zona oeste N30 | | 2 | 6 | 7 | 15 |
| | % de Grupo | 6,7 | 20,0 | 23,3 | 50,0 |
| | % de categoría | 10,0 | 17,6 | 15,2 | 41,7 |
| | % del total | 1,5 | 4,4 | 5,1 | 11,0 |
| Total N136 | | 20 | 34 | 46 | 36 |
| | % del total | 14,7 | 25,0 | 33,8 | 26,5 |

Tabla número 14i: Valor instrumental otorgado a la lengua española

Las orientaciones de *carácter sociocultural e instrumental*, que aparecen en las tablas 14j, 14k, 14l y 14m, coinciden con resultados ya comentados en tablas anteriores. El valor

simbólico del español asociado a su utilidad dentro de la sociedad es el único que resulta significativo estadísticamente ($p,009$). Un 29,5% está muy de acuerdo en que saber español ayuda a mejorar la posición social, sobre todo entre el grupo de rumanos (43,6%) y de marroquíes (39,4%). Si recordamos los datos de la tabla 13e referida al valor del español para integrarse en la sociedad, el 59% de los sujetos señaló que era muy importante, si bien ese ítem no resultó estadísticamente significativo. También ahí, rumanos y marroquíes destacaron en sus respuestas, pero coincidían con el resto de europeos. En este caso, los europeos occidentales no consideran en un porcentaje tan alto que saber español ayude a mejorar la posición social. Parecería pues, que integración y mejora social podrían quedar disociadas en este colectivo.

No resultan significativas estadísticamente las categorías relacionadas con el trabajo, elemento que sí resultó significativo (tabla 13b) cuando se asoció el español con la importancia para encontrar trabajo. En esta ocasión, casi como es de esperar, las respuestas se sitúan en la escala positiva. Si se formula la observación de manera negativa 'no saber-impide', alrededor del 80% de los sujetos responde entre los tres valores positivos ('de acuerdo'). El grupo de rumanos responde, en un 50%, estar 'muy de acuerdo' con esa observación. Si se formula la observación de manera positiva, 'hablar bien ayuda', el 80% de las respuestas se localiza en sólo en los dos primeros valores positivos. En esta ocasión, el grupo que presenta el porcentaje más elevado es el de europeos orientales con un 65,7%, mientras que el resto de grupos alcanza el 50%. Ningún europeo occidental se manifiesta en contra. En cuanto a las valoraciones asociadas al conocimiento, 'no saber lengua=inculto', el 70,1% marca los valores de respuesta positiva y sólo el 29,9% responde directamente un 'no de acuerdo'. Por grupos, los porcentajes negativos llegan hasta el 35,5% de los europeos occidentales, pero en el caso de los europeos orientales sólo llegan al 20%.

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Saber español ayuda a mejorar posición social</i> $p,009$ | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 17 | 13 | 9 | |
| | % de Grupo | 43,6 | 33,3 | 23,1 | |
| | % de categoría | 41,5 | 27,1 | 23,1 | |
| | % del total | 12,2 | 9,4 | 6,5 | |
| marroquíes | | 13 | 6 | 12 | 2 |
| | % de Grupo | 39,4 | 18,2 | 36,4 | 6,1 |
| | % de categoría | 31,7 | 12,5 | 30,8 | 18,2 |
| | % del total | 9,4 | 4,3 | 8,6 | 1,4 |
| europeos zona este | | 9 | 13 | 9 | 4 |
| | % de Grupo | 25,7 | 37,1 | 25,7 | 11,4 |
| | % de categoría | 22,0 | 27,1 | 23,1 | 36,4 |
| | % del total | 6,5 | 9,4 | 6,5 | 2,9 |
| europeos zona oeste | | 2 | 16 | 9 | 5 |
| | % de Grupo | 6,3 | 50,0 | 28,1 | 15,6 |
| | % de categoría | 4,9 | 33,3 | 23,1 | 45,5 |
| | % del total | 1,4 | 11,5 | 6,5 | 3,6 |
| Total N 139 | | 41 | 48 | 39 | 11 |
| | % del total | 29,5 | 34,5 | 28,1 | 7,9 |

Tabla número 14j: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>No saber español impide conseguir trabajo</i> p ,482 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 20 | 10 | 8 | 2 |
| | % de Grupo | 50,0 | 25,0 | 20,0 | 5,0 |
| | % de categoría | 39,2 | 24,4 | 24,2 | 15,4 |
| | % del total | 14,5 | 7,2 | 5,8 | 1,4 |
| marroquíes | | 9 | 10 | 10 | 4 |
| | % de Grupo | 27,3 | 30,3 | 30,3 | 12,1 |
| | % de categoría | 17,6 | 24,4 | 30,3 | 30,8 |
| | % del total | 6,5 | 7,2 | 7,2 | 2,9 |
| europeos zona este | | 13 | 13 | 7 | 2 |
| | % de Grupo | 37,1 | 37,1 | 20,0 | 5,7 |
| | % de categoría | 25,5 | 31,7 | 21,2 | 15,4 |
| | % del total | 9,4 | 9,4 | 5,1 | 1,4 |
| europeos zona oeste | | 9 | 8 | 8 | 5 |
| | % de Grupo | 30,0 | 26,7 | 26,7 | 16,7 |
| | % de categoría | 17,6 | 19,5 | 24,2 | 38,5 |
| | % del total | 6,5 | 5,8 | 5,8 | 3,6 |
| Total N138 | | 51 | 41 | 33 | 13 |
| | % del total | 37,0 | 29,7 | 23,9 | 9,4 |

Tabla número 14k: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Hablar bien español te ayuda a conseguir trabajo</i> p ,160 | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 21 | 16 | 1 | 1 |
| | % de Grupo | 53,8 | 41,0 | 2,6 | 2,6 |
| | % de categoría | 27,3 | 36,4 | 10,0 | 14,3 |
| | % del total | 15,2 | 11,6 | ,7 | ,7 |
| marroquíes | | 17 | 9 | 2 | 4 |
| | % de Grupo | 53,1 | 28,1 | 6,3 | 12,5 |
| | % de categoría | 22,1 | 20,5 | 20,0 | 57,1 |
| | % del total | 12,3 | 6,5 | 1,4 | 2,9 |
| europeos zona este | | 23 | 8 | 2 | 2 |
| | % de Grupo | 65,7 | 22,9 | 5,7 | 5,7 |
| | % de categoría | 29,9 | 18,2 | 20,0 | 28,6 |
| | % del total | 16,7 | 5,8 | 1,4 | 1,4 |
| europeos zona oeste | | 16 | 11 | 5 | |
| | % de Grupo | 50,0 | 34,4 | 15,6 | |
| | % de categoría | 20,8 | 25,0 | 50,0 | |
| | % del total | 11,6 | 8,0 | 3,6 | |
| Total N 138 | | 77 | 44 | 10 | 7 |
| | % dentro de Grupo y de categoría | 55,8 | 31,9 | 7,2 | 5,1 |

Tabla número 14l: Valor instrumental otorgado a la lengua española

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>No saber español hace que te consideren inculto</i> p ,440 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos | | 7 | 7 | 12 | 13 |
| | % de Grupo | 17,9 | 17,9 | 30,8 | 33,3 |
| | % de categoría | 30,4 | 22,6 | 28,6 | 31,7 |
| | % del total | 5,1 | 5,1 | 8,8 | 9,5 |
| marroquíes | | 8 | 7 | 7 | 10 |
| | % de Grupo | 25,0 | 21,9 | 21,9 | 31,3 |
| | % de categoría | 34,8 | 22,6 | 16,7 | 24,4 |
| | % del total | 5,8 | 5,1 | 5,1 | 7,3 |
| europeos zona este | | 7 | 10 | 11 | 7 |
| | % de Grupo | 20,0 | 28,6 | 31,4 | 20,0 |
| | % de categoría | 30,4 | 32,3 | 26,2 | 17,1 |
| | % del total | 5,1 | 7,3 | 8,0 | 5,1 |
| europeos zona oeste | | 1 | 7 | 12 | 11 |
| | % de Grupo | 3,2 | 22,6 | 38,7 | 35,5 |
| | % de categoría | 4,3 | 22,6 | 28,6 | 26,8 |
| | % del total | ,7 | 5,1 | 8,8 | 8,0 |
| Total N 137 | | 23 | 31 | 42 | 41 |
| | % del total | 16,8 | 22,6 | 30,7 | 29,9 |

Tabla número 14m: Valor instrumental otorgado a la lengua española

En lo que se refiere a la valoración acerca del *papel que adoptan los españoles* como hablantes nativos al interactuar con ellos, podemos observar que el mayor porcentaje se sitúa en las respuestas de valoración positiva: 'los españoles son comprensivos', 'hacen un esfuerzo', 'te felicitan'. Por grupos, los que perciben a los españoles como 'más comprensivos', son el colectivo rumano y los europeos occidentales. Sin embargo, son también rumanos, junto con todos los europeos, los que puntúan más bajo al señalar a los españoles como interlocutores que 'felicitan'. Por otra parte, todos los colectivos coinciden en señalar que los españoles no subrayan lo mal que hablan, sobre todo marroquíes y europeos occidentales.

En este apartado solo hay un resultado significativo estadísticamente: es el ítem que aparece en la tabla 15a relativo a la percepción que tienen estos grupos sobre la actitud de superioridad que muestran los españoles al hablar con los extranjeros. Un 48,9% de los sujetos se han mostrado 'nada de acuerdo' al respecto, sobre todo los europeos orientales. Solo los rumanos en un 30,8% se muestran 'bastante de acuerdo', y los europeos del este, en un 40,0%, 'algo de acuerdo'.

