

**LENGUA E IDENTIDAD EN INMIGRANTES Y
SUS EFECTOS EN EL APRENDIZAJE DEL
ESPAÑOL: EL CASO DE LOS REFUGIADOS Y
SOLICITANTES DE ASILO SIRIOS Y
PALESTINOS**

Tesis doctoral de
Mere Ortiz Martínez

Director
Dr. Javier García González



**Universidad Autónoma
de Madrid**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SEPTIEMBRE 2021

ÍNDICE

Agradecimientos.....	5
Dedicatoria.	6
Objetivo de la investigación.....	7

I. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. LENGUA E IDENTIDAD

1.0. Introducción.....	11
1.1. El concepto de identidad	
1.1.1. Identidades múltiples	13
1.1.2. Identidad social.....	15
1.1.3. La identidad como estigma.....	18
1.2. Identidad y nación.....	21
1.3. Identidad y lengua.....	30
1.4. Actitudes lingüísticas.....	42
1.5. Identidad y aprendizaje de lenguas. Distancia social e imagen en la adquisición de segundas lenguas.....	45
1.6. Inmigrantes y solicitantes de asilo árabes	
1.6.1. La identidad como interferencia: los emigrantes árabes.....	54
1.6.2. Sirios y palestinos: un caso particular.....	62

2. LA CUESTIÓN ÁRABE: PASADO Y PRESENTE DEL CONTACTO DE LENGUAS Y DE CULTURAS

2.0. Introducción.....	67
2.1. El pasado árabe-hispano.....	69
2.2. La literatura como testimonio.....	81
2.3. El presente: inmigración y aculturación	
2.3.1. Aculturación e identidad cultural.....	91
2.3.2. La aculturación en inmigrantes árabes.....	96

II. SEGUNDA PARTE : ANÁLISIS EMPIRICO

3. EL OTRO EN LA MIRADA: ANÁLISIS DE ENCUESTAS SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS, IDENTIDAD Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN INMIGRANTES, SOLICITANTES DE ASILO Y REFUGIADOS SIRIOS Y PALESTINOS

3.0. Introducción.....	105
3.1. Objetivos y metodología.....	107
3.2. Prueba de pares ocultos (<i>matched guise</i>)	
3.2.1. Participantes en la prueba de pares ocultos y procedimiento	110
3.2.2. Algunos datos.....	118
3.2.3. Análisis de los resultados	
3.2.3.1. Estatus social.....	131
3.2.3.2. Atractivo e integridad personal.....	133
3.2.3.3. Resumen de los resultados.....	135
3.2.3.4. Valoración por lengua.....	136

3.3. Encuestas	
3.3.1. Informantes en las encuestas y procedimiento.....	139
3.3.1.1. Informantes españoles.....	139
3.3.1.2. Informantes árabes.....	142
3.3.2. Resultados de los informantes españoles.....	145
3.3.3. Resultados de los informantes árabes.....	165
3.4. Conclusiones.....	193
4. DISTANCIA SOCIAL Y PIDGINIZACIÓN: ANÁLISIS DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN INMIGRANTES, REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE ASILO SIRIOS Y PALESTINOS	
4.0. Introducción.....	196
4.1. Planteamiento del análisis	
4.1.1. Objetivos y metodología.....	199
4.1.2. Participantes.....	202
4.2. Análisis de las muestras e interpretación de los datos	
4.2.0. Introducción.....	205
4.2.1. Usos de los tiempos verbales.....	207
4.2.2. Otros rasgos formales de pidginización.....	215
4.2.3. Errores pragmáticos: transferencias pragmalingüísticas o sociopragmáticas.....	224
4.3. Conclusiones.....	232

III. CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

5. MATERIALES, ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

5.0. Introducción.....	243
5.1. Materiales para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados	
5.1.1. Manuales.....	244
5.1.2. Materiales en línea.....	251
5.1.3. Conclusiones.....	257
5.2. Algunas propuestas didácticas	
5.2.1. Actividades generales.....	259
5.2.2. Acortando distancias: la conversación con hablantes nativos como complemento a la formación.....	265
5.3. Metaestrategias y estrategias para facilitar el aprendizaje	
5.3.1. Los materiales.....	268
5.3.2. Los contenidos.....	268
5.3.3. La lengua y la cultura de origen.....	269
5.3.4. Convertir la comunidad de llegada en comunidad de acogida....	270
5.3.5. Diseñar sesiones completas.....	271
5.4. La formación del profesorado.....	272
6. CONCLUSIONES FINALES.....	275
Índice de tablas y gráficos.....	281
Bibliografía.....	288
Anexos.....	300

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento al director de esta tesis doctoral, Dr. Javier García González, por apoyar e impulsar la investigación, orientándome con la cantidad precisa de rigor y respeto que solo saben administrar los maestros. Agradezco a Aarón su ayuda y auxilio prestándome su pericia con los gráficos; gracias también a Eva, por su generosidad al dejarme dialogar con sus amigos sirios y palestinos; mi más sincera gratitud a ellos por ese preciado coloquio y a todas las personas que han respondido amablemente a las encuestas.

Gracias a Raúl por su paciencia; muchas gracias a Pablo, mi interlocutor predilecto.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis queridos estudiantes, porque en esta rara relación de intercambio y aprendizaje que nos une, siempre soy yo la que más aprende.

Con toda mi admiración y respeto.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Los seres humanos solemos experimentar fuertes sentimientos de amor y de odio en torno a cuestiones de todo tipo que nos seducen porque despiertan nuestra simpatía y son bien valoradas en nuestra sociedad, o, al contrario, porque nos resultan ajenas por razones similares: afectos y adhesiones, profundos y poderosos sentimientos de seducción o repulsión. Estas inclinaciones son casi siempre transmitidas de forma natural por nuestros padres, educadores o profesores. Su contenido y significados, proclamados y divulgados por los medios de comunicación y las instituciones de prestigio, forman parte de nuestra cultura, de nuestro lenguaje, de nuestra piel. Hemos asumido esos significados tantas veces y con tanta convicción que en algunas ocasiones no los cuestionamos. Me refiero a nociones como *lengua, identidad, patria, nacionalidad o ciudadanía*. Con la distancia suficiente y una profunda reflexión, podemos llegar a entender que, a veces, se trata de conceptos hinchados, maquillados y disfrazados; contaminados por otros intereses, ya sean económicos o políticos y, sobre todo, culturales. Conceptos viejos, que arrastran una larga historia. Su poder es tal, que pueden llegar a convertirse en etiquetas para clasificar a las personas, acreditándolas o desacreditándolas, concediendo valor a unas en función de su nacionalidad, su lengua y su identidad, y despojando a otras de validez e, incluso, de dignidad.

Como profesora de español de inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo en instituciones como el CAR (Centro de Acogida a Refugiados), CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) o Rescate Internacional, he visto cómo los valores y capacidades personales de mis estudiantes se ocultaban bajo la imagen que de su identidad, su nacionalidad o su lengua tenemos en este lado del mundo. No es el caso de mis otros alumnos, los universitarios, procedentes de países de prestigio, con lenguas de prestigio, a los que beneficia la percepción que les devuelve la superficie de este espejo. Este juego de apariencias, en el que las imágenes se deforman, las representaciones no son lo que aparentan, y las ideas se reflejan maquilladas con mil capas viejas y tenues es una trampa tan sutil que bien merece, al menos, nuestra reflexión y cautela, porque «es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos» (Maalouf, 1999: 14).

Para los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo que llegan hasta nuestro país el aprendizaje del español es esencial, la condición de posibilidad de emprender una nueva vida,

más segura, menos expuesta o más digna. Nuestra mirada ha de acompañarlos en ese largo aprendizaje, y es tan importante la calidad de esa mirada que servirá para alentarlos o apartarlos, respaldarlos y estimularlos o someterlos a un nuevo destierro.

La tarea que me propongo en esta investigación es describir, en primer lugar, la articulación de algunos mecanismos que despliega la identidad en relación con cuestiones como la lengua o la nacionalidad, y de qué manera inciden en diversos aspectos que afectan al escenario de la inmigración, alcanzando profundamente tanto al nativo como al ajeno. Intentaré demostrar que esta situación daña en mayor grado a los árabes —sirios y palestinos—, a causa de la condena que de todo lo árabe impera en el mundo occidental, de la particular visión de la lengua y la cultura árabes que tenemos en España, y de la confusión generalizada que reina en torno a ellos. Para lograrlo, intentaré describir el escenario de diversidad que es propio de nuestro mundo y cómo esta realidad se opone a la uniformidad que proclaman los nacionalismos; ahondaré en la peculiar percepción de la identidad que se produce en las personas cuyo entorno ha de transformarse necesariamente a causa de la inmigración y de qué manera les afecta tener que abandonar su lengua y su lugar de origen. Trataré después de trazar las dificultades a las que se enfrentan cuando abordan el aprendizaje del español teniendo en cuenta su propia voz. He preferido hacerlo a través de un diálogo: dialogaré con ellos y con los hablantes de la sociedad de instalación utilizando para ello distintos tipos de cuestionarios. Los resultados obtenidos servirán para reflexionar sobre posibles estrategias que podrían aplicarse en las aulas, y que estarían encaminadas a optimizar el aprendizaje del español por parte de inmigrantes y refugiados sirios y palestinos, así como a ofrecer a los docentes herramientas efectivas para identificar las áreas de mayor dificultad y encontrar las estrategias más efectivas para facilitar el aprendizaje.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo demostrar que los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos llegados a España deben afrontar mayores dificultades para el aprendizaje de la lengua que los aprendientes de otros orígenes. Esto sucede tanto por la situación específica de sus países de procedencia como por la percepción de las sociedades árabes que tienen generalmente las personas de la sociedad de llegada. En esta percepción influye el pasado histórico árabe-hispánico.