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles adoptan actitud de superioridad al hablar contigo</i> p ,002 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos 39 | | 2 | 12 | 9 | 16 |
| | % de Grupo | 5,1 | 30,8 | 23,1 | 41,0 |
| | % de categoría | 16,7 | 60,0 | 23,1 | 23,5 |
| | % del total | 1,4 | 8,6 | 6,5 | 11,5 |

| | | | | | |
|------------------------------|----------------|------|------|------|------|
| marroquíes 33 | | 6 | 1 | 4 | 22 |
| | % de Grupo | 18,2 | 3,0 | 12,1 | 66,7 |
| | % de categoría | 50,0 | 5,0 | 10,3 | 32,4 |
| | % del total | 4,3 | ,7 | 2,9 | 15,8 |
| europeos zona este 35 | | 3 | 5 | 14 | 13 |
| | % de Grupo | 8,6 | 14,3 | 40,0 | 37,1 |
| | % de categoría | 25,0 | 25,0 | 35,9 | 19,1 |
| | % del total | 2,2 | 3,6 | 10,1 | 9,4 |
| europeos zona oeste 32 | | 1 | 2 | 12 | 17 |
| | % de Grupo | 3,1 | 6,3 | 37,5 | 53,1 |
| | % de categoría | 8,3 | 10,0 | 30,8 | 25,0 |
| | % del total | ,7 | 1,4 | 8,6 | 12,2 |
| Total N 139 | | 12 | 20 | 39 | 68 |
| | % del total | 8,6 | 14,4 | 28,1 | 48,9 |

Tabla número 15a: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles son comprensivos al hablar contigo</i> p ,221 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos 40 | | 11 | 20 | 6 | 3 |
| | % de Grupo | 27,5 | 50,0 | 15,0 | 7,5 |
| | % de categoría | 26,2 | 33,9 | 20,0 | 42,9 |
| | % del total | 8,0 | 14,5 | 4,3 | 2,2 |
| marroquíes 33 | | 12 | 9 | 9 | 3 |
| | % de Grupo | 36,4 | 27,3 | 27,3 | 9,1 |
| | % de categoría | 28,6 | 15,3 | 30,0 | 42,9 |
| | Del total | 8,7 | 6,5 | 6,5 | 2,2 |
| europeos zona este 35 | | 11 | 13 | 11 | |
| | % de Grupo | 31,4 | 37,1 | 31,4 | |
| | % de categoría | 26,2 | 22,0 | 36,7 | |
| | % del total | 8,0 | 9,4 | 8,0 | |
| europeos zona oeste 30 | | 8 | 17 | 4 | 1 |
| | % de Grupo | 26,7 | 56,7 | 13,3 | 3,3 |
| | % de categoría | 19,0 | 28,8 | 13,3 | 14,3 |
| | del total | 5,8 | 12,3 | 2,9 | ,7 |
| Total N 138 | | 42 | 59 | 30 | 7 |
| | % del total | 30,4 | 42,8 | 21,7 | 5,1 |

Tabla número 15b: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles hacen un esfuerzo para entenderte</i> p ,606 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos 39 | | 10 | 15 | 6 | 8 |
| | % de Grupo | 25,6 | 38,5 | 15,4 | 20,5 |
| | % de categoría | 21,7 | 31,9 | 24,0 | 42,1 |
| | % del total | 7,3 | 10,9 | 4,4 | 5,8 |
| marroquíes 33 | | 13 | 8 | 6 | 6 |
| | % de Grupo | 39,4 | 24,2 | 18,2 | 18,2 |
| | % de categoría | 28,3 | 17,0 | 24,0 | 31,6 |

| | | | | | |
|------------------------------|----------------|------|------|------|------|
| | del total | 9,5 | 5,8 | 4,4 | 4,4 |
| europeos zona este 35 | | 13 | 11 | 8 | 3 |
| | % de Grupo | 37,1 | 31,4 | 22,9 | 8,6 |
| | % de categoría | 28,3 | 23,4 | 32,0 | 15,8 |
| | % del total | 9,5 | 8,0 | 5,8 | 2,2 |
| europeos zona oeste 30 | | 10 | 13 | 5 | 2 |
| | % de Grupo | 33,3 | 43,3 | 16,7 | 6,7 |
| | % de categoría | 21,7 | 27,7 | 20,0 | 10,5 |
| | del total | 7,3 | 9,5 | 3,6 | 1,5 |
| Total N 137 | | 46 | 47 | 25 | 19 |
| | % del total | 33,6 | 34,3 | 18,2 | 13,9 |

Tabla número 15c: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles te felicitan por lo bien que hablas</i> p, 137 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos 39 | | 11 | 8 | 15 | 5 |
| | % de Grupo | 28,2 | 20,5 | 38,5 | 12,8 |
| | % de categoría | 23,4 | 19,0 | 45,5 | 29,4 |
| | % del total | 7,9 | 5,8 | 10,8 | 3,6 |
| marroquíes 33 | | 13 | 9 | 5 | 6 |
| | % de Grupo | 39,4 | 27,3 | 15,2 | 18,2 |
| | % de categoría | 27,7 | 21,4 | 15,2 | 35,3 |
| | del total | 9,4 | 6,5 | 3,6 | 4,3 |
| europeos zona este 35 | | 9 | 16 | 6 | 4 |
| | % de Grupo | 25,7 | 45,7 | 17,1 | 11,4 |
| | % de categoría | 19,1 | 38,1 | 18,2 | 23,5 |
| | % del total | 6,5 | 11,5 | 4,3 | 2,9 |
| europeos zona oeste 32 | | 14 | 9 | 7 | 2 |
| | % de Grupo | 43,8 | 28,1 | 21,9 | 6,3 |
| | % de categoría | 29,8 | 21,4 | 21,2 | 11,8 |
| | del total | 10,1 | 6,5 | 5,0 | 1,4 |
| Total N 139 | | 47 | 42 | 33 | 17 |
| | % del total | 33,8 | 30,2 | 23,7 | 12,2 |

Tabla número 15d: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles subrayan lo mal que hablas</i> p, 222 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos 39 | | 5 | 4 | 7 | 23 |
| | % de Grupo | 12,8 | 10,3 | 17,9 | 59,0 |
| | % de categoría | 55,6 | 44,4 | 38,9 | 22,3 |
| | % del total | 3,6 | 2,9 | 5,0 | 16,5 |
| marroquíes 33 | | 3 | 2 | 2 | 26 |
| | % de Grupo | 9,1 | 6,1 | 6,1 | 78,8 |
| | % de categoría | 33,3 | 22,2 | 11,1 | 25,2 |
| | del total | 2,2 | 1,4 | 1,4 | 18,7 |
| europeos zona este | | 1 | 2 | 6 | 26 |
| | % de Grupo | 2,9 | 5,7 | 17,1 | 74,3 |

| | | | | | |
|------------------------|----------------|------|------|------|------|
| 35 | % de categoría | 11,1 | 22,2 | 33,3 | 25,2 |
| | % del total | ,7 | 1,4 | 4,3 | 18,7 |
| europeos zona oeste | | | 1 | 3 | 28 |
| | % de Grupo | | 3,1 | 9,4 | 87,5 |
| 32 | % de categoría | | 11,1 | 16,7 | 27,2 |
| | del total | | ,7 | 2,2 | 20,1 |
| Total N 139 | | 9 | 9 | 18 | 103 |
| | % del total | 6,5 | 6,5 | 12,9 | 74,1 |

Tabla número 15e: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

En lo que se refiere al *tratamiento de errores y fallos* por parte de los españoles, podemos observar que la tendencia generalizada es también a considerar que los españoles son bastante permisivos, ya que la mayoría de respuestas se sitúan entre los valores 'algo de acuerdo' y 'nada de acuerdo', si bien hay que señalar que sólo tres categorías resultan significativas desde el punto de vista estadístico: 'los españoles no te dejan pasar ningún fallo' (p,008); 'los españoles te explican las cosas como si fueras un niño' (p,024) y 'los españoles te corrigen cuando hablas' (p,007). En el primer caso (tabla 15f), el 48,9% de los sujetos no está de acuerdo con esta afirmación, sobre todo los europeos occidentales (62,5%), seguidos por los rumanos (51,3%) y los marroquíes (45,5%). Como se puede observar, son los europeos occidentales los que destacan en esta valoración, ya que el resto de sujetos del grupo (37,5%) coinciden en una única respuesta: 'algo de acuerdo', el ítem de valoración más bajo en la escala afirmativa. El resto de europeos mantiene esta tendencia hacia la respuesta 'algo de acuerdo' (42,9%), pero también aparecen sujetos en el resto de la escala afirmativa. Rumanos y marroquíes aumentan el porcentaje entre los que parecen estar de acuerdo con esta afirmación, sobre todo los marroquíes.

En lo que se refiere a la percepción que puedan tener los sujetos sobre que los españoles les explican las cosas como si fueran niños, un 33,6% no está de acuerdo con esta afirmación, sobre todo entre el colectivo marroquí (40,6%) y europeo occidental (41,9%). Sin embargo, en todos los colectivos pesa más el porcentaje de los primeros valores: más del 50% del colectivo estaría de acuerdo con esa observación.

En cuanto a la afirmación sobre la corrección que hacen los españoles cuando ellos hablan, solo un 13,9% señala no estar de acuerdo. La suma de valoraciones positivas supondría que más del 70% de sujetos estaría de acuerdo con esta afirmación, si bien dentro de la escala los porcentajes más altos aparecen en el ítem 'algo de acuerdo'. Por grupos, el porcentaje más alto corresponde a los europeos del este (54,3%), seguido de los marroquíes (51%), los europeos occidentales (40%) y los rumanos (33,3%). Si comparamos estos resultados con los que aparecen en la categoría 'los españoles insisten para que repitas sus correcciones' (tabla 15i), podemos observar que el índice respuestas negativas aumenta: el 35,5% de sujetos no está de acuerdo con esta afirmación.

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles no te dejan pasar ningún fallo</i> p ,008 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N39 | | 3 | 6 | 10 | 20 |
| | % de Grupo | 7,7 | 15,4 | 25,6 | 51,3 |
| | % de categoría | 27,3 | 42,9 | 21,7 | 29,4 |
| | % del total | 2,2 | 4,3 | 7,2 | 14,4 |
| marroquíes N33 | | 7 | 2 | 9 | 15 |
| | % de Grupo | 21,2 | 6,1 | 27,3 | 45,5 |
| | % de categoría | 63,6 | 14,3 | 19,6 | 22,1 |
| | % del total | 5,0 | 1,4 | 6,5 | 10,8 |
| europeos zona este N35 | | 1 | 6 | 15 | 13 |
| | % de Grupo | 2,9 | 17,1 | 42,9 | 37,1 |
| | % de categoría | 9,1 | 42,9 | 32,6 | 19,1 |
| | % del total | ,7 | 4,3 | 10,8 | 9,4 |
| europeos zona oeste N32 | | | | 12 | 20 |
| | % de Grupo | | | 37,5 | 62,5 |
| | % de categoría | | | 26,1 | 29,4 |
| | del total | | | 8,6 | 14,4 |
| Total N 138 | | 11 | 14 | 46 | 68 |
| | % del total | 7,9 | 10,1 | 33,1 | 48,9 |

Tabla 15f: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles te explican las cosas como si fueras un niño</i> p ,024 | | | |
|---------------------------------------|----------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N39 | | 4 | 12 | 10 | 13 |
| | % de Grupo | 10,3 | 30,8 | 25,6 | 33,3 |
| | % de categoría | 25,0 | 42,9 | 21,3 | 28,3 |
| | % del total | 2,9 | 8,8 | 7,3 | 9,5 |
| marroquíes N32 | | 7 | 6 | 6 | 13 |
| | % de Grupo | 21,9 | 18,8 | 18,8 | 40,6 |
| | % de categoría | 43,8 | 21,4 | 12,8 | 28,3 |
| | % del total | 5,1 | 4,4 | 4,4 | 9,5 |
| europeos zona este N35 | | 5 | 6 | 17 | 7 |
| | % de Grupo | 14,3 | 17,1 | 48,6 | 20,0 |
| | % de categoría | 31,3 | 21,4 | 36,2 | 15,2 |
| | % del total | 3,6 | 4,4 | 12,4 | 5,1 |
| europeos zona oeste N31 | | | 4 | 14 | 13 |
| | % de Grupo | | 12,9 | 45,2 | 41,9 |
| | % de categoría | | 14,3 | 29,8 | 28,3 |
| | del total | | 2,9 | 10,2 | 9,5 |
| Total N 137 | | 16 | 28 | 47 | 46 |
| | % del total | 11,7 | 20,4 | 34,3 | 33,6 |

Tabla 15g: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles te corrigen cuando hablas</i> p ,007 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N39 | | 11 | 11 | 13 | 4 |
| | % de Grupo | 28,2 | 28,2 | 33,3 | 10,3 |
| | % de categoría | 47,8 | 25,6 | 25,0 | 21,1 |
| | % del total | 8,0 | 8,0 | 9,5 | 2,9 |
| marroquíes N33 | | 6 | 4 | 17 | 6 |
| | % de Grupo | 18,2 | 12,1 | 51,5 | 18,2 |
| | % de categoría | 26,1 | 9,3 | 32,7 | 31,6 |
| | %del total | 4,4 | 2,9 | 12,4 | 4,4 |
| europeos zona este N35 | | 4 | 19 | 10 | 2 |
| | % de Grupo | 11,4 | 54,3 | 28,6 | 5,7 |
| | % de categoría | 17,4 | 44,2 | 19,2 | 10,5 |
| | % del total | 2,9 | 13,9 | 7,3 | 1,5 |
| europeos zona oeste N30 | | 2 | 9 | 12 | 7 |
| | % de Grupo | 6,7 | 30,0 | 40,0 | 23,3 |
| | % de categoría | 8,7 | 20,9 | 23,1 | 36,8 |
| | del total | 1,5 | 6,6 | 8,8 | 5,1 |
| Total N 137 | | 23 | 43 | 52 | 19 |
| | % del total | 16,8 | 31,4 | 38,0 | 13,9 |

Tabla 15h Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles insisten para que repitas sus correcciones</i> p,070 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N38 | | 9 | 12 | 5 | 12 |
| | % de Grupo | 23,7 | 31,6 | 13,2 | 31,6 |
| | % de categoría | 50,0 | 38,7 | 12,5 | 24,5 |
| | % del total | 6,5 | 8,7 | 3,6 | 8,7 |
| marroquíes N33 | | 3 | 6 | 10 | 14 |
| | % de Grupo | 9,1 | 18,2 | 30,3 | 42,4 |
| | % de categoría | 16,7 | 19,4 | 25,0 | 28,6 |
| | %del total | 2,2 | 4,3 | 7,2 | 10,1 |
| europeos zona este N35 | | 4 | 6 | 16 | 9 |
| | %de Grupo | 11,4 | 17,1 | 45,7 | 25,7 |
| | % de categoría | 22,2 | 19,4 | 40,0 | 18,4 |
| | % del total | 2,9 | 4,3 | 11,6 | 6,5 |
| europeos zona oeste N32 | | 2 | 7 | 9 | 14 |
| | % de Grupo | 6,3 | 21,9 | 28,1 | 43,8 |
| | % de categoría | 11,1 | 22,6 | 22,5 | 28,6 |
| | del total | 1,4 | 5,1 | 6,5 | 10,1 |
| Total N138 | | 18 | 31 | 40 | 49 |
| | % del total | 13,0 | 22,5 | 29,0 | 35,5 |

Tabla 15i: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

| Grado de acuerdo con esta observación | | <i>Los españoles se ríen de tus errores</i> p,125 | | | |
|---------------------------------------|----------------|--|---------------------|-----------------|-----------------|
| | | muy de acuerdo | bastante de acuerdo | algo de acuerdo | nada de acuerdo |
| rumanos N39 | | 4 | 6 | 13 | 16 |
| | % de Grupo | 10,3 | 15,4 | 33,3 | 41,0 |
| | % de categoría | 44,4 | 40,0 | 35,1 | 21,1 |
| | % del total | 2,9 | 4,4 | 9,5 | 11,7 |
| marroquíes N32 | | 3 | 6 | 4 | 19 |
| | % de Grupo | 9,4 | 18,8 | 12,5 | 59,4 |
| | % de categoría | 33,3 | 40,0 | 10,8 | 25,0 |
| | %del total | 2,2 | 4,4 | 2,9 | 13,9 |
| europeos zona este N35 | | 2 | 1 | 11 | 21 |
| | %de Grupo | 5,7 | 2,9 | 31,4 | 60,0 |
| | % de categoría | 22,2 | 6,7 | 29,7 | 27,6 |
| | %del total | 1,5 | ,7 | 8,0 | 15,3 |
| europeos zona oeste N31 | | | 2 | 9 | 20 |
| | % de Grupo | | 6,5 | 29,0 | 64,5 |
| | % de categoría | | 13,3 | 24,3 | 26,3 |
| | del total | | 1,5 | 6,6 | 14,6 |
| Total N 137 | | 9 | 15 | 37 | 76 |
| | % del total | 6,6 | 10,9 | 27,0 | 55,5 |

Tabla 15j: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español

DISCUSIÓN SOBRE LOS DATOS

Los datos parecen apuntar en la dirección de que existe entre los diferentes colectivos estudiados una idea compartida acerca de lo que es la lengua y sobre cómo debe aprenderse. Esta idea está ligada, en el caso del colectivo europeo, a procesos formativos y normativos, y en el caso del colectivo marroquí, a la situación de prestigio otorgada a una variedad de lengua formal, el árabe clásico, utilizada en diferentes instituciones. En este sentido, muchas valoraciones sobre aprendizaje y uso de la lengua coinciden en todos los grupos. Así, la construcción de representaciones acerca de la lengua parece venir motivada no desde una experiencia multilingüe, como se señaló para el colectivo subsahariano (cf. Ambadinag 2003 y Ambadinag y García Parejo 2008), sino desde la influencia de la educación formal. Así, la variable formación resulta de especial relevancia en la construcción de representaciones sociolingüísticas. Pero las implicaciones que se derivan de esta representación sobre las actitudes hacia la lengua, son diferentes en cada caso, ya que el nivel formativo de cada colectivo es muy dispar. Como se apuntaba en la introducción, parece confirmarse que los adultos con mayor formación y hábito de participación tienen un hábito que les predispone hacia actitudes más positivas asociadas a un valor simbólico de la lengua (y de la cultura), así como a la búsqueda de centros más formales y de más prestigio.

Sin embargo, un segundo dato importante es ese valor que otorgan los sujetos a la lengua meta, en este caso el español. Si bien todos coinciden en sus representaciones acerca del aprendizaje (formal de la lengua), lo que podría facilitar la práctica educativa,

no todos coinciden en la utilidad que pueda tener la lengua española. Si los europeos occidentales, con más formación y más tiempo de estudio pueden dar una valoración de tipo afectivo y cultural (lo que también incide en más estudio y formación), los rumanos y marroquíes tienden hacia valoraciones más instrumentales. Con todo, todos los grupos manifiestan una orientación hacia el uso social de la lengua en lo que se refiere a su utilidad para la integración, sin embargo, parece entrar en contradicción con respuestas más concretas como son su poca utilidad para conseguir amistades o para subir en la posición social, pero sí muy útiles para poder hacer reclamaciones (pero no claramente para ver la televisión o hacer la compra).

También se recoge que las actitudes que demuestran hacia los hablantes nativos de español son bastante positivas, ya que los perciben como interlocutores comprensivos que no inciden en los fallos, ni se burlan de los errores. Una implicación de esta caracterización puede ser la brecha que se produce entre este contexto comunicativo que ellos perciben como 'amigable' y las representaciones que tienen los españoles, por su parte, sobre lo que se espera de los 'no nativos' en la sociedad de acogida como hablantes que dominan la lengua para poder integrarse en la sociedad; hablantes 'no nativos' que van a ser evaluados por otras entidades de la comunidad que no son los interlocutores con los que ellos interactúan habitualmente. En esta brecha incide también la imagen de sí mismos que tienen como hablantes de español, ya que se valoran, independientemente de su origen, formación y tiempo de residencia en España, con bastante conocimiento de español, lo que supone cierta deslegitimación del estatus tradicionalmente característico del 'hablante nativo', ya que se sienten con confianza en su uso del español tanto delante de los españoles como delante de los no españoles.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos intentado caracterizar a los miembros de diferentes colectivos, fundamentalmente de los colectivos rumano y marroquí, así como un genérico 'europeo', desde el punto de vista de sus representaciones y actitudes hacia el aprendizaje y uso de una L2, la lengua española. A pesar de ser una simplificación, sobre todo por el tipo de instrumento utilizado (un cuestionario), y por la necesidad de querer comparar diferentes culturas lingüísticas, "europea" vs. "norteafricana", creemos que esta comparación resulta de interés para el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y, en particular, para la enseñanza del español a jóvenes y adultos inmigrantes y a estudiantes de L2, en general.

De los resultados obtenidos en este estudio básicamente exploratorio, queremos resaltar algunas implicaciones que se pueden derivar en dos ámbitos que creemos estrechamente vinculados: (i) la investigación sobre representaciones y actitudes hacia el aprendizaje del español como segunda lengua y (ii) la formación, tanto básica como especializada en enseñanza de ELE, del profesorado.

A partir de los datos derivados del análisis del cuestionario hemos discutido sobre la posible existencia de un conjunto de conocimientos sociolingüísticos compartidos por los

miembros de lo que hemos caracterizado como colectivos socioculturales (europeos vs. subsaharianos; europeos vs. marroquíes; rumanos vs. marroquíes; europeos occidentales vs. Europeos orientales). De estos conocimientos sociolingüísticos, definidos por Schiffman (1996) como 'cultura lingüística', nos han interesado en especial la manera de pensar acerca del lenguaje y las actitudes asociadas al aprendizaje de una lengua determinada. Hemos señalado que, a pesar de hallarse en contextos multilingües, los colectivos estudiados no pueden ser caracterizados ecológicamente de la misma manera que los típicos de la región subsahariana caracterizados por Ambadiang (2003 y Ambadiang y García Parejo 2008). Así, a pesar de la variedad de orígenes que recoge la muestra, toda la región europea vs. Rumanía y Marruecos, no hemos podido confirmar la hipótesis de que cada una de estas regiones tenga un ethos lingüístico diferenciado entre sí. Más bien al contrario. Los datos parecen apuntar en la dirección de que existe una idea compartida en la macro-región europea, así como en Marruecos, acerca de lo que es la lengua y sobre cómo debe aprenderse, representación que está ligada a la presión de las diferentes políticas lingüísticas y educativas de cada contexto, independiente de que estos sean entornos ecológicamente más o menos multilingües, y que tiene incidencia sobre las actitudes de cada hablante y la construcción de sus identidades como aprendices y usuarios de lenguas.

Las implicaciones de estos resultados para la enseñanza-aprendizaje del español L2 son diversas. Por un lado, las motivaciones y actitudes hacia el estudio del español deben entenderse teniendo en cuenta múltiples y contradictorias variables que están asociadas a las identidades socioculturales de los aprendices. Identidades que no tienen que ver sólo con el país de origen, sino con todos los elementos que componen la 'cultura' tal como hemos descrito en capítulos anteriores. Por otro lado, es necesario que todos los agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (profesorado-alumnos-instituciones) experimenten las identidades socioculturales, las hagan visibles y las expliciten en los diferentes currículos, no sólo de lengua, sino también en los cursos dirigidos a un colectivo o público determinado.