Los resultados del análisis empírico permiten concluir que existe peor disposición hacia estos aprendientes por parte de la sociedad de instalación, así como una menor tolerancia hacia el error. Ambos factores tienen como consecuencia en los inmigrantes árabes un aumento de la distancia psicológica y social que conlleva mayores problemas en el progreso del aprendizaje del español por parte de este colectivo, lo que resulta coherente con las conclusiones obtenidas por J. Schumann en su Hipótesis de la pidginización.

El objetivo didáctico de este análisis es proponer algunas estrategias aplicables en el ámbito de enseñanza de español en entornos de migración y refugio para reducir esta dificultad, que reviste dificultades específicas en clara relación con la identidad, y facilitar el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Identidad, inmigración, inmigrantes árabes, refugiados sirios y palestinos, distancia psicológica, distancia social, aprendizaje del español, pidginización.

ABSTRACT

The aim of this research is to show that migrants, asylum seekers, and Syrian and Palestinian refugees encounter more difficulties in learning the language of the country of destination than learners from other origins. This difference is due to both the specific situation of their countries of origin as well as to the preconception that citizens from the country of arrival have of Arab people. The Arab-Hispanic historical past influences this preconception.

The results of the empirical analysis allow to conclude that there exists a worse disposition to those learners from the society of arrival, and a less tolerance to mistakes. Therefore, both factors provoke a psychological and social alienation in the Arab migrants, which ultimately implies an increase in the problems in the process of the Spanish language acquisition faced by this collective. These

results are coherent to the conclusions obtained by J. Schumann in his Pidginization Hypothesis.

The didactic goal of this analysis is to propose some strategies that could be applied to the teaching of Spanish in migration and refuge environments, in order to minimize this difficulty, which entails specific difficulties in relation to identity, and to ease the learning progress.

KEY WORDS

Identity, migration, Arab migrants, Syrian and Palestinian refugees, psychological alienation, social distancing, Spanish language acquisition, pidginitazion.

I. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. LENGUA E IDENTIDAD

Uno se cree el mismo, pero nunca
es el mismo; ese mismo no existe.

PAUL VALÉRY

1.0. INTRODUCCIÓN

Trataremos en esta primera parte de esclarecer qué entendemos por *identidad*, de dónde surge este concepto, cuáles son sus mecanismos y bajo qué circunstancias se articulan o modifican. Veremos cómo, en un contexto de personas migrantes y refugiadas, la identidad se enmarca necesariamente en un escenario de cambio (ver I.1.1.1 Y I.1.1.2 y puede convertirse en un motivo de estigma (ver I.1.1.3). Asimismo, observaremos cómo la *identidad lingüística* se construye muchas veces a partir de una *identidad nacional* (ver I.1.2), pero no siempre es así, ya que el uso de una lengua o de una variedad lingüística, «de igual modo que puede adscribirse a un territorio, también puede hacerlo a otro tipo de nociones, como la de grupo social o la de etnia» (Moreno, 2004). Analizaremos a continuación la especial correspondencia que reside entre la *lengua* y la *identidad* (ver I.1.3), así como las actitudes que dicha correspondencia genera y sus efectos en la imagen de los aprendientes (I.1.4 y I.1.5). Observaremos después las particularidades que la identidad adquiere en inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo desde una perspectiva más particular (ver I.1.6), cómo se constituye aquí la relación entre estos dos conceptos y cómo cobra un matiz peculiar debido a sus especiales circunstancias de inestabilidad que provocan, a su vez, constantes situaciones de transformación y cambio.

Esta relación es aún más singular en el caso de los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos (ver I.1.6.1 y I.1.6.2), dadas las particularidades de sus países de origen: las de un pasado de diversidad —como veremos más adelante— y un presente de incertidumbre e inestabilidad debido a las guerras y dificultades que asolan Oriente Medio; veremos los efectos que estas circunstancias tienen en la forma en que perciben su identidad, pues en este caso la situación de cambio de la que hemos hablado se intensifica y extiende en el tiempo, acompañando a las personas desde su nacimiento; todo ello hace especial y diferente el sentimiento de identidad. Este se genera en relación a otros conceptos y en torno a otros valores; su evolución y percepción es otra, diferente a la que existe a este lado del mundo y en absoluto comparable. El objetivo de esta investigación será demostrar, finalmente, que la manera en que se percibe la identidad en relación con conceptos como la *nación*, la *lengua*, la *etnia*, la *religión* o la *cultura* —tanto por parte de los miembros de la sociedad de acogida, como por los propios refugiados y solicitantes de asilo— tiene efectos en el aprendizaje del español como segunda lengua, en la cantidad

y calidad de errores que cometen los aprendientes, y en la percepción, tolerancia y juicio que realiza sobre esos errores la comunidad de instalación.

Intentaré probar todo esto basándome, para esta primera parte, en fuentes bibliográficas y artículos, además de la observación privilegiada y atenta que me ha aportado mi trabajo como profesora de español en el CAR (Centro de Acogida a Refugiados), CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) y la ONG Rescate Internacional. Más adelante lo haré (II parte) apoyándome en pruebas empíricas y en resultados cuantificables.

1.1. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

1.1.1. Identidades múltiples

La identidad se mueve en una doble dirección: es aquello con lo que me identifico, aunque también se construye con las características que los demás me atribuyen. Esas características, a su vez, se impregnan de circunstancias sociales, políticas, históricas y religiosas que acontecen en el mundo que me sirve de escenario, así como de la interpretación que se hace de las mismas, modificando, matizando o exagerando lo que me atribuyen los demás. En este proceso dinámico, dialéctico, siempre inacabado, lo que presuponen de mí se convierte, muchas veces, en parte de lo que yo acabo creyendo sobre mí mismo, asimilando como propio y asumiendo como parte de mi identidad, porque la identidad es un atributo relacional, es la suma de la imagen que se tiene de uno mismo en relación con los otros, influida por la imagen que tienen los otros de uno mismo. Una vez originada la identificación entre aquello que me asignan y lo que yo digo ser, la conciencia de ser en parte eso que los demás dicen que soy se hace tan evidente que se produce la vinculación, real o figurada, a uno o varios grupos; aquellos que aglutinan a los que en ese momento creo mis iguales. Se trata de un desarrollo dinámico, que puede ir modificándose en función de distintos factores y circunstancias, y que presenta un plano individual y otro colectivo. La identidad no puede surgir de manera espontánea, ni es un atributo esencial que nos acompaña desde el nacimiento, es siempre el resultado de una construcción que realizan los individuos en función de las peculiaridades del escenario que los rodea y la percepción subjetiva de esas particularidades. Por eso resulta imposible perderla; lo que hacemos, con mayor o menor frecuencia, es cambiarla¹.

Denominaré *clasificación*, *identificación* y *vinculación* a los distintos momentos en los que: asignamos una identidad (*clasificación*), el sujeto que recibe la atribución se identifica con ella (*identificación*) y, como consecuencia, se siente vinculado a un grupo en particular (*vinculación*).

La identificación de uno mismo con la imagen que se forjan de nosotros los demás no siempre es plena ni inmediata; a veces se establece de manera progresiva y necesita tiempo para asentarse. Muchas veces surgen desacuerdos y discrepancias entre la propia autoimagen y la imagen que uno cree

¹ Ver Lapresta (2008), apartados I.1.1.1 y I.1.1.2; Maaluf (1999), apartados I.1.3 y I.1.5.

que arroja sobre los demás en un escenario concreto. Está claro, sin embargo, que el impacto que produce en el individuo la percepción de la imagen que causa en los otros tiene, indiscutiblemente, efectos en la representación de la propia identidad.

No tenemos una sola identidad; una multiplicidad de roles forma el panorama social de cada persona. Entre los muchos aspectos que le sirven para generar sentimientos de pertenencia —o que los demás le atribuyan una identidad— se encuentran la adscripción a unas ideas políticas, a cierta etnia, a un grupo social concreto; el hecho de tener unas creencias religiosas, hablar una lengua y no otra; o poseer una determinada nacionalidad. Trataremos estos aspectos a lo largo de este capítulo, prestando más atención en este primer apartado a la identidad social, para analizar más adelante la identidad nacional, la identidad lingüística, la identidad religiosa, y la identidad cultural (ver I.1.2, I.1.3 y I.1.6).