En lo que se refiere a eventuales desarrollos futuros de la investigación, estos tienen que ver con las limitaciones del instrumento empleado y el análisis de los datos. Las múltiples variables analizadas deberían permitir un análisis correlacional más exhaustivo, que esperamos poder desarrollar en futuras investigaciones. Por otra parte, creemos que otros procedimientos como entrevistas en profundidad, grabaciones en distintos contextos de situación, narraciones de vida, acompañados por diarios de campo podrían aportar muchos más datos a este trabajo y contrastar las afirmaciones que aquí se recogen, permitiendo una triangulación, imprescindible en estudios de carácter cualitativo, tal como ponen de manifiesto autores como Cohen y Manion (1990), entre otros. La contrastación con estudiantes españoles será también de gran interés, incluidos cuestionarios, que siempre pueden ayudar a conseguir una visión más general y sugerir pistas para futuros trabajos.

En general, creemos que son necesarias más investigaciones en este campo dentro de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, ya que se ha orientado fundamentalmente hacia el desarrollo de "actitudes positivas" o competencias

interculturales de los alumnos que convivían con otros alumnos fuera o dentro de España y no tanto hacia el estudio de las relaciones entre representaciones construidas dentro de una comunidad, las actitudes hacia el aprendizaje de una L2, las prácticas docentes en las aulas y los resultados de aprendizaje. Esta manera de enfocar la investigación debe permitirnos comprender mejor algunos elementos que intervienen en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, tanto desde los sujetos que aprenden, como desde la labor docente, para ir conformando un cuerpo de conocimientos sólido dentro del área de la didáctica de la(s) lengua(s).

En este sentido, un segundo ámbito de implicación de este estudio tiene que ver con la formación del profesorado. Una formación que debe incidir en la diversidad lingüística y cultural de las sociedades modernas favoreciendo el aprendizaje de lenguas, el contacto con aulas multiculturales y con realidades multiculturales. Unos estudios de formación del profesorado que no incluyen asignaturas que permitan explorar y entrar en contacto con las variedades y realidades culturales del español de América y África, que obligan a elegir entre inglés y francés, sin ninguna otra alternativa y que entienden la literatura universal como la literatura de Shakespeare o Cervantes, poco ayudan a conocer cómo se construyen otras identidades lingüísticas y culturales y la incidencia que tiene esto para los procesos de aprendizaje de la lengua y las prácticas letradas de una comunidad. Habría, por tanto, que dar el salto desde unos programas basados en un paradigma sociocultural orientado hacia la enseñanza de 'lengua y cultura', hasta unos programas basados en paradigmas ecológicamente interculturales basados en la comprensión de (la construcción de) 'las culturas lingüísticas' a partir de la experiencia propia, ya que, como han señalado diferentes autores, las concepciones asumidas por los profesores son las que más dificultan los cambios de paradigma. Ello hace más necesario, si cabe, recurrir a procesos formativos continuados.

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

Abdallah-Pretceille, Martine (1999), Éthique de l'altérité. In: *Le français dans le monde* (January): 28-38.

Abdallah-Pretceille, Martine (2001), Intercultural communication: Elements for a curricular approach. In: Kelly, Elliott, Fant, (eds.) (2001), *Third level, third space*. New York: Peter Lang, 131-155.

Abdallah-Pretceille, Martine (2006), Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. In: *Intercultural Education* 17, 5: 475-483.

Ambadiang, T. (2010). "Beyond factual knowledge and symbolic competente: interculturality as transcultural intersubjectivity. *Cross-cultural Studies*, 20: 295-321.

Ambadiang, T. and García Parejo, I. (2011a). "Interculturality, linguistic culture and alterity: a further look into Intercultural Competence", en Witte, A. y Harden, Th. (eds.),

Intercultural competence. Concepts, Challenges, Evaluations. Oxford, Peter Lang, pp. 309-324.

Ambadiang, T. and García Parejo, I. (2011b). "Identity, power, language and the configuration of the intercultural space: the case of Ecuadorian migrants in Spain", paper presented in The Annual Bloomsbury Round Table at Birkbeck College, University of London, UK: *Language, Identity, and Intercultural Communication Conference*, conference of the British Association for Applied Linguistics Intercultural Communication Special Interest Group.

Ambadiang, T., García Parejo, I. and A. Palacios (2009a): "Discurso, rutinas comunicativas y construcción de la identidad en situación de contacto dialectal: el caso de los adolescentes ecuatorianos en Madrid" en J. Calvo Pérez y L. Miranda Esquerre *Palabras fuera del nido. Vertientes sincrónica y diacrónica del español en contacto.* Lima (Perú), Universidad de San Martín de Porres, pp. 67-88.

Ambadiang, T., García Parejo, I., Palacios, A. (2008). Fronteras en el ámbito educativo: el caso de la inmigración ecuatoriana en Madrid. In en I. García Parejo, A. Palacios e I. Rodríguez (Eds.), *Fronteras interiores y exteriores: Indigenismo, género e identidad* (pp. 70-79). Múnich, Lincom Europa.

Ambadiang, T., García Parejo, I., Palacios, A. (2009b). "Diferencias lingüísticas y diferencias simbólicas en el discurso de jóvenes ecuatorianos en Madrid". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (CLAC), 40: 3-32. Universidad Complutense <http://www.ucm.es/info/circulo>

Ambadiang, Th. (2003): "Cultura lingüística y enseñanza-aprendizaje del español L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos". *Carabela*, 53, 81-103, 2003.

Ambadiang, Th. e I. García Parejo (2008): Agency and alterity amidst diversity: some challenges for current approaches to language learning and teaching. *Conference on Anthropology, interculturality and language learning and teaching.* Paris: MSH Nord, December 2008.

Ambadiang, Th. y I. García Parejo (2006): La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18: 61-92, 2006.

Ary, D.; L. Cheser; C. Sorensen y A. Razavieh (2010). *Introduction to Research in Education.* Belmont. Wadsworth.

Ashby, M. (2005) *How to write a Paper.* Cambridge. Cambridge University Press, 6th edition.

Baker, C. (1992) *Attitudes and language.* Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Balaguer Nadal, C. y Formariz Poza, A. (2002): "La formación de las personas adultas", *Cuadernos de Pedagogía*, 315:40-43.

Butle, C. (1998) Statistics. En Wray, A., Trott, K. y Bloomer, A. *Projects in Linguistics. A Practical Guide to Researching Language*. London. Arnold. pp. 254-264.

Byram, M. (ed.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York. Routledge.

Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona. Graó.

Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2007): *Research Methods in Education*. New York Routledge, 6ª edición.

Consejo de Europa (2002) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Publicación digital en:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Coulmas, F. (1997): *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell.

Erickson, F. (1986) Qualitative methods in research on teaching. En Wittrock, M.C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3ª ed. New York MacMillan, 119-161.

Faulkner, D.; Swann, J.; Baker, S.; Bird, M. y Carty J. (1991) *Methodology Handbook*, Milton Keynes, The Open University.

Hammersley, M.; Gomm, R.; Woods, P. (1994) *Educational research methods*. Milton Keynes, The Open University.

García Parejo, I. (2000): "Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes", en Martín Zorraquino, M.A. y Díez Pelegrín, C. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 349-358.

García Parejo, I. (2003): Los cursos de español para inmigrantes en el marco de la educación de personas adultas. *Carabela*, 53:45-64, 2003.

García Parejo, I. (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes adultos", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 1259-1277.

García Parejo, I. (2005): Bialfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? *Glosas Didácticas*, 15: 39-58.

García Parejo, I. (2006): "De cómo se manifiestan los narradores diversos en el aula multicultural y multilingüe y de las implicaciones pedagógicas que se pueden derivar de ello", *Textos*, 42, 31-42.

García Parejo, I. (2009): "Adult migrants learning Spanish as a second language", *Studies in Foreign Language Education*, núm. 1, Bratislava (Comenius University), pp. 93-119.

García Parejo, I. y Th. Ambadiang (1995): "Propuesta de análisis de variables que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en el colectivo de inmigrantes adultos", en Teodoro Álvarez Angulo (coord.) Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, pp. 377-383.

García Parejo, I. y Th. Ambadiang (1999): "Organización del componente morfológico y errores de aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y en español", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, pp. 55-76.

Gardner, R. (1980), "On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations", *Language Learning*, 30:255-270.

Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres, Edward Arnold.

Gogolin, I. (2006): "Linguistic Habitus", en K. Brown (ed.), *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 8, North Holland: Elsevier, pp. 194-196.

Gómez, M. (2006): *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba. Brujas.

González Soto, A.P. y M. Gisbert (1990): *Bases psicológicas de la educación de adultos*, Zaragoza, Fondo Formación AFA.

Hanks, William F. (2005): "Pierre Bourdieu and the Practices of Language", *Annual Review of Anthropology*, núm. 34, pp. 67-83.

Jiménez Frías, R. y F. Sanz Fernández (1994), "Características del aprendizaje de las personas adultas", en F. Sanz Fernández (Dir.), *La formación en educación de personas adultas*, Madrid, UNED: 113-156.

Jiménez Frías, R. y F. Sanz Fernández (1994), "Psicosociología de los destinatarios en la educación de personas adultas", en F. Sanz Fernández (Dir.), *La formación en educación de personas adultas*, Madrid, UNED: 63-112.

Kramer (2000): "Cultural Studies". En Byram, M. (ed.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York. Routledge.

Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman.

McDaniel E.R., Samovar, L.A., y R.E. Porter (2009): "Approaches to Intercultural Communication". En Samovar, L.A., R.E. Porter y E.R. McDaniel (eds.) (2009): *Intercultural Communication. A Reader*. Boston. Wadsworth, pp. 6-17.

Milian, M y L. Nussbaum (2011): *Documentación entregada en módulo de Metodología de Investigación en Didáctica de La Lengua y La Literatura*. Máster UAB.

Muñoz, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.

Murillo Torrecilla, F.J. (2008) Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1, 45-62.

Norton. P. (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. *Tesol Quarterly*, vol. 29, no. 1: 6-33.

Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

Pastor Cesteros (2006): La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *MarcoELE Revista de Didáctica*: 2-25, 2006 [<http://www.marcoele.com>].

Peirce, B.N. (1995), "Social Identity, Investment, and Language Learning", *Tesol Quarterly*, 29,1:9-31.

Rubin, A. y Babbie. E. (2011). *Research Methods for Social Work*. Belmont. Brooks-Cole.

Ryan (2000): "Attitudes" en Byram, M. (ed.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York. Routledge.

Schiffman, Harold (1996), *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.

Schiffman, Harold (2006), Language policy and linguistic culture. In: Ricento (ed.) (2006), *An introduction to language policy. Theory and method*. Oxford & New York: Routledge, 111-125.

Schumann, J. (1976): "Second language acquisition: the pidginization hypothesis", *Language Learning*, vol. 26, 2, pp.391-408. (Traducido en Muñoz Licerias, J. (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992, pp. 123-141).

Scollon, R. y Scollon, B.K.S. (1981): *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, New Jersey:ABLEX Publishing Corporation.

Tannen, D. (1992): *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.

Tannen, D. (1980): "A comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English". En L. Chafe (ed.): *The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation, pp.51-87.

Tannen, D. (1982): "The Oral/Literate Continuum in Discourse". En Tannen, D. (ed.): *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: ABLEX Publishing Corporation, pp. 1-16.

Tannen, D. (1984): "Spoken and written narrative in English and Greek". En Tanne, D. (ed.): *Coherence in Spoken and Written Discourse*, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation, pp. 21-41.

Visauta Vinaucua, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Vol. I. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Visauta Vinaucua, B. (2001). *Análisis estadístico com SSPS para Windows: estadística multivariante*. Madrid. McGrawhill. D.L.

Wray, A., Trott, K. y Bloomer, A. (1998) *Projects in Linguistics. A Practical Guide to Researching Language*. London. Arnold.

ANEXOS

Índice de los anexos

- Encuesta del proyecto *Aprendizaje y uso del español*
- Relación de materiales relacionados con la enseñanza del español a inmigrantes
- Algunos recursos y servicios en la red generados dentro del campo de la educación de personas adultas y la enseñanza de ELE/L2
- Tablas del estadístico descriptivo de la muestra general
 - Tabla número A1: Muestra organizada por género
 - Tabla número A2: Distribución de los sujetos por grupos y por edades
 - Tabla número A3: Distribución de los sujetos por grupo y formación académica
 - Tabla número A4: Tiempo de residencia en España
 - Tablas números A5a y A5b: Núcleo familiar por grupo de estudio
 - Tablas números A6a, A6b, A6c y A6d: Lenguas habladas en casa mayoritariamente
 - Tablas números A7a y A7b: Otras lenguas habladas en casa
 - Tabla número A8: Ámbito de uso de las lenguas
 - Tabla número A9: Participación en otras actividades formativas
 - Tablas números A10a y A10b: Centro de estudio del español
 - Tablas números A11a y A11b: Razones por las que los informantes han elegido el centro de estudio de EL2
 - Tabla número A12: Tiempo de estudio de cursos de español
 - Tabla números A13a y A13b: Razones por las que los informantes abandonan los cursos de EL2
- Índice de tablas que aparecen en el cuerpo del trabajo

PROYECTO:
APRENDIZAJE Y USO DEL ESPAÑOL

Responsable: Isabel García Parejo (UCM)

ENCUESTA DIRIGIDA A JÓVENES Y ADULTOS INMIGRANTES QUE HABLAN Y ESTUDIAN ESPAÑOL

1. Edad
 16-20 21-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 +50

2. Sexo
 hombre mujer

3. Tipo de formación:
 estudios primarios estudios secundarios estudios de formación profesional estudios superiores

4. País de origen

5. Ciudad o pueblo donde vives ahora

6. Viven contigo
 tu madre tu padre tu esposo/a tu(s) hijo(s) tu(s) hermano(s) otros

7. País de origen de la madre

8. País de origen del padre

9. Lengua o lenguas que hablas en casa

10. Llevas en España:
 menos de 3 meses de 4 a 6 meses de 7 a 9 meses
 de 10 meses a 12 meses de 13 a 24 meses de 25 a 35 meses
 de 3 a 5 años de 6 a 10 años + de 10 años

11. Tu interés por la lengua española es
 mucho bastante poco ninguno

12. Tu interés por la cultura española es
 mucho bastante poco ninguno

13. ¿Estudiaste español antes de venir a España?
 sí no

14. ¿Estudias español en España? (Si contestas sí pasa a la pregunta 16)
 sí no

15. Si no has asistido nunca a clase fue porque (rodea con un círculo y pasa después a la pregunta 24)

- a. para ti el español era fácil
- b. para ti era más urgente encontrar trabajo
- c. no te parecía necesario estudiar español para encontrar trabajo
- d. no necesitabas integrarte en la sociedad española
- e. no necesitabas trabajar
- f. no había trabajo
- g. otros

16. ¿En qué Centro has estudiado español?

Señalados por los sujetos:

- Escuela Oficial de Idiomas
- Colegio de Educación Primaria
- Instituto de Educación Secundaria
- Centro de Educación de Personas Adultas
- Academia de Idiomas
- Cáritas, iglesia
- Asociación
- Otros

17. ¿Durante cuánto tiempo?:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> menos de 3 meses | <input type="checkbox"/> de 4 a 6 meses | <input type="checkbox"/> de 7 a 9 meses |
| <input type="checkbox"/> de 10 meses a 12 meses | <input type="checkbox"/> de 13 a 24 meses | <input type="checkbox"/> de 25 a 35 meses |
| <input type="checkbox"/> de 3 a 5 años | <input type="checkbox"/> de 6 a 10 años | <input type="checkbox"/> + de 10 años |

18. ¿Has estudiado español en otro centro antes?

- sí no

Señala cuál(es)

19. ¿Cómo conociste el centro donde estudiaste español?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Leyendo folletos o carteles | <input type="checkbox"/> Oyendo la radio |
| <input type="checkbox"/> Un amigo extranjero te ha hablado de él | <input type="checkbox"/> Un vecino o amigo español te ha hablado de él |
| <input type="checkbox"/> Vives cerca de él | <input type="checkbox"/> Te lo ha recomendado alguna asociación o institución |
| <input type="checkbox"/> Otros medios | |

20. ¿Por qué razón has elegido el centro donde estudias?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Está cerca de donde vives | <input type="checkbox"/> Está cerca de donde trabajas |
| <input type="checkbox"/> Ofrece servicio de ayuda y asesoramiento | <input type="checkbox"/> Te permite relacionarte con españoles |
| Te permite relacionarte con otros inmigrantes <input type="checkbox"/> de tu país <input type="checkbox"/> de otros países | |
| <input type="checkbox"/> Es gratuito | |
| <input type="checkbox"/> Otras razones | |

21. ¿En qué otras actividades de formación has participado?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Culturales | <input type="checkbox"/> Deportivas |
| <input type="checkbox"/> De Formación Profesional | <input type="checkbox"/> De Formación General (titulación académica) |
| <input type="checkbox"/> Otras | |

22. ¿Dejaste de ir a clase?

- sí no

23. Si dejaste de ir a clase fue porque (rodea con un círculo)

- el español es fácil
- el español es difícil
- el español no sirve para nada
- no disponías de dinero para pagar las clases
- el horario no era bueno
- tenías que trabajar
- sólo te interesaba lo mínimo para poder comunicarte
- no te gustaba la manera en que estaban organizadas las clases
- te parecía que era mucho tiempo para estudiar español

24. Tu nivel de español te parece ...

- muy bueno bastante bueno bueno suficiente para cubrir mis necesidades nada bueno

25. A las personas de tu país tu nivel de español les parece

- muy bueno bastante bueno bueno suficiente para entenderte nada bueno

26. A otras personas tu nivel de español les parece

- muy bueno bastante bueno bueno suficiente para entenderte nada bueno

27. ¿Te preocupa la opinión que tengan los españoles sobre la manera en que hablas español?

- mucho bastante un poco nada sólo me preocupa que me entiendan

28. ¿Te preocupa la opinión que tengan otras personas no españolas sobre la manera en que hablas español?

- mucho bastante un poco nada sólo me preocupa que me entiendan

29. ¿Qué otra(s) lengua(s)

- Hablas _____
- Escribes _____
- Lees _____
- Entiendes _____

La(s) has aprendido en tu país de origen:

- sí no

Las has aprendido fuera de tu país:

sí no

¿Dónde?

30. Ordena de más (1) a menos (2, 3...) las lenguas que más usas ahora hablando o escribiendo:

a) lenguas que más hablas

b) lenguas en que más escribes

1. _____

1. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

31. ¿Qué lengua crees que hablas mejor?

32. ¿Qué lengua te gusta más hablar?

33. ¿En qué lengua hablas tú generalmente con estas personas?

tu madre

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

tu padre

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

hermanos o hermanas

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

tus hijos

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

otras personas de tu país

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

amigos de tu país

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

españoles en general

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

un amigo español

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

34. ¿En qué lengua te hablan generalmente estas personas?

tu madre

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

tu padre

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas

siempre en una lengua distinta del español

hermanos o hermanas

siempre en español

más en español que en otra lengua

tanto en español como en otras lenguas siempre en una lengua distinta del español

otras personas de tu país

siempre en español más en español que en otra lengua
 tanto en español como en otras lenguas siempre en una lengua distinta del español

amigos de tu país

siempre en español más en español que en otra lengua
 tanto en español como en otras lenguas siempre en una lengua distinta del español

españoles en general

siempre en español más en español que en otra lengua
 tanto en español como en otras lenguas siempre en una lengua distinta del español

un amigo español

siempre en español más en español que en otra lengua
 tanto en español como en otras lenguas siempre en una lengua distinta del español

35. ¿Usas diferentes lenguas con esas personas según el sitio en el que os encontréis (trabajo, policía, escuela, metro, mercado...)

sí no

36. En tu opinión, ¿qué importancia tiene el español para los hechos siguientes?

(1= muy importante, 2= bastante importante, 3= algo importante, 4= nada importante)

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| a. | Formarte profesionalmente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. | Formarte culturalmente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. | Conseguir trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. | Establecer amistades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. | Integrarte en la sociedad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. | Mejorar tu posición social | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. | Ver la televisión | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. | Participar en actividades sociales | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i. | Hacer la compra | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j. | Pedir información | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k. | Poner reclamaciones | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l. | Comunicarte con los españoles | 1 | 2 | 3 | 4 |
| m. | Comunicarte con otras personas no españolas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| n. | Vivir en general | 1 | 2 | 3 | 4 |

37. Indica en qué medida estás de acuerdo con estas observaciones:

(1= muy de acuerdo, 2= bastante de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 4= nada de acuerdo)

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| a. | El español es una lengua que merece la pena aprender | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. | Aprender el español es una pérdida de tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. | Aprender español ayuda a mejorar la posición social | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. | No saber español impide que consigas un trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. | Hablar bien español te permite conseguir un trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. | No saber español hace que las personas te consideren inculato | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. | Hay lenguas más útiles que el español | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. | Hay más ventajas en aprender español que otras lenguas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i. | El español es una lengua difícil de aprender | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j. | Es difícil aprender una profesión en español | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k. | Es preferible ver la televisión en español | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l. | Es preferible ver la televisión en otra lengua distinta del español | 1 | 2 | 3 | 4 |
| m. | No es necesario saber hablar español para conseguir cosas en España | 1 | 2 | 3 | 4 |

38. Indica en qué medida estás de acuerdo con estas observaciones:

(1= muy de acuerdo, 2= bastante de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 4= nada de acuerdo)

Cuando hablan contigo, los españoles

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| a. | Adoptan una actitud de superioridad | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. | Son comprensivos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. | No te dejan pasar ningún fallo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. | Hacen un esfuerzo para entenderte | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. | Te explican las cosas como si fueras un niño | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. | Te corrigen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. | Insisten para que repitas sus correcciones | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. | Se ríen de tus errores | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i. | Te felicitan por lo bien que hablas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j. | Subrayan lo mal que hablas | 1 | 2 | 3 | 4 |

39. Si quieres añadir cualquier otro comentario sobre el uso de la lengua española, el uso de otras lenguas, los cursos de español o cualquier otra actividad:

¡MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR!