Como hemos escrito más arriba, nunca nos percibimos de una sola manera; una persona es, al mismo tiempo, muchas cosas; todos presentamos diversos aspectos o facetas. Estas dimensiones del individuo pueden ir, además, variando: unas veces unas tienen más importancia, mientras que otras veces quedan relegados a un segundo plano aspectos que antes eran sumamente importantes. Con pocas horas de diferencia, una de estas vertientes puede cobrar protagonismo por encima de otra (la de padre sobre la de profesional, por ejemplo), hasta convertir a la primera en un rasgo sin importancia, casi inexistente. Estas situaciones, además, no son rígidas ni permanentes; sino variables y reversibles. Son dimensiones del individuo llamadas por Castells (1998: 28) *roles*, distinguidas de las *identidades*. Las *identidades* son, para el autor: «proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido».

Tanto las identidades como los *roles* surgen en función de las diferentes particularidades que los hagan manifestarse: dependiendo, por ejemplo, del escenario o lugar en que nos encontremos, de la circunstancia que haga emerger un *rol* por encima de otro, de la persona con la que estemos hablando, o de nuestras propias expectativas y deseos. Pero, en todo caso, la identidad adquiere sentido en relación al entorno en el que se desarrolla, en relación al escenario social y cultural que la circunda (Lapresta, 2008: 29). Podemos observar, por ejemplo, que algunas personas modifican su atuendo o su tono de voz dependiendo de con qué colectivo quieran ser relacionadas; o alternan el uso de distintas variedades lingüísticas, con el fin de demostrar su adhesión a un grupo social y no a otro.

1.1.2. Identidad social

En este escenario de las identidades que estamos esbozando, cobra especial importancia el uso de la lengua como herramienta constructora de identidad social. Cuando los individuos sienten que pertenecen a un grupo (y la lengua puede despertar este sentimiento de pertenencia), su propia identidad individual se puede ver modificada por esta percepción, mejorando o empeorando la autoimagen que tienen de sí mismos. Por otra parte, la manera en que la lengua influye en la identidad opera en dos direcciones: de un lado está la conciencia que adquieren los hablantes como integrantes de un determinado grupo lingüístico; de otro está la identidad que atribuye a este grupo el resto de los hablantes, importante generador de estereotipos. En el caso que nos ocupa apenas operan variables como el nivel de instrucción, ya que, como aprendientes recientes de una segunda lengua, los inmigrantes y solicitantes de asilo no tendrán la posibilidad de hacer uso de las variedades lingüísticas más prestigiosas, aunque su nivel educativo sea alto. El único elemento de juicio inmediato para el interlocutor será, por lo tanto, la lengua que escucha en ese momento.

La identidad de un colectivo se construye también a través de la representación social que realizan los componentes de un grupo sobre los símbolos, normas y sentimientos de su propia comunidad. La lengua es uno de los símbolos más destacados, así como norma indispensable para tomar parte en la figuración. Es, junto a elementos de importancia similar como el territorio, una de las bases y fundamentos de la representación social. Por ello, el cuestionamiento, el peligro, o la percepción de peligro sobre estos dos factores, podría ser fuente de reacciones de defensa por parte de los que se sintieran atacados (Lapresta, 2008: 30-31). Por otro lado, las normas y los valores de un grupo también cuentan con la lengua como vehículo de transmisión, eso intensifica el papel que esta adquiere como factor de importancia en la construcción de la identidad.

Esta representación social está fuertemente determinada por las interacciones que desarrollan los diferentes grupos entre sí, así como por la posición en la sociedad que ocupa cada uno de ellos. El hecho de que los usuarios de una variedad lingüística tomen conciencia de las diferencias que existen en su forma de hablar frente a otras, podría impulsar la estimación identitaria de su lengua en determinados contextos (lo experimentan, por ejemplo, algunos hablantes del catalán, del gallego o del euskera, entre otros); por otro lado, distintos grupos de hablantes que provienen de lugares carentes de prestigio podrían

abandonar su lengua si percibieran su falta de utilidad y su escasa valoración social. Finalmente, se impondría como representante del uso lingüístico mejor valorado socialmente: el grupo dominante, que al ostentar el poder y ejercer el control poseería también los medios para producir «verdades» y difundirlas, así como para controlar y, en su caso, imponer castigos a los grupos menos poderosos. (Foucault, 1998).

Otra forma de definir la identidad social es la de Tajfel (1972). Para él, la identidad es el mecanismo psicológico que permite el reconocimiento entre un individuo y su grupo. Existe una inclinación natural en el ser humano a categorizar, a clasificar, organizar y ordenar. Asimismo, el individuo se identifica con uno o varios grupos que no son más que una extensión de su propia manera de verse a sí mismo. Así, en el marco de la Teoría de la Identidad Social², las identidades sociales nos permiten distinguir a los miembros de nuestro grupo (*endogrupo*), de las personas que pertenecen a otros grupos (*exogrupo*), comparándolas entre sí y seleccionando rasgos positivos del endogrupo para devaluar al exogrupo con estereotipos y prejuicios

En esta misma línea habría que tener en cuenta la definición de Turner según la cual la categorización social es la representación cognitiva de la división social en grupos. Siguiendo las investigaciones de Turner llegamos a la conclusión de que el *yo* se categoriza atendiendo a tres niveles: la identidad humana del individuo, la que configura la identidad social del sujeto a través de la comparación entre el endogrupo y el exogrupo, y una última definición del *yo* en comparación con individuos que pertenecen al mismo grupo (Turner, 1990:77).

Este reconocimiento no es, sin embargo, natural ni automático, es un proceso en el que intervienen elementos cognitivos y sociales. Así, la clase social, por ejemplo, no es simplemente un reflejo de la condición laboral (Zimmermann, 2008: 22).

La identidad social tiene que ver con los aspectos que influyen en la autoimagen que tiene un individuo, y que están derivados de su pertenencia a un determinado colectivo social o la ausencia de este colectivo. Esta pertenencia o ausencia suele estar relacionada con la clasificación previa que han realizado los demás, y se vincula estrechamente a los sentimientos y emociones que esta circunstancia

² La Teoría de la Identidad Social ha supuesto una influencia clave en los últimos avances de la psicología social. Se inició con el trabajo de Henry Tajfel (Tajfel, 1957), que supuso una aportación fundamental para el estudio de las relaciones intergrupales, y fue desarrollado y ampliado posteriormente por su grupo de investigación (Tajfel y Turner, 1979; Turner y Brown, 1978).

genera. Estos factores son tan poderosos que pueden llegar a definir el comportamiento de una persona. Así lo explica Julieta Piastro (2019: 63):

[...] La identidad se construye socialmente y, por eso, los ojos con los que los seres humanos se miran frente al espejo contienen una lente graduada con las dioptrías que introducen en ellos la mirada de los otros. [...] Esos otros le devuelven una imagen performativa que el sujeto introyecta y que queda anclada en él hasta el punto de creerla parte de su propia naturaleza.

Según la Teoría de la Identidad Social, ordenamos nuestro entorno a través de la categorización, atribuyendo rasgos a determinados individuos que los sitúan en una categoría social y no en otra, y para ello quizás tengamos que aumentar las semejanzas entre personas que forman parte de la misma categoría, obviando sus diferencias. Al mismo tiempo exageramos las diferencias entre miembros de categorías diferentes, pasando por alto aquello en lo que se parecen. Una vez establecidas las categorías, se comparan para determinar qué grupos obtienen una valoración más positiva. Así, por ejemplo, podemos considerar muy semejantes entre sí a los europeos porque nos resulta conveniente mantener esa apariencia de similitud en el panorama político actual, pasando por alto las muchas diferencias físicas, culturales, o lingüísticas que existen entre los ciudadanos de los distintos países que forman la Unión Europea. Según Francois Julien, para mantener juntas cosas tan diferentes como la ciencia, la ley o la fe, Europa tuvo que utilizar el recurso de «enarbolar lo universal como piedra angular» (Jullien, 2017: 38). Por otro lado, podemos reducir las muchas diferencias que existen entre los individuos de lengua árabe: diferencias culturales, de procedencia, de religión, etc., para hacerlos formar parte de un mismo grupo homogéneo e indiferenciado. Incluso entre los musulmanes, las diferencias históricas y culturales son tan grandes, que resulta ilógico creer en la existencia de una exclusiva comunidad musulmana mundial unida en una causa común de lucha contra Occidente. Asumiremos después nuestra identidad como «grupo superior» frente a aquellos que consideramos «inferiores», «peores», «incultos», «fanáticos» o «pobres», y eludiremos el contacto o la identificación con aquellos grupos que salgan peor parados en este proceso de comparación. También Zimmermann defiende desde el constructivismo que la identidad, como cualquier otro concepto mental, es una construcción; tanto la identidad colectiva como las lenguas se convierten en instrumentos de la política y la planificación lingüística para reforzar el sentir identitario de la sociedad (Zimmermann, 2008: 27-28).

1.1.3. La identidad como estigma

El individuo perteneciente a un grupo inferior también puede, por su parte, tener un concepto negativo de sí mismo, consciente de las asociaciones que su imagen podría provocar en los demás.

[...] se puede tener una representación negativa de la propia identidad, sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado espacio social, sea porque el actor social ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen —en el curso de las “luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales— los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante (Paris, 1990: 67).

En esta situación se encuentran muchos inmigrantes y solicitantes de asilo que, al cambiar de entorno, comienzan a ser socialmente peor valorados. Su identidad étnica se convierte a ojos de los demás en un estigma. Según sostiene Charles Taylor, existe una relación profunda entre nuestra identidad y el reconocimiento que los demás nos conceden; y si este reconocimiento se torna «falso reconocimiento», hostil o desfavorable, puede convertirse en repulsa y desprecio hacia la propia identidad (Taylor, 1993:45).

Goffman utiliza el término *estigma* para hacer referencia a un atributo que desacredita a un individuo en una situación concreta. Después de las abominaciones del cuerpo y los defectos del carácter, el autor alude a un tercer rasgo identitario como motivo generador de exclusión: «Son los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia» (Goffman, 1967: 14).

Los estigmas operan también a través de signos y el lenguaje puede constituirse en uno de ellos, disminuyendo, en este caso, la valoración que podamos formarnos de un individuo. Goffman lo ilustra a través de la producción de solecismos, que habrían sido empleados por algunas personas con el objetivo de imitar modos de expresión de estereotipos sociales mejor aceptados; este intento fracasa al emplear erróneamente un término o pronunciar mal una palabra (Goffman, 1967: 58-59).

Otros signos pueden cambiar dependiendo del grupo que los valore. Por ejemplo, el uso del velo en las mujeres musulmanas puede ser considerado positiva o negativamente en función del entorno. En Occidente, el uso del *hijab* está claramente estigmatizado como señal de sumisión y discriminación. Esta

interpretación no deja de resultar sesgada y etnocentrista, pues, aunque muchas mujeres lo llevan por imposición, otras muchas escogen su utilización de manera absolutamente libre y por convicción ética, o incluso enarbolándolo con orgullo como señal de identidad. Si bien es verdad que el Corán impone algunas restricciones a las mujeres, no es menos cierto que «les garantiza el derecho de poseer y heredar [...], participar en los asuntos políticos y pedir el divorcio [...]» derechos que ellas tienen reconocidos hace mucho tiempo, y que no se han introducido en algunos lugares de Europa hasta mucho más tarde (Horrie y Chippindale, 2003: 82). Si prestamos atención solo a un aspecto de la realidad, estamos negando el otro e invisibilizándolo; al invisibilizar una parte de los hechos, estamos mostrando una realidad sesgada y falsa.

Mohualdi (2000: 298) dice lo siguiente en relación al velo o *hijab*:

Actualmente su utilización corresponde con frecuencia a convicciones personales de índole ética, puesto que está prescrito en el Corán, de suerte que para quienes lo visten no representa un acto de sumisión a los hombres, sino una expresión voluntaria de su fe y su sumisión a Dios. También ha ocurrido que el movimiento independentista argelino contrapuso al discurso colonizador francés el uso del velo como símbolo de identidad musulmana frente al invasor, de tal suerte que muchas activistas argelinas lo llevaban con fines políticos. El uso que actualmente hacen algunas jóvenes francesas de origen magrebí quizá vaya también en esta dirección, como reivindicación de una identidad social diferenciada.

Sea como sea, se trata de una realidad compleja, que no debe verse sometida de modo sistemático a un rápido reduccionismo, siendo objeto de un veredicto precipitado y lleno de prejuicios, ya que la interpretación de los hechos y la valoración de los individuos varía notablemente dependiendo de la parte del mundo desde la que se mire. Lo que sí parece cierto es que estamos ante un fenómeno social en el que tanto la persona que no se considera «normal», como la que es percibida como tal participan del mismo juego: la primera pretende la consideración de «normal», pero pocas veces lo hace más allá de los límites que provoquen una situación incómoda a los «normales». La mayoría de estos últimos estarán dispuestos a mostrar cierta conmiseración y amabilidad, siempre y cuando no se ponga en duda su superioridad en el panorama social. «La estigmatización de aquellos que pertenecen a ciertos grupos raciales, religiosos o étnicos funciona como un medio para eliminar a estas minorías de las diversas vías de la competencia» (Goffman, 1967: 161).

La pobreza también puede considerarse un estigma, más aún si va unida al estigma añadido de ser extranjero. En este caso, como señala Adela Cortina (Cortina, 2017: 13), es la unión de ambas características (ser extranjero y ser pobre, con la participación ineludible de este segundo atributo), la que produce la xenofobia (el miedo, el rechazo) en la sociedad de acogida; cuando el hecho de ser extranjero no está acompañado de pobreza provoca, más bien, la reacción contraria (xenofilia).

Es imposible no comparar la acogida entusiasta y hospitalaria con que se recibe a los extranjeros que vienen como turistas con el rechazo inmisericorde a la oleada de extranjeros pobres. Se les cierran las puertas, se levantan alambradas y murallas, se impide el traspaso de las fronteras (*ibidem*).

Por eso Cortina propone cambiar en este caso el atributo de *xenofobia* por el de *aporofobia*³, ya que lo que estamos presenciando es una hostilidad y animadversión creciente hacia aquellos que no solo no van a contribuir a engordar nuestras arcas sino que ocasionarán graves gastos a nuestra economía, y pondrán en gran peligro, en muchos casos, nuestras convicciones religiosas y morales, contaminándolas con arriesgadas creencias radicales y constituyendo, a veces, una grave amenaza terrorista para nuestra sociedad (Cortina, 2017: 14). Poco o nada importa la procedencia de estas personas, siempre y cuando su permanencia nos aporte beneficios económicos en vez de gastos; incluso el miedo al ataque terrorista desaparece si la persona (procedente de un país árabe, incluso musulmán), acompaña su estancia de vastos desembolsos y lujosas estancias. Cuanto mayor es la inversión económica del extranjero, menor es la amenaza que percibimos en su visita.

Las personas pueden ajustar la percepción de su propia identidad en función del atractivo que otras personas reconocen en ellas. Parece evidente que en el caso de los extranjeros se contemplan méritos distintos que varían en función de lo que su economía sea capaz de pagar. Como en parte es este conocimiento recíproco el que nos constituye, la autopercepción que estas personas reciben de su identidad se ve dañada seriamente.

³ *Aporofobia* (del griego *ἀπορος* (á-poros) ‘sin recursos, indigente, pobre’ y *φόβος* (fobos) ‘miedo’). Se refiere al miedo y rechazo hacia la pobreza y hacia las personas pobres. El concepto de *aporofobia* fue acuñado en los años 1990 por la filósofa Adela Cortina, catedrática de Ética y Filosofía Política.

1.2. IDENTIDAD Y NACIÓN

El nacionalismo sirve de escenario a la nueva relación que establece el ciudadano libre con el nuevo Estado nación en el marco de las revoluciones liberales burguesas, y que sustituye a la lealtad y sumisión hacia el monarca absoluto. Atendiendo a la definición de Gellner (1989: 13):

Fundamentalmente, el nacionalismo es un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política. [...] Ya sea como sentimiento, ya como movimiento, la mejor manera de definir el nacionalismo es atendiendo a este principio. Sentimiento nacionalista es el estado de enojo que suscita la violación del principio o el de satisfacción que acompaña a su realización. Movimiento nacionalista es aquel que obra impulsado por un sentimiento de este tipo.

Es especialmente importante analizar el concepto de *nación* en relación con el concepto de *Estado*. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de las sociedades agrarias han tenido ya un Estado y en la era industrial su presencia era ineludible. Es necesaria la existencia del Estado para que pueda surgir el nacionalismo. Sin embargo, como señala Gellner, se trata de procesos no vinculados desde el principio: «la emergencia del estado y la nación fue independiente y contingente» (Gellner, 1989: 18-19).

La sociedad industrial trae consigo una productividad en crecimiento constante que requiere una compleja y cambiante división del trabajo. «Este cambio continuo y acelerado tanto del propio sistema funcional económico como de la ocupación de lugares dentro de él tiene ciertas consecuencias inmediatas y profundamente importantes» (Gellner, 1989: 41). Uno de los principales resultados de este nuevo tipo de movilidad es el igualitarismo; este «igualitarismo», junto a la necesidad de utilizar un mismo lenguaje común a todos estos individuos semejantes es, a su vez, una de las condiciones de posibilidad del nacionalismo, que lo exagera y refuerza (*ibidem*).