Descripción del cuestionario (cf. capítulo 2)

- (i) *Variables del sujeto:* edad, género, país de origen y formación.
(Preguntas 1, 2, 3, 4)
- (ii) *Contexto sociocultural y sociolingüístico:*
(Preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)
- (iii) *Contextos de aprendizaje del español* (formal o no formal)
(Preguntas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)
- (iv) *Contextos de uso del español:* (Preguntas 30, 33, 34, 36)
- (v) *Resultados de aprendizaje:* (Preguntas 24, 25, 26, 27, 28)
- (vi) *Variables múltiples, que conforman las variables dependientes que se quieren estudiar*
 - vi.a) *Actitudes hacia la lengua y cultura meta y sus hablantes:* (Preguntas 24, 31, 32, 36, 38)
 - vi.b) *Interés del aprendizaje del español:* (Preguntas 15, 23, 36 y 37)

ANEXO NÚMERO 2:

Relación de materiales relacionados con la enseñanza del español a inmigrantes

| PÁGINA | |
|---|-------------------|
| <p>http://cuadernointercultural.wordpress.com/formacion-adultos/ Recopila y organiza materiales, información, recursos, consejos, noticias... para la enseñanza intercultural</p> <p>http://www.orientaeduc.com/Educacion-Intercultural El portal de la educación Intercultural ofrece todo tipo de recursos para la orientación educativa, entre ellos la enseñanza del español como segunda lengua, reseñando materiales con la posibilidad de descargarlos desde su página y ofreciendo enlaces con otras páginas de interés.</p> <p>http://deestranjis.com</p> | ED. INTERCULTURAL |
| <p>http://educadultos.wikispaces.com/ Sitio web colaborativo y "cuaderno de bitácora" que se actualiza periódicamente sobre todos las áreas y niveles relacionados con la educación de personas adultas.</p> | ADULTOS |
| <p>http://www.carmengp.com/caste/ Método de español on-line para los que se incorporan a las aulas</p> <p>http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/istauna.php?españolel2 Español como segunda Lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes</p> <p>Por M^a Victoria García Arméndiz; Ana M^a Martínez Mongay y Carolina Matellanes Marcos (2003) se puede descargar en pdf</p> <p>http://www.xtec.es/jvaldelv Página creada por Pepa Valdelvira, profesora de adultos</p> <p>http://www.segundaslenguaseinmigracion.com Página creada por F. Villalba y M. Hernández, con revista, materiales, links sobre enseñanza de segundas lenguas en general</p> | PARTICULARES |
| <p>http://www.adesasoc.org http://www.elenet.org http://www.marcoele.com http://español_segundalengua.blogia.com/</p> <p>Con actividades en varios niveles, y foros de debate</p> | ELE |

ANEXO NÚMERO 3:

Algunos recursos y servicios en la red generados dentro del campo de la educación de personas adultas y la enseñanza de ELE/L2

| PÁGINA | |
|--|--------------------------------------|
| <p>educación.adultos@mec.es Subdirección General de Formación Profesional / Servicio de Formación Permanente. Área de Formación a lo Largo de la Vida C/ Los Madrazo 17, 28071 Madrid <i>Manual de alfabetización para hispanohablantes</i> basado en el método: palabra generadora (CD gratuito) <i>Contrastes</i>: Manual de alfabetización y enseñanza del español (9 volúmenes) Disponible en CD y en formato PDF en la Web de FAEA http://www.cnice.mecd.es/index1.html Relación de recursos educativos, páginas de interés de asociaciones http://www.mec.es/cide/index.htm Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/</p> | MINISTERIOS E INSTITUCIONES PÚBLICAS |
| <p>http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/el2.php Organizado por diferentes bloques, el Servicio de atención a la diversidad del Gobierno de Navarra ofrece una relación de recursos y direcciones de páginas WEB para la enseñanza del español. http://www.madrid.org Colección: Atención a la diversidad Programa de español como segunda lengua (Primaria y Secundaria) Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua I y II (CD-ROM) Traducción a ocho idiomas de los documentos más frecuentes en los centros educativos http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html Gobierno de Aragón - Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: "Español para ti", fichas de trabajo (se puede descargar en formato pdf)</p> | COMUNIDADES |
| <p>UGT <i>Por preguntar que no quede</i> <i>Curso de castellano</i> (Fundación Largo Caballero) Comisiones Obreras <i>Lengua española para inmigrantes</i></p> | SINDICATOS |

| | |
|---|----------------------------|
| <p>http://www.faea.net/contrastes.htm FAEA. <i>Contrastes</i>: Manual de alfabetización y enseñanza del español (9 volúmenes) Disponible en CD y en formato PDF</p> <p>http://www.acoge.org/ Andalucía Acoge <i>Meloral</i></p> <p>http://www.cruzroja.es Cruz Roja: <i>Aprendiendo un idioma para trabajar; La diversidad nuestra mejor opción</i> (materials para descargar)</p> <p>Cáritas <i>Manual de alfabetización</i> ASTI <i>Manual de alfabetización</i> Obra Social Caja Madrid</p> <p>http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OSEobra_EPIManual.PDF ¿Cómo se dice...? <i>Manual de español para inmigrantes A1</i> (material para descargar)</p> | ASOCIACIONES Y FUNDACIONES |
|---|----------------------------|

ANEXO 4:
Tablas del estadístico descriptivo de la muestra general²³

Tabla número A1: Muestra organizada por género

| Género p= ,529 | | hombre | mujer |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------|-------|
| | | rumanos 41 | 19 |
| | % dentro de Grupo | 46,3% | 53,7% |
| | % dentro de género | 33,3% | 25,9% |
| | % del total | 13,4% | 15,5% |
| marroquíes 33 | | 13 | 20 |
| | % dentro de Grupo | 39,4% | 60,6% |
| | % dentro de género | 22,8% | 23,5% |
| | % del total | 9,2% | 14,1% |
| Europeos orientales 36 | | 11 | 25 |
| | % dentro de Grupo | 30,6% | 69,4% |
| | % dentro de género | 19,3% | 29,4% |
| | % del total | 7,7% | 17,6% |
| Europeos occidentales 32 | | 14 | 18 |
| | % dentro de Grupo | 43,8% | 56,3% |
| | % dentro de género | 24,6% | 21,2% |
| | % del total | 9,9% | 12,7% |
| Total N 142 | | 57 | 85 |
| | % dentro de Grupo y del total | 40,1% | 59,9% |

Tabla número A2: Distribución de los sujetos por grupos y por edades

| Edad p= ,001 | | ED <= 30 | ED >= 31 |
|-----------------------|-----------------------|----------|----------|
| | | rumanos | 23 |
| | % de Grupo | 56,1% | 43,9% |
| | % dentro de Edad | 30,7% | 26,9% |
| | % del total | 16,2% | 12,7% |
| marroquíes | | 11 | 22 |
| | % de Grupo | 33,3% | 66,7% |
| | % dentro de Edad | 14,7% | 32,8% |
| | % del total | 7,7% | 15,5% |
| Europeos orientales | | 15 | 21 |
| | % de Grupo | 41,7% | 58,3% |
| | % dentro de Edad | 20,0% | 31,3% |
| | % del total | 10,6% | 14,8% |
| Europeos occidentales | | 26 | 6 |
| | % de Grupo | 81,3% | 18,8% |
| | % dentro de Edad | 34,7% | 9,0% |
| | % del total | 18,3% | 4,2% |
| Total N 142 | | 75 | 67 |
| | % de Grupo y variable | 52,8% | 47,2% |

²³ El cálculo de datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS. Se ha utilizado la prueba chi-cuadrado para medir la significatividad estadística de las frecuencias. El valor asignado a α es menor o igual a 0,05. Para más detalles véase el capítulo 2.

Tabla número A3: Distribución de los sujetos por grupo y formación académica

| Estudios p= ,000 | | EP | ES | FP | S | Total N |
|-----------------------|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------|
| rumanos | | 6 | 23 | 8 | 4 | 41 |
| | % dentro de Grupo | 14,6% | 56,1% | 19,5% | 9,8% | 100,0% |
| | % dentro de Formación | 21,4% | 54,8% | 29,6% | 11,4% | 31,1% |
| | % del total | 4,5% | 17,4% | 6,1% | 3,0% | 31,1% |
| marroquíes | | 13 | 10 | 6 | 1 | 30 |
| | % dentro de Grupo | 43,3% | 33,3% | 20,0% | 3,3% | 100,0% |
| | % dentro de Formación | 46,4% | 23,8% | 22,2% | 2,9% | 22,7% |
| | % del total | 9,8% | 7,6% | 4,5% | ,8% | 22,7% |
| europeos orientales | | 7 | 6 | 9 | 11 | 33 |
| | % dentro de Grupo | 21,2% | 18,2% | 27,3% | 33,3% | 100,0% |
| | % dentro de Formación | 25,0% | 14,3% | 33,3% | 31,4% | 25,0% |
| | % del total | 5,3% | 4,5% | 6,8% | 8,3% | 25,0% |
| europeos occidentales | | 2 | 3 | 4 | 19 | 28 |
| | % dentro de Grupo | 7,1% | 10,7% | 14,3% | 67,9% | 100,0% |
| | % dentro de Formación | 7,1% | 7,1% | 14,8% | 54,3% | 21,2% |
| | % del total | 1,5% | 2,3% | 3,0% | 14,4% | 21,2% |
| Total N 132 | % dentro de Grupo y del total | 28 | 42 | 27 | 35 | 132 |
| | | 21,2% | 31,8% | 20,5% | 26,5% | 100,0% |

EP: Primarios ES: Secundarios FP: Formación Profesional S: Superiores

Tabla número A4: Tiempo de residencia en España

| Tiempo de residencia en España p= ,000 | | < 1 año | de 1 a 5 | de 6 a 10 | Más de 10 | Total N |
|---|-------------------------------|---------|----------|-----------|-----------|---------|
| rumanos | | 1 | 21 | 4 | 15 | 41 |
| | % de Grupo | 2,4% | 51,2% | 9,8% | 36,6% | 100,0% |
| | % dentro de variable | 5,0% | 32,3% | 21,1% | 39,5% | 28,9% |
| | % del total | ,7% | 14,8% | 2,8% | 10,6% | 28,9% |
| marroquíes | | 1 | 14 | 9 | 9 | 33 |
| | % de Grupo de estudio | 3,0% | 42,4% | 27,3% | 27,3% | 100,0% |
| | % dentro de variable | 5,0% | 21,5% | 47,4% | 23,7% | 23,2% |
| | % del total | ,7% | 9,9% | 6,3% | 6,3% | 23,2% |
| europeos orientales | | 5 | 16 | 4 | 11 | 36 |
| | % de Grupo | 13,9% | 44,4% | 11,1% | 30,6% | 100,0% |
| | % dentro de variable | 25,0% | 24,6% | 21,1% | 28,9% | 25,4% |
| | % del total | 3,5% | 11,3% | 2,8% | 7,7% | 25,4% |
| europeos occidentales | | 13 | 14 | 2 | 3 | 32 |
| | % de Grupo | 40,6% | 43,8% | 6,3% | 9,4% | 100,0% |
| | % dentro de variable | 65,0% | 21,5% | 10,5% | 7,9% | 22,5% |
| | % del total | 9,2% | 9,9% | 1,4% | 2,1% | 22,5% |
| Total N 142 | % dentro de Grupo y del total | 20 | 65 | 19 | 38 | 142 |
| | | 14,1% | 45,8% | 13,4% | 26,8% | 100,0% |