Las naciones, sin embargo, no constituyen algo natural, y los estados nacionales tampoco han sido el evidente destino final de los grupos étnicos. «Lo que en realidad existe son culturas, culturas a menudo sutilmente agrupadas» y los nacionalismos suponen la materialización de nuevas unidades, utilizando como ingrediente principal herencias culturales (Gellner, 1989: 70-71). Cuando las condiciones sociales fomentan la existencia de estos factores igualitarios de los que venimos hablando,

se dan situaciones propicias para idealizar y santificar esta clase de «unidad» con la que muchos ciudadanos se identifican voluntariamente, incluso con pasión.

La *nación* es, en algunos casos, el elemento principal en la creación de identidad. El territorio constituye en Occidente un importantísimo elemento generador de un fuerte sentimiento de identidad; esta percepción se intensifica en múltiples circunstancias sociales y se propaga entre los miembros de una comunidad, transmitiéndose de generación en generación. No es infrecuente que, en determinados entornos, un individuo adquiera un fuerte sentimiento de conexión y vínculo con la nación desde sus primeros años. La nacionalidad es, además, uno de los derechos de identidad considerados fundamentales, como el nombre y el apellido. Durante los primeros años de educación y escolarización, este vínculo se ve normalmente reforzado a través de símbolos como la bandera y el escudo, que el niño debe aprender a relacionar con entidades e instituciones de prestigio: cualquier organismo importante será identificado con el símbolo de la bandera. Dicha relación entre nación e individuo autóctono va a continuar siendo reforzada en algunos casos durante toda la vida. Y cualquier actividad de envergadura o que deba insertarse dentro de los límites de la legalidad se celebrará normalmente bajo el auspicio de la bandera.

En este sentido, la educación ha sido y sigue siendo el medio principal de garantizar la uniformidad nacional que interesa al Estado. Asegura la homogeneidad lingüística, la enseñanza al respeto de unos mismos valores nacionales y la memorización de idénticos hechos pasados que convienen al mantenimiento de una imagen común que fomente la unidad: «La educación ha sido un medio esencial de uniformidad nacional, de homogeneidad lingüística, de enseñanza de una historia nacionalista, de implantación y propagación de unos valores y símbolos nacionales» (Caminal, 2008: 54).

En este entorno, la lengua, como expresión del pensamiento y valiosa herramienta de testimonio, pero también de control, cobra protagonismo; se convierte en un elemento de relevancia, cuyo recorrido hay que vigilar y controlar para que exprese los contenidos que realmente convienen al Estado. «La homogeneización lingüística, como necesidad derivada de la igualdad de los ciudadanos, ha venido formando parte, pues, de la propia racionalidad del estado-nación» (Fernández, 2000: 53).

Llegados a este punto, deberíamos preguntarnos: ¿cuál es el sentimiento mayoritario en España respecto a la nación y cómo influye este sentimiento en la acogida de inmigrantes, refugiados y

solicitantes de asilo?

Si bien la Jura de bandera ha dejado de ser una ceremonia de obligado cumplimiento para los varones mayores de edad desde que el servicio militar dejó de ser obligatorio, se mantiene el acto voluntario en el que cualquier ciudadano español (militar o civil) puede comprometerse públicamente con la nación representada por la bandera. Además, la Constitución española sigue hablando de servicio militar obligatorio. En el apartado 2 del artículo 30, la Carta Magna establece: «La Ley fijará las obligaciones militares de los españoles y regulará, con las debidas garantías, la objeción de conciencia, así como las demás causas de exención del servicio militar obligatorio, pudiendo imponer, en su caso, una prestación social sustitutoria» (Const., 1978, art. 30), por lo que la suspensión de la llamada *mili* podría ser revocada legalmente por el gobierno que lo considerase necesario anulando la vigente ley orgánica que regula la defensa nacional. No obstante, la situación de España — aun pudiendo ser reversible— es actualmente preferible a la de otros países en los que el servicio militar todavía es obligatorio, algunos de ellos pertenecientes a la Unión Europea: Austria, Grecia, Finlandia, Noruega, Suiza, Irán, Egipto o Israel, entre otros. Es digno de mención, y señal constitutiva de un incremento del sentir nacionalista —pareciera que este concepto experimentara una sobrevaloración de manera cíclica—, el hecho de que el Ministerio de Defensa español haya trabajado no hace mucho tiempo bajo el gobierno del Partido Popular en un plan encaminado a transmitir a la sociedad una cultura de la defensa, y concienciarla de la necesidad de mantener e incrementar estos valores. Con este objetivo el gobierno de España planteó en 2017 la inclusión de contenidos escolares específicos entre los niños de edades comprendidas entre los seis y los doce años. Estos contenidos tratan de inculcar a la población infantil el reconocimiento de los símbolos nacionales: la bandera, el himno y el escudo como signos que representan a toda la sociedad —si bien no es cierto que toda la sociedad española se sienta identificada con ellos—, y hacia los que es obligatorio mostrar respeto, con unidades didácticas como «Los símbolos nacionales» (Sánchez Campayo, Ruiz Hernando y Fogué Vela, 2017: 153). Mediante estos contenidos se busca también favorecer la identificación de los niños con los militares y estimular una imagen de reconocimiento y prestigio a través de las ideas transmitidas en unidades como «Los soldados

y los marineros. Mi equipo» (Sánchez Campayo, Ruiz Hernando y Fogué Vela, 2017: 57) en un intento por recuperar la pérdida de reconocimiento a la que se enfrenta esta profesión; además, transmiten una aventurada idea de la inmigración como peligro o amenaza que supone un riesgo para la mirada de compromiso, solidaridad, justicia y empatía con que la educación debería enfrentar esta cuestión. En la Unidad llamada «Amenazas que ponen en peligro nuestros valores», se incluyen los flujos migratorios irregulares como una de las causas (Sánchez Campayo, Ruiz Hernando y Fogué Vela, 2017: 104). En este sentido, es evidente que «El temor a una agresión extranjera facilita la percepción de un interés compartido, mientras que si ese enemigo se esfuma se atribuye más importancia a los conflictos interiores y la identidad puede peligrar» (Moualhdí, 2000: 302). Esta inclinación se ha visto recientemente acentuada hasta la exageración con la irrupción en el panorama político español de partidos como Vox, que, con un discurso que va más allá del patriotismo, pretende difundir una identidad férrea y uniforme en torno a la idea de España, de la que se excluye con violencia todo aquello que no coincida con esa idea o a todo aquel individuo que no sea español⁴. Abogan por la defensa de la unidad de la nación, reivindicando valores tradicionales muy cuestionables desde el punto de vista ético, como la caza o la tauromaquia, e incluyendo en su oferta política elementos claramente antifeministas e islamóforos. Vox convierte a la inmigración en clara amenaza para la seguridad de esta representada «unidad homogénea» que debe constituir la nación española, atacando con especial crudeza a los inmigrantes procedentes de países árabes, que son acusados de «asaltar nuestras fronteras»⁵.

Se trata de un discurso xenóforo que va cobrando auge en un mundo que vive la peor crisis de refugiados de la historia. En este marco hostil, la situación dramática de huida a la que se ven obligadas a enfrentarse muchas personas recibe respuestas implacables e ilícitas como la de Estados Unidos, que opta por alimentar este discurso a través de una retórica que contribuye a la demonización de los inmigrantes y los refugiados como enemigos de la sociedad,

⁴ En ese sentido el partido difunde mensajes como «Los españoles primero», o transmite la necesidad urgente de defender a los españoles del peligro de la inmigración.

<https://www.voxespana.es/noticias/manifiesto-espana-lo-primero-20180603>

⁵ https://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/VIDEO-Abascal-Vox-hispanoamericano-inmigracion_0_761874455.html

personas peligrosas por usurpar empleos y amenazar valores. Así, fortalecidos por estos argumentos, algunos estados se creen legitimados para reducir drásticamente la acogida a refugiados, o militarizar las fronteras, enviando al ejército para defender a sus ciudadanos.

Este refuerzo en la valoración de «lo nuestro» y la necesidad de defenderlo de «los otros», especialmente del «otro» percibido como amenaza, puede estar incrementando la percepción negativa que tenemos de la población inmigrante de origen árabe, y consolidar una imagen errónea de su identidad. Si bien es verdad que hablamos de medidas con las que simpatiza solo una parte de la población, esta forma de pensar no deja de ser una perspectiva real dentro de la sociedad española actual, y representa por ello ciertos peligros. Los efectos de esta particular manera de interpretar la realidad y las consecuencias de temor o incluso odio hacia la población inmigrante que este planteamiento pueda tener en la sociedad, especialmente en las generaciones más jóvenes, se materializa en hechos como que algunos centros educativos, como la Universidad de Málaga incluyan en su oferta de formación cursos en los que el término «inmigración» aparece junto a «terrorismo» y «ciberamenazas» como los grandes desafíos del siglo XXI. En la edición de abril de 2021 de esta misma formación, la organización tuvo que modificar el nombre del curso a las pocas horas de publicarlo eliminando la palabra «inmigración» como consecuencia de las quejas recibidas ⁶.

La convicción de defender un territorio con la vida, si así fuese necesario, y la importancia de transmitirlo, nos da una idea de la trascendencia que se concede aún hoy en muchos escenarios al concepto de nación. Por lo tanto, la cuestión de la nacionalidad, a cambio de proveer al ciudadano de una identidad, lo obliga a veces a determinados deberes y lo somete a responsabilidades cuyo cumplimiento implica, en ocasiones, incluso la muerte. Esto quiere decir que, el hecho de normalizar la defensa de la patria y del territorio con la vida de las personas, fomenta fuertemente el sentimiento de identidad con la nación, proporcionando una estimación desproporcionada de estos valores.

Está más que demostrado que la capacidad manipuladora de los nacionalismos «Muestra la urgencia de avanzar en la instauración de un derecho internacional que limite la acción (nacionalista) de los estados [...] la dialéctica nacionalista en el espacio global puede conducir a una espiral de

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Inhhs5cj8jc>
<https://fguma.es/course/terrorismo-ciberamenazas-nuevos-desafios/>

consecuencias fatales para la paz del mundo.» (Caminal, 2008: 51)⁷. Bajo el influjo de esta idea poderosísima e inexistente se han violado de forma consentida derechos y territorios, se han cometido injusticias, se han declarado guerras, se ha despojado de dignidad a cientos de personas, se ha matado a innumerables seres humanos. Además de ser profundamente peligroso, el nacionalismo proviene de una idea, es un sentir «imaginario», «irreal», alimentado y engordado desde la infancia a través de numerosos lenguajes y símbolos. Se trata de una concepción «estrecha, exclusivista, beata y simplista que reduce toda identidad a una sola pertenencia que se proclama como pasión» (Maaluf, 1999: 6).

De esta manera lo expresa Benedict Anderson en su obra *Comunidades Imaginadas*:

Así pues, con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (1993: 23).

En el panorama del mundo actual, en el que las guerras, las persecuciones padecidas por algunas minorías y la lucha por la subsistencia asolan muchas partes del mundo, el desplazamiento de algunos seres humanos fuera de su país de origen es una cuestión de urgencia y de supervivencia, además de ser un derecho que asiste a cualquier persona. El lugar de nacimiento es algo contingente y los individuos tienen que poder desplazarse para garantizar su subsistencia o satisfacer sus ansias de mejora. La acogida de estas personas, lejos de ser un acto de piedad, es un acto de justicia social que ha de ser asumido obligatoriamente.

Huir del peligro, el dolor y la miseria es un hecho humano absolutamente natural. Observar este fenómeno bajo planteamientos nacionalistas —una posición decididamente simplista—, es aplicar un punto de vista altamente reduccionista a una realidad compleja —compleja, no en el sentido de «difícil», sino de «situación que consta de múltiples y variados elementos»—. Este planteamiento, a mi modo de ver, sirve para consolidar la imagen del inmigrante como problema, algo que puede resultar muy rentable

⁷ Caminal, defensor del federalismo pluralista, aboga por él como alternativa al modelo nacionalista. El federalismo pluralista permite el respeto real a la diversidad al tiempo que refuerza la unidad en torno a lo verdaderamente importante. Según autores como Elazar (1994) o Watts (1996), estaríamos pasando de un mundo diseñado según un modelo de estado-nación a otro de soberanía limitada por el federalismo.

desde el punto de vista electoral. Semejante percepción se ve apoyada por circunstancias que forman parte del escenario actual como el deterioro del mercado laboral o el debilitamiento de los lazos familiares, factores ambos que pueden contribuir a que cobre mayor importancia la pertenencia a una comunidad de sentido: «En épocas de crisis, cuando otras identidades ideológicas se tambalean, el nacionalismo se ha manifestado con especial vigor y poderío» (Caminal, 2008: 50).

Por otro lado, bajo esta argumentación subyace una clara visión de la diferencia como amenaza, como algo nocivo o pernicioso. La diversidad, sin embargo, es un valor; una posibilidad de aprendizaje, de crecimiento a través del acercamiento a los diversos modos de vida y entendimiento del mundo que han desarrollado los otros, además de ser un escenario de cambio real e inevitable, que impone modificar esa perspectiva parcial y limitadora. Finalmente, el hecho de considerar lo europeo como origen de valores incuestionables, conlleva una visión de la realidad limitada y etnocentrista. Como dice Juan Carlos Velasco: «El debate sobre la inmigración, tan lleno de matices, se presta al simplismo y a la demagogia» (Velasco, 2006: 9).

Sería preciso en este sentido, como defiende Adela Cortina (2017:156), establecer una «institucionalización jurídica de la hospitalidad». Pero que los estados-nación imiten a algunas personas que han mostrado de forma natural esta virtud parece utópico en esta época de egoísmo exacerbado e individualista. Los inmigrantes y refugiados deberían ser acogidos, sin embargo, de manera efectiva, obligatoria e incondicional —asumiendo cada Estado nación su obligación en función de sus características particulares y de sus posibilidades reales—. Eso sería posible en un mundo más cosmopolita cuyo sentido último se sitúa en las antípodas del nacionalismo; no en vano ya autores como Rousseau consideraron que un cosmopolita no era un buen ciudadano porque no se comprometía con las obligaciones y deberes a que lo obligaba su país, su territorio⁸. No cabe duda de que aquí Rousseau entendía por «buen ciudadano» aquel que se encuentra imbuido por esta idea de *nación* de la que venimos hablando.

Este concepto de *nación* está profundamente vinculado al de *Estado*, y en el mundo actual el único criterio que es aceptado universalmente como rasgo de diferencia es el proporcionado por el Estado. Así, en todas las personas se aplica la diferencia entre ciudadanos y extranjeros (Lewis 2000:

⁸ Citado por Cortina (2017: 157).

109), pero cada caso de estado-nación es particular y responde a comportamientos diferentes motivados por circunstancias diversas y distinto pasado histórico. Estos comportamientos conducen, a su vez, a que también sea diferente la imagen que se recibe de cada extranjero.

En el caso de Francia, por ejemplo, existe un pasado sólidamente vinculado a determinados hechos históricos y conectado fuertemente con conceptos como la laicidad y la República. Por eso, entre los sectores sociales más conservadores se advierte una interpretación de amenaza ante la llegada de una generación de inmigrantes que cuestionan los valores de la laicidad (Santesmases, 2008: 168). Desafortunadamente, es una percepción que tiende a extenderse hacia otros sectores sociales y que resulta sesgada y limitadora, además de transformarse en un peligroso instrumento de incompreensión y confrontación, ya que en ella no se tiene en cuenta que el número de inmigrantes en este entorno cuya interpretación de la religión puede resultar extremado o drástico, es realmente reducido.

No debemos pasar por alto la violencia ejercida por el Estado nación contra las poblaciones más desfavorecidas. Muchas veces el Estado no solo no protege a las personas cuyo estatus no alcanza el nivel de ciudadanía, sino que las condena y persigue (es el caso de los inmigrantes) convirtiéndose, de este modo, en su agresor:

Estar protegidos contra la violencia del Estado-nación es estar expuestos a la violencia ejercida por el Estado-nación; así pues, basarse en el Estado-nación para protegerse contra la violencia es, precisamente, cambiar una violencia potencial por otra (Butler, 2017: 47).

Por ahora, si abrimos los ojos al mundo que nos rodea, es evidente que el nuestro es un escenario multicultural; nuestro mundo, nos guste o no, está cada vez más lejos de la uniformidad que promueven los nacionalismos. La diversidad como realidad sociológica es algo que sucede. Admitir esto, asumirlo y tomar las medidas necesarias para integrar de manera efectiva y afectiva a los que llegan, reconociendo su humanidad por encima de sus costumbres y procedencia y considerando la reversibilidad de nuestra propia situación ventajosa con respecto a ellos, debería ser la prioridad. Pero aún hay que procurar un giro más: es necesario que en el marco actual que impera en Occidente en el que la islamofobia, los prejuicios y la falta de solidaridad van ganando terreno, el multiculturalismo se refuerce con nuevos discursos

encaminados a la construcción de un escenario más imparcial y justo para, por ejemplo, la comprensión del mundo árabe.

Dicho multiculturalismo suponía unas comunidades establecidas, y en cierto modo «visibilizadas», y dejaba sin reivindicar el reconocimiento de sujetos aún no visibles; no considerados «vidas», y cuya existencia hay que contemplar, visibilizar y reclamar con urgencia (Butler, 2017: 54-55).

Si se participa en este juego de identidades, en el que la nación cobra un protagonismo esencial, todo individuo que no pertenece a mi territorio es el *otro*, y su *otredad* contribuye al afianzamiento de mi identidad: en este escenario, aquello a lo que yo me adscribo es el ámbito, excluyente, al que al *otro* no le es posible adherirse

1.3. IDENTIDAD Y LENGUA

La lengua es uno de los elementos fundamentales para que pueda producirse la constitución de un grupo, si bien no se puede afirmar una vinculación «necesaria y categórica» entre lengua y etnicidad (Appel y Muysken, 1996: 29). La relación entre lengua e identidad es un asunto largamente estudiado desde diferentes enfoques (Vygotski, 1995; Foucault, 1998; Fernández, 2000; Zimmerman, 2008; Moreno, 2004; Appel y Muysken, 1996).