Tablas números A5a y A5b: Núcleo familiar por grupo de estudio

| Vive con | | madre p= ,568 | padre p= ,457 | hermanos p= ,066 | otros p= ,015 |
|-----------------------|--------------------|------------------|------------------|---------------------|------------------|
| rumanos | | 10 | 7 | 12 | 11 |
| | % de Grupo | 24,4% | 17,1% | 29,3% | 26,8% |
| | % de variable | 33,3% | 30,4% | 41,4% | 22,9% |
| | % del total | 7,0% | 4,9% | 8,5% | 7,7% |
| marroquíes | | 9 | 8 | 9 | 7 |
| | % de Grupo | 27,3% | 24,2% | 27,3% | 21,2% |
| | % de variable | 30,0% | 34,8% | 31,0% | 14,6% |
| | % del total | 6,3% | 5,6% | 6,3% | 4,9% |
| europeos orientales | | 6 | 4 | 6 | 12 |
| | % de Grupo | 16,7% | 11,1% | 16,7% | 33,3% |
| | % de variable | 20,0% | 17,4% | 20,7% | 25,0% |
| | % del total | 4,2% | 2,8% | 4,2% | 8,5% |
| europeos occidentales | | 5 | 4 | 2 | 18 |
| | % de Grupo | 15,6% | 12,5% | 6,3% | 56,3% |
| | % de variable | 16,7% | 17,4% | 6,9% | 37,5% |
| | % del total | 3,5% | 2,8% | 1,4% | 12,7% |
| Total N 142 | | 30 | 23 | 29 | 48 |
| | % de Grupo y total | 21,1% | 16,2% | 20,4% | 33,8% |

Tabla número A5b: Núcleo familiar por grupo de estudio

| Vive con | | esposos/a p= ,016 | hijos p= ,000 |
|-----------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| rumanos | | 14 | 12 |
| | % de Grupo | 34,1% | 29,3% |
| | % de variable | 25,5% | 21,8% |
| | % del total | 9,9% | 8,5% |
| marroquíes | | 18 | 21 |
| | % de Grupo | 54,5% | 63,6% |
| | % de variable | 32,7% | 38,2% |
| | % del total | 12,7% | 14,8% |
| europeos orientales | | 17 | 17 |
| | % de Grupo | 47,2% | 47,2% |
| | % de variable | 30,9% | 30,9% |
| | % del total | 12,0% | 12,0% |
| europeos occidentales | | 6 | 5 |
| | % de Grupo | 18,8% | 15,6% |
| | % de variable | 10,9% | 9,1% |
| | % del total | 4,2% | 3,5% |
| Total N 142 | | 55 | 55 |
| | % de Grupo y total | 38,7% | 38,7% |

Tablas números A6a, A6b, A6c y A6d:

Lenguas habladas en casa mayoritariamente N 141 p= ,000

| Lenguas habladas en casa mayoritariamente | | español | rumano |
|---|------------|---------|--------|
| rumanos | | 8 | 32 |
| | % de Grupo | 20,0% | 80,0% |

| | | | |
|--|---------------|-------|-------|
| | % de variable | 25,8% | 97,0% |
| | % del total | 5,7% | 22,7% |

| Lenguas habladas en casa mayoritariamente | | español | árabe | <i>dialecto marroquí</i> | <i>rifeño</i> | <i>dialecto árabe</i> | <i>darja</i> |
|---|---------------|---------|--------|--------------------------|---------------|-----------------------|--------------|
| marroquíes | | 6 | 16 | 6 | 1 | 1 | 3 |
| | % de grupo | 18,2% | 48,5% | 18,2% | 3,0% | 3,0% | 9,1% |
| | % de variable | 19,4% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 4,3% | 11,3% | 4,3% | ,7% | ,7% | 2,1% |

| Lenguas habladas en casa mayoritariamente | | español | inglés | polaco | ruso | búlgaro | ucraniano | lituano |
|---|---------------|---------|--------|--------|--------|---------|-----------|---------|
| europeos orientales | | 3 | 1 | 6 | 6 | 10 | 8 | 1 |
| | % de grupo | 8,3% | 2,8% | 16,7% | 16,7% | 27,8% | 22,2% | 2,8% |
| | % de variable | 9,7% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 2,1% | ,7% | 4,3% | 4,3% | 7,1% | 5,7% | ,7% |

| Lenguas habladas en casa mayoritariamente | | español | portugués | alemán | finlandés | holandés |
|---|---------------|---------|-----------|--------|-----------|----------|
| europeos occidentales | | 14 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | % de Grupo | 43,8% | 6,3% | 6,3% | 3,1% | 3,1% |
| | % de variable | 45,2% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 9,9% | 1,4% | 1,4% | ,7% | ,7% |

Tablas números A7a y A7b
Otras lenguas habladas en casa: N 57 p= ,004

| Otras lenguas habladas en casa | | español | rumano | húngaro | árabe | dialecto árabe | francés |
|--------------------------------|---------------|---------|--------|---------|--------|----------------|---------|
| rumanos | | 8 | 3 | 1 | | | |
| | % de Grupo | 66,7% | 25,0% | 8,3% | | | |
| | % de variable | 25,0% | 75,0% | 100,0% | | | |
| | % del total | 14,0% | 5,3% | 1,8% | | | |
| marroquíes | | 9 | | | 2 | 2 | 2 |
| | % de grupo | 60,0% | | | 13,3% | 13,3% | 13,3% |
| | % de variable | 28,1% | | | 100,0% | 100,0% | 50,0% |
| | % del total | 15,8% | | | 3,5% | 3,5% | 3,5% |

| Otras lenguas habladas en casa | | español | rumano | inglés | francés | italiano | alemán | portugués | ruso |
|--------------------------------|---------------|---------|--------|--------|---------|----------|--------|-----------|--------|
| europeos orientales | | 10 | | | | | | | 1 |
| | % de grupo | 83,3% | | | | | | | 8,3% |
| | % de variable | 31,3% | | | | | | | 100,0% |
| | % del total | 17,5% | | | | | | | 1,8% |
| europeos occidentales | | 5 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | |
| | % de Grupo | 27,8% | 5,6% | 22,2% | 11,1% | 11,1% | 16,7% | 5,6% | |
| | % de variable | 15,6% | 25,0% | 100,0% | 50,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| | % del total | 8,8% | 1,8% | 7,0% | 3,5% | 3,5% | 5,3% | 1,8% | |

Tabla número A8: Ámbito de uso de las lenguas

| Usas una lengua diferente según el ámbito social N 139 p= ,000 | | sí | NO | TOTAL |
|---|---------------|-------|-------|--------|
| rumanos | | 21 | 19 | 40 |
| | % de Grupo | 52,5% | 47,5% | 100,0% |
| | % de variable | 28,4% | 29,2% | 28,8% |
| | % del total | 15,1% | 13,7% | 28,8% |
| marroquíes | | 25 | 7 | 32 |
| | % de Grupo | 78,1% | 21,9% | 100,0% |
| | % de variable | 33,8% | 10,8% | 23,0% |
| | % del total | 18,0% | 5,0% | 23,0% |
| europeos zona este | | 22 | 14 | 36 |
| | % de Grupo | 61,1% | 38,9% | 100,0% |
| | % de variable | 29,7% | 21,5% | 25,9% |
| | % del total | 15,8% | 10,1% | 25,9% |
| europeos zona oeste | | 6 | 25 | 31 |
| | % de Grupo | 19,4% | 80,6% | 100,0% |
| | % de variable | 8,1% | 38,5% | 22,3% |
| | % del total | 4,3% | 18,0% | 22,3% |
| Total N 139 | | 74 | 65 | 139 |
| | % | 53,2% | 46,8% | 100,0% |

Tabla número A9: Participación en otras actividades formativas

| Participas en otras actividades formativas N 142 | | Actividad cultural p,207 | Actividad deportiva p,443 | Curso FP p,144 | Curso FB p,513 | Otros p,577 |
|---|-------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|----------------|
| rumanos N 41 | | 4 | 5 | 3 | 5 | 1 |
| | % dentro de Grupo | 9,8% | 12,2% | 7,3% | 12,2% | 2,4% |
| | % dentro de la variable | 17,4% | 22,7% | 16,7% | 35,7% | 50,0% |
| | % del total | 2,8% | 3,5% | 2,1% | 3,5% | ,7% |
| marroquíes N 33 | | 9 | 6 | 5 | 1 | - |
| | % dentro de Grupo | 27,3% | 18,2% | 15,2% | 3,0% | |
| | % dentro de la variable | 39,1% | 27,3% | 27,8% | 7,1% | |
| | % del total | 6,3% | 4,2% | 3,5% | ,7% | |
| europeos zona este N 36 | | 6 | 8 | 8 | 4 | - |
| | % dentro de Grupo | 16,7% | 22,2% | 22,2% | 11,1% | |
| | % dentro de la variable | 26,1% | 36,4% | 44,4% | 28,6% | |
| | % del total | 4,2% | 5,6% | 5,6% | 2,8% | |
| europeos zona oeste N 32 | | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 |
| | % dentro de Grupo | 12,5% | 9,4% | 6,3% | 12,5% | 3,1% |
| | % dentro de la variable | 17,4% | 13,6% | 11,1% | 28,6% | 50,0% |
| | % del total | 2,8% | 2,1% | 1,4% | 2,8% | ,7% |
| TOTAL N 142 | | 23 | 22 | 18 | 14 | 2 |
| | % | 16,2% | 15,5% | 12,7% | 9,9% | 1,4% |

Curso FP: Cursos de formación profesional Cursos FB: Cursos de Formación Básica

Tablas números A10a y A10b: Centro de estudio del español

| Centro donde ha estudiado español p, 002 | CEIP | IES | CEPA | EOI | IC | Uni. | |
|---|----------------------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| rumanos N 15 | | 9 | 1 | 1 | | | |
| | % de Grupo | | 60,0% | 6,7% | 6,7% | | |
| | % dentro de variable | | 50,0% | 33,3% | 20,0% | | |
| | % del total | | 15,5% | 1,7% | 1,7% | | |
| marroquíes N 14 | 1 | 2 | 1 | | | | |
| | % de Grupo | 7,1% | 14,3% | 7,1% | | | |
| | % de variable | 25,0% | 11,1% | 33,3% | | | |
| | % del total | 1,7% | 3,4% | 1,7% | | | |
| europeos zona este N 13 | 1 | 3 | 1 | 3 | | | |
| | % de Grupo | 7,7% | 23,1% | 7,7% | 23,1% | | |
| | % de variable | 25,0% | 16,7% | 33,3% | 60,0% | | |
| | % del total | 1,7% | 5,2% | 1,7% | 5,2% | | |
| europeos zona oeste N 16 | 2 | 4 | | 1 | 1 | 5 | |
| | % de Grupo | 12,5% | 25,0% | | 6,3% | 6,3% | 31,3% |
| | % de variable | 50,0% | 22,2% | | 20,0% | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 3,4% | 6,9% | | 1,7% | 1,7% | 8,6% |
| Total N 58 | 4 | 18 | 3 | 5 | 1 | 5 | |
| | % del total | 6,9% | 31,0% | 5,2% | 8,6% | 1,7% | 8,6% |

CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria IES: Instituto de Educación Secundaria