Aun sin ser un factor inmutable, la lengua supone un elemento generador de identidad sumamente fuerte y poderoso, sobre todo en la medida en que es el otro el que atribuye una identidad al hablante en función de la lengua que este habla: «una variedad es considerada mejor o más atractiva que la otra porque es hablada por el grupo con más prestigio o estatus» (Appel y Muysken, 1996: 34)⁹. Ni la nacionalidad ni la lengua son factores objetivos; cuando se vinculan, ambos aparecen imbricados en redes de emociones, valoraciones y opiniones.

Lo que el ojo es para el amante —el ojo particular con el que se nace—, la lengua es para el patriota. Cualquiera que sea la que la historia le haya dado como lengua materna, mediante esa lengua, encontrada en el regazo de la madre y abandonada sólo en la tumba, los pasados se respetan, las camaraderías se imaginan y los futuros se sueñan (Anderson, 1993: 217).

La lengua también nos identifica, nos adscribe a un lugar y a una historia; solo el dominio absoluto de una lengua puede suspender o modificar la identificación primera de la que somos objeto. En la mayoría de los casos, la evidencia de ausencia de destreza absoluta en el uso de una lengua —o el acento— revela al individuo como extranjero agregándolo al grupo de «lo diferente».

Bernard Lewis cuenta en su libro *Las identidades múltiples de Oriente Medio* cómo durante la guerra del Líbano, se utilizó la palabra *sibbólet*, que significa ‘tomate’, para distinguir entre libaneses y palestinos por la diferente pronunciación que cada uno de estos grupos hacía de ella. En este caso, la

⁹ Se trata de la formulación de la hipótesis del valor impuesto de Giles. Ver, por ejemplo, H. Giles, R. Y. Bourhis y D. M. Taylor (1977). Toward a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (307-348). London: Academic Press.

forma de hablar era suficiente para dotar de identidad a las personas en este contexto (Lewis, 2000: 46).

La lengua también nos identifica porque modela de una forma específica nuestro pensamiento, componiéndolo de una manera única y diferente respecto a los pensamientos que crean otras lenguas. Compartimos esa materialización del juicio, la palabra, con otras personas a las que podemos considerar nuestros iguales, porque su expresión tiene la misma resonancia que la nuestra; sus ideas y las nuestras son sonidos de una misma melodía. Esta sensación se manifiesta de manera evidente cuando, fuera de tu país, desconocedor del idioma, escuchas los sonidos de tu lengua, y es curioso que, en esta situación, independientemente del contenido, estos sonidos te hermanen de manera poderosa con la persona que los produce.

La lengua, en efecto, nos identifica. De esta pertenencia puede desprenderse, como ocurre también con la nacionalidad, un poderoso sentimiento de «comunidad» con personas que no conocemos ni conoceremos nunca. La lengua puede vincularnos y apegarnos a épocas e individuos con los que poco o nada tenemos en común. Hay personas que los consideran, sin embargo, miembros de su comunidad, y porque hablan el mismo idioma, son de «los nuestros».

En palabras de Benedict Anderson (1993: 203-204):

Como la patria, las lenguas nacen en una fecha indeterminada que nadie puede precisar. Nadie puede precisar la fecha de nacimiento de alguna lengua. Todas surgen imperceptiblemente de un pasado sin horizonte (En la medida en que el homo sapiens es homo dicens), quizá parezca difícil imaginar un origen de la lengua más nuevo que la especie misma. Al mismo tiempo, nada nos une afectivamente con los muertos más que la lengua.

Es precisamente este carácter ancestral y mágico que se atribuye a las lenguas uno de los factores que puede generar la sensación de estar vinculado a ellas de manera determinante. Se interpreta nuestra pertenencia a una lengua como orgullo, halago u honra, no como simple eventualidad, mera circunstancia. Y como ocurre con el lugar donde nacemos, creemos que el hecho de hablar la misma lengua nos vincula poderosamente al resto de las personas que la hablan. Este fuerte sentimiento de identidad puede ser expresado en forma de canción o de himno.

Hay una clase especial de comunidad contemporánea que sólo la lengua puede sugerir, sobre todo en

forma de poesía y canciones. Véanse los himnos nacionales, por ejemplo, cantados en las festividades nacionales. Por triviales que sean las palabras y mediocres las tonadas, hay en esta canción una experiencia de simultaneidad. Precisamente en tales momentos, personas del todo desconocidas entre sí pronuncian los mismos versos con la misma melodía (Anderson, 1993: 23).

Casi todos los países poseen el suyo, pero también nos encontramos ante casos de especial complejidad, a veces por inestabilidad, a veces por desacuerdo entre las distintas identidades que los conforman. En estos casos la ausencia de letra en los himnos es la prueba tangible de la ausencia de este sentir común o de un mismo pasado vinculante. Así, por ejemplo, Bosnia-Herzegovina no ha dado todavía con la letra que pueda representar a todos sus grupos étnicos (bosnios, serbios y croatas), lo mismo que España no ha encontrado aún la letra que pueda apaciguar y representar a todos sus sectores políticos.

En relación al himno sin letra de España, el texto didáctico propuesto por el gobierno del Partido Popular en el año 2017 aclara lo siguiente:

Es uno de los himnos más antiguos del mundo. Su primera partitura se encuentra en el libro de toques militares de la infantería española de 1761; escrito por Manuel Espinosa de los Monteros: “la Marcha Granadera”. Es por eso que, al ser una marcha, carece de letra (Sánchez Campayo, Ruiz Hernando y Fogué Vela, 2017: 154).

También se menciona el *Himno de Riego*, del que se dice:

A lo largo de la historia ha habido otro himno, denominado el Himno de Riego, que fue oficial durante los años 1822 y 1823, durante el Trienio Liberal, y de 1873 a 1874, durante la I República. En la II República y la Guerra Civil fue adoptado de manera no oficial (Sánchez Campayo, Ruiz Hernando y Fogué Vela, 2017: 154).

Durante los años de la II República el Himno de Riego no logró alcanzar la consideración de himno oficial debido a los numerosos debates y polémicas que se desarrollaron en torno a la implantación de una letra que representara a España de manera oficial. Sí fue reconocido, sin embargo, como canto en el que se sentían representados la mayoría de los ciudadanos.

El Himno de Riego experimentó un proceso de institucionalización por el que asumió funciones de representación como himno de la República, plenamente integrado en el protocolo de los actos políticos más relevantes. Su carácter de “provisional” fue transformándose lentamente hasta adquirir, en la percepción de los ciudadanos, la condición de “oficial”, sin que existiera base legal para ello (Téllez, 2016:542).

Tanto entonces como en la historia más reciente de España, el himno compuesto por la cantante Marta Sánchez en 2018, se han producido numerosos intentos por encontrar una letra que representara a todos los ciudadanos. Todos los intentos, sin embargo, han sido infructuosos. Quizás no es posible encontrar un mismo canto común para un país que se caracteriza por una gran variedad geográfica y lingüística, y con un pasado histórico que aún nos mantiene en franca división política.

Como se demuestra en el caso de los himnos, nuestra conducta es esencialmente lingüística y en la lengua deja huella la especificidad de una sociedad o el devenir de una historia. Es indiscutible que esta nos identifica, de algún modo nos etiqueta y desnuda, porque al hablar desvelamos información múltiple acerca de nosotros mismos. Conscientes de este poder que contiene el lenguaje, no es extraño que procuremos adaptar nuestra intervención a las características del interlocutor y a las peculiaridades del escenario, intentando prever qué se espera de nosotros, y procurando adecuar nuestra actuación a esas expectativas.

Siendo la mayor parte de nuestra conducta lingüística, y siendo la observación el modo principal mediante el que aprendemos acerca de los grupos a los que pertenecemos, parece lógico concluir que los usos lingüísticos son siempre fuente de identidades sociales [...] Hablar, es efectuar actos de identidad, es tratar de acomodar la propia actuación lingüística a la de un grupo que se toma como referencia (Fernández, 2000: 51).

En sintonía con esta importancia atribuida al lenguaje, los *usos lingüísticos* de los inmigrantes de origen árabe son percibidos mayoritariamente por la sociedad de acogida como una constatación más de su identidad nacional. Vinculada así la lengua con el territorio, estas personas solo podrían pertenecer verdaderamente a otro lugar si fueran capaces de usar su lenguaje sin signos evidentes de haber nacido en un sitio diferente. Constatamos cómo el hecho de hablar una lengua extranjera está atravesado de

circunstancias y es mejor o peor tolerado dependiendo de cuáles sean los sonidos de tu acento, y con qué parte del mundo te identifiquen. Como dice Fishman (Fishman, 1988: 47), «La lengua es un término que implica emoción y opinión y que también las provoca». Y esta opinión está plagada de connotaciones y significados motivados por la percepción que tenemos de las personas que viven en otras partes del mundo, por las circunstancias políticas, culturales y religiosas que afectan a esos países y por la información (real o no) que difunden sobre todo ello los medios de comunicación.

Lo que en un principio no tendría que ser más que información acerca del espacio geográfico que ocupan los hablantes de una lengua, se mezcla después con consideraciones sobre la condición social y política de esos hablantes, su poder adquisitivo, su prestigio, su función en la historia —o la interpretación que se hace de esa función—, y el papel que se les otorga en el conjunto de la sociedad. Al final, la lengua puede ser juzgada por el resto de la comunidad como una variedad étnica o religiosa. Esto es lo que está sucediendo con la lengua árabe, que afectada por el desprestigio en que está cayendo todo lo que tiene que ver con el mundo árabe, es asociada por grandes sectores de la opinión pública con la expresión del islamismo radical. De ahí que, como señala Fishman (Fishman, 1988: 52): «Cuanto menos numerosa o más baja es la clase social de los hablantes nativos de una variedad, tanto más se puede reaccionar contra ella».

Así pues, el hecho de hablar una lengua determinada no solo excluye a algunos de una comunidad o facilita su inclusión en ella, sino que aporta una idea previa de nosotros, proporcionando información para que los otros puedan emitir su pre-judicio. Y es que la lengua nos hace un sitio o nos limita el espacio. Como dice Benjamin Baez:

Language constitutes us, gives us meaning, and allows us to remake meaning. Language also creates and abolishes spaces. For example, can we deny that the mere act of naming (e.g., “Benjamin”) makes us male or female (Baez, 2002: 29).

En el caso que nos ocupa, los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados no hablan solamente una lengua. Podríamos decir entonces que, en este caso, se produce una suma de identidades: su identidad lingüística inicial, la que traían en la maleta, la que estaba en su piel, ha de aprender ahora a convivir con la nueva identidad lingüística que deben adquirir a veces de forma ineludible y no voluntaria, por simple necesidad de supervivencia. Ambas identidades van a organizarse en una clara

subordinación: el español gozará de mayor reconocimiento frente, por ejemplo, al árabe; ambas identidades lingüísticas pueden, además, entrar en conflicto. En palabras de Fernández:

A una lengua corresponde una identidad, de modo que cuando los grupos tienen varias lenguas, corresponden a ellas varias identidades que de algún modo tendrán que hacerse compatibles. La explicación más frecuente es acudir a una jerarquía de identidades. Así, se afirma, por ejemplo, que en Singapur el inglés está asociado a la urbanidad y educación del hablante, y a la identidad nacional, mientras que el malayo, el chino y el tamil corresponderían a las identidades étnicas correspondientes [...] De modo semejante, en contextos de inmigración, el mantenimiento de la lengua originaria se suele presentar como ligado al mantenimiento de una identidad étnica, mientras que la adopción de la lengua nacional del país de acogida simboliza la nueva identidad que se desea adoptar (Fernández, 2000: 54).

Las lenguas se ordenan en jerarquía según el prestigio político, social y económico del lugar de origen —la nación proyecta su reputación en la lengua como una sombra—, y tienen ante la sociedad un significado acorde con el estatus de sus usuarios. Esa es la razón por la que resulta difícil decidir dónde comienza la actitud hacia una variedad lingüística y dónde termina la actitud hacia la comunidad que la habla (Moreno, 2009: 179). A pesar de ello, las identidades lingüísticas no deberían ser excluyentes: cuando un refugiado o solicitante de asilo consigue aprender a hablar español y comunicarse en situaciones sociales y laborales (y consigue, incluso, tener la nacionalidad española), tanto la lengua materna como la segunda lengua conforman, desde su perspectiva, su identidad lingüística.

Sin embargo, puede ser que estos hablantes no tengan la misma actitud hacia las dos lenguas. Es muy posible que sean conscientes de que su lengua materna no les permite ascender socialmente en la misma medida que la segunda lengua, y que no recibe una valoración igual de positiva. Llegamos, en este punto, a lo que Winford llama factores extralingüísticos, aquellos que toman en consideración las condiciones sociales de contacto entre lenguas (Windford, 2003: 15). En el segundo tipo de contacto que Winford clasifica, nos encontramos con el desplazamiento de las lenguas (DL): con este término se refiere al abandono de la lengua nativa a favor de la lengua hablada por el grupo mayoritario y dominante, cuyo uso puede estar impregnado de características de su L1. El grupo minoritario utiliza la lengua dominante en situaciones de prestigio, mientras que reserva su L1 para un uso más informal.

In other cases, a minority group may preserve its L1 for certain functions, while acquiring the dominant language for other uses. (Windford, 2003:15).

Windford distingue también entre los conceptos de *target language* (TL) y *native language* (L1), lengua meta y lengua materna: muchas veces la TL o lengua meta es considerada por el hablante como L1, pues es su lengua dominante, independientemente de que haya sido la primera que haya aprendido. Eso explica la peculiaridad que se observa en algunos hablantes bilingües de Estados Unidos, que experimentan con respecto a la lengua un cambio significativo: en la adolescencia pasan de tener el español como lengua materna y L1 a tener el inglés como L1 y el español como L2. El español se convierte así en la segunda lengua psicológica de estos hablantes, pudiendo incluso experimentar regresiones. Este proceso convertiría a estas personas en los llamados hablantes de herencia¹⁰: se trata de emigrantes de segunda generación que adoptan la lengua y la cultura del país de acogida, manteniendo la lengua y la cultura del país de origen como herencia cultural.

For instance, by the third generation, most immigrant groups in the United States succeed in achieving native proficiency in American English [...] Language shift obviously implies the gradual or complete abandonment of a previous native language in favor of the TL. Such situations provide interesting insight into the phenomenon of *language death*, the slow attrition and decay of the language previously used by the shifting group (Windford, 2003:15-16).

Nos parece que esta descripción también puede ser adecuada para los inmigrantes de segunda y tercera generación, muchos de los cuales pueden considerar el español su primera lengua —puesto que la usan en el ámbito educativo, laboral y social—, y el árabe su L2, a pesar de haberla aprendido en la más tierna infancia y en un ámbito familiar y afectivo.

En lo que al uso de las dos lenguas se refiere, Castells admite que, en determinados casos, puede darse una pluralidad de identidades, si bien esa multiplicidad constituiría una fuente de tensión y contradicción para el sujeto (Castells, 1998: 29). En relación a esta afirmación, y considerando la lengua

¹⁰ Guadalupe Valdés define así el término: «*Heritage language* refers to a language with which individuals have a personal connection. It is the historical and personal connection to the language that is salient and not the actual proficiency of individual speakers» (2001: 37-38).

como un rasgo repleto de sentido —que ha sido, además, interiorizado por el actor—, no nos parece que surja la tensión cuando el individuo alterna el uso de dos lenguas, ya que se siente identificado con ambas y a ambas les atribuye sentido, aunque se pueda producir una diferenciación entre los entornos de uso de cada lengua. Se encuentran en este caso muchos hijos de inmigrantes: segundas o terceras generaciones de individuos que alternan el español con la lengua de sus padres; esta sigue utilizándose en el ámbito familiar y afectivo con una significativa carga de sentido.

Existen en España hablantes de español que provienen de una segunda o tercera generación de inmigrantes. Su lengua es el español, pero también es su lengua la materna, la que utilizan en el ámbito familiar. Ambas forman parte de su identidad, y no tendrían que verse obligados a vincular cada una de las identidades lingüísticas con una nacionalidad.

Por otro lado, observamos en países colonizados cómo se impone la lengua de los más poderosos (el francés, en algunos países de África; el español en Sudamérica), sin que esto afecte a la percepción que los hablantes tienen de su nacionalidad: un mexicano no se siente español por el hecho de hablar esa lengua, ni un marfileño francés por ser en su país el idioma mayoritario.

Así pues, la identidad lingüística no está necesariamente ligada a una identidad nacional; pero el Estado nación sí intenta imponer la uniformidad lingüística como condición de posibilidad de la nacionalidad¹¹.

En el caso de los inmigrantes que llegan a un país por primera vez, el aprendizaje de la nueva lengua se convierte en una cuestión de primera necesidad, no solo porque va a permitirles comunicarse en su nuevo entorno, sino porque será condición de posibilidad para formar parte del nuevo colectivo social, para poder empezar a adquirir una nueva identidad:

Language, obviously, provides, not only de mechanism for normalization, but, perhaps it is also the prize at stake in the struggle for normalization. Once we acquire it, we are normal, like everyone else. We use language to belong (and language uses us) and then we defend ourself against intruders (Baez, 2002: 125).

Sin embargo, aunque logren aprender la lengua, difícilmente llegarán a formar parte de la

¹¹ Actualmente solo se puede ser español mediante la superación de una prueba lingüística de, al menos, un nivel A2. Se trata de un requisito imprescindible para personas no hispanohablantes si quieren obtener la nacionalidad española.

comunidad de habla, ya que ello