CEPA: Centro de Educación de Personas Adultas IC: Instituto Cervantes

Uni: Universidad

Tabla número A10b: Centro de estudio del español

| Centro donde ha estudiado español p,002 | Acad. | Igl. ^a | Asoc. | Otros | |
|--|----------------------|-------------------|--------|-------|-------|
| rumanos N15 | 2 | 1 | | 1 | |
| | % de Grupo | 13,3% | 6,7% | 6,7% | |
| | % dentro de variable | 40,0% | 100,0% | 7,7% | |
| | % del total | 3,4% | 1,7% | 1,7% | |
| marroquíes N 14 | | | 1 | 9 | |
| | % de Grupo | | 7,1% | 64,3% | |
| | % de variable | | 33,3% | 69,2% | |
| | % del total | | 1,7% | 15,5% | |
| europeos zona este N 13 | 2 | | 2 | 1 | |
| | % de Grupo | 15,4% | | 15,4% | 7,7% |
| | % de variable | 40,0% | | 66,7% | 7,7% |
| | % del total | 3,4% | | 3,4% | 1,7% |
| europeos zona oeste N 16 | 1 | | | 2 | |
| | % de Grupo | 6,3% | | | 12,5% |
| | % de variable | 20,0% | | | 15,4% |
| | % del total | 1,7% | | | 3,4% |
| Total N 58 | 5 | 1 | 3 | 13 | |
| | % del total | 8,6% | 1,7% | 5,2% | 22,4% |

Acad. Academia / Igl.^a Iglesia / Centro religioso / Asoc. Asociación

Tablas números A11a y A11b: Razones por las que los informantes han elegido el centro de estudio de EL2

| Eliges ese centro porque... | | vives cerca p,158 | trabajas cerca p,326 | no hay otro p,809 | es obligatorio p,326 | da título p,326 | es gratuito p,087 |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|--------------------|----------------------|
| rumanos N 41 | | 8 | | 1 | | | 3 |
| | % de Grupo | 19,5% | | 2,4% | | | 7,3% |
| | % dentro de variable | 26,7% | | 33,3% | | | 17,6% |
| | % del total | 5,6% | | ,7% | | | 2,1% |
| marroquíes N 33 | | 11 | | | | | 8 |
| | % de Grupo | 33,3% | | | | | 24,2% |
| | % de variable | 36,7% | | | | | 47,1% |
| | % del total | 7,7% | | | | | 5,6% |
| europeos zona este N 36 | | 4 | | 1 | | | 4 |
| | % de Grupo | 11,1% | | 2,8% | | | 11,1% |
| | % de variable | 13,3% | | 33,3% | | | 23,5% |
| | % del total | 2,8% | | ,7% | | | 2,8% |
| europeos zona oeste N 32 | | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | % de Grupo | 21,9% | 3,1% | 3,1% | 3,1% | 3,1% | 6,3% |
| | % de variable | 23,3% | 100,0% | 33,3% | 100,0% | 100,0% | 11,8% |
| | % del total | 4,9% | ,7% | ,7% | ,7% | ,7% | 1,4% |
| Total N 142 | | 30 | 1 | 3 | 1 | 1 | 17 |
| | % del total | 21,1 | ,7% | 2,1% | ,7% | ,7% | 12,0% |

Tabla número A11b: Razones por las que los informantes han elegido el centro de estudio de EL2

| Eliges ese centro porque... | | ofrece ayuda p,246 | hay españoles p,195 | hay compatriotas p,067 | hay familiares p,326 | tiene prestigio p,397 |
|-----------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------|
| rumanos N 41 | | 4 | 1 | | | |
| | % de Grupo | 9,8% | 2,4% | | | |
| | % dentro de variable | 57,1% | 20,0% | | | |
| | % del total | 2,8% | ,7% | | | |
| marroquíes N 33 | | 2 | 1 | | | |
| | % de Grupo | 6,1% | 3,0% | | | |
| | % de variable | 28,6% | 20,0% | | | |
| | % del total | 1,4% | ,7% | | | |
| europeos zona este N 36 | | 1 | | 1 | | 1 |
| | % de Grupo | 2,8% | | 2,8% | | 2,8% |
| | % de variable | 14,3% | | 25,0% | | 100,0% |
| | % del total | ,7% | | ,7% | | ,7% |
| europeos zona oeste N 32 | | | 3 | 2 | 1 | |
| | % de Grupo | | 9,4% | 9,4% | 3,1% | |
| | % de variable | | 60,0% | 75,0% | 100,0% | |
| | % del total | | 2,1% | 2,1% | ,7% | |
| Total N 142 | | 7 | 5 | 4 | 1 | 1 |
| | % del total | 4,9% | 3,5% | 2,8 | ,7% | ,7% |

Tabla número A12: Tiempo de estudio de cursos de español

| Tiempo de estudio del español p205 | | < 1 año | 1 a 5 | 6 a 10 | más de 10 |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------|----------------|----------------|---------------|
| rumanos N 16 | | 6 | 3 | 5 | 2 |
| | % de Grupo | 37,5% | 18,8% | 31,3% | 12,5% |
| | % dentro de variable % del total | 40,0% 9,4% | 15,0% 4,7% | 22,7% 7,8% | 28,6% 3,1% |
| marroquíes N 16 | | 3 | 7 | 5 | 1 |
| | % de Grupo | 18,8% | 43,8% | 31,3% | 6,3% |
| | % dentro de variable % del total | 20,0% 4,7% | 35,0% 10,9% | 22,7% 7,8% | 14,3% 1,6% |
| europeos orientales N 15 | | 4 | 5 | 5 | 1 |
| | % de Grupo | 26,7% | 33,3% | 33,3% | 6,7% |
| | % dentro de variable % del total | 26,7% 6,3% | 25,0% 7,8% | 22,7% 7,8% | 14,3% 1,6% |
| europeos occidentales N 17 | | 2 | 5 | 7 | 3 |
| | % de Grupo | 11,8% | 29,4% | 41,2% | 17,6% |
| | % dentro de variable % del total | 13,3% 3,1% | 25,0% 7,8% | 31,8% 10,9% | 42,9% 4,7% |
| Total N 64 | % del total | 15 23,4% | 20 31,3% | 22 34,4% | 7 10,9% |

Tabla números A13a y A13b: Razones por las que los informantes abandonan los cursos de EL2

| Abandonas el curso porque... | | el español es fácil p,287 | el español es difícil p,534 | ya conoces mínimo para comunicar p,633 | dificultades con horario p,375 | no conforme con clases p,023 |
|------------------------------|----------------------|------------------------------|--------------------------------|---|-----------------------------------|---------------------------------|
| rumanos N 7 | | 2 | | 1 | | |
| | % de Grupo | 28,6% | | 14,3% | | |
| | % dentro de variable | 66,7% | | 33,3% | | |
| | % del total | 7,1% | | 3,6% | | |
| marroquíes N 9 | | 1 | 1 | | | |
| | % de Grupo | 11,1% | 11,1% | | | |
| | % de variable | 33,3% | 100,0% | | | |
| | % del total | 3,6% | 3,6% | | | |
| europeos zona este N 7 | | | | 1 | 1 | |
| | % de Grupo | | | 14,3% | 14,3% | |
| | % de variable | | | 33,3% | 100,0% | |
| | % del total | | | 3,6% | 3,6% | |
| europeos zona oeste N 5 | | | | 1 | | 2 |
| | % de Grupo | | | 20,0% | | 40,0% |
| | % de variable | | | 33,3% | | 100,0% |
| | % del total | | | 3,6% | | 7,4% |
| Total | | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| | % del total N | 10,7% 28 | 3,6% 28 | 10,7% 28 | 3,6% 27 | 7,4% 27 |

En Las tablas A13a y A13b solo se toman en cuenta las respuestas marcadas por algún sujeto. No se incluye el ítem "El español no sirve para nada" porque no fue elegido por ningún sujeto.

Tabla número A13b: Razones por las que los informantes abandonan los cursos de EL2

| Abandonas el curso porque... | | tenías que trabajar p,948 | necesitabas dinero p,375 | exige mucho tiempo p,389 | no tienes tiempo p,208 | te dedicaste a tus hijos p,337 |
|------------------------------|----------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| rumanos N 7 | | 4 | | 1 | | |
| | % de Grupo | 57,1% | | 14,3% | | |
| | % dentro de variable | 22,2% | | 50,0% | | |
| | % del total | 13,8% | | 3,6% | | |
| marroques N 9 | | 6 | | | 2 | 2 |
| | % de Grupo | 60,0% | | | 22,2% | 22,2% |
| | % de variable | 33,3% | | | 100,0% | 100,0% |
| | % del total | 20,7% | | | 7,1% | 7,1% |
| europeos zona este N 7 | | 5 | 1 | | | |
| | % de Grupo | 71,4% | 14,3% | | | |
| | % de variable | 27,8% | 100,0% | | | |
| | % del total | 17,2% | 3,6% | | | |
| europeos zona oeste N 5 | | 3 | | 1 | | 1 |
| | % de Grupo | 60,0% | | 20,0% | | 20,0% |
| | % de variable | 16,7% | | 50,0% | | 33,3% |
| | % del total | 10,3% | | 3,6% | | 3,6% |
| Total | | 18 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| | % del total | 62,1% | 3,6% | 7,1% | 7,1% | 10,7% |
| | N | 29 | 28 | 28 | 28 | 28 |

ÍNDICE DE TABLAS QUE APARECEN EN EL CUERPO DEL TRABAJO

- Tabla número 1: Nuestra total clasificada por país de origen
- Tabla número 2: Muestra total re-clasificada por país y/o por zona geográfica de origen
- Tabla número 3a: Grado de interés por la lengua española
- Tabla número 3b: Grado de interés por la cultura española
- Tabla número 4: Estudio del español antes de su llegada a España y en el momento actual
- Tablas número 5a y 5b: Razones por las que los informantes no estudian español
- Tabla número 6a: Lengua que los informantes creen que hablan mejor
- Tabla número 6b: Lengua que los informantes creen que hablan mejor
- Tabla número 6c: Lengua que los informantes creen que hablan mejor
- Tabla número 6d: Lengua que los informantes creen que hablan mejor
- Tabla número 7a: Lengua que a los informantes más les gusta hablar
- Tabla número 7b: Lengua que a los informantes más les gusta hablar
- Tabla número 7c: Lengua que a los informantes más les gusta hablar
- Tabla número 7d: Lengua que a los informantes más les gusta hablar
- Tabla número 8: Valoración de los sujetos sobre su nivel de español
- Tabla número 9: Valoración de los sujetos sobre lo que piensan sus compatriotas sobre su nivel de español
- Tabla número 10: Valoración de los sujetos sobre lo que piensan otras personas sobre su nivel de español
- Tabla número 11: Preocupación de los sujetos por lo que opinen los españoles sobre su manera de hablar español
- Tabla número 12: Preocupación de los sujetos por lo que opinen los no españoles sobre su manera de hablar español
- Tabla número 13a: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13b: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13c: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13d: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13e: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13f: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13g: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13h: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13i: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13j: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13k: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13l: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13m: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 13n: Valor otorgado por los colectivos a la lengua española
- Tabla número 14a: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14b: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14c: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14d: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14e: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14f: Valor instrumental otorgado a la lengua española

- Tabla número 14g: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14h: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14i: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14j: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14k: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14l: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 14m: Valor instrumental otorgado a la lengua española
- Tabla número 15a: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15b: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15c: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15d: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15e: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15f: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15g: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15h: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15i: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español
- Tabla número 15j: Actitud de los sujetos hacia el hablante nativo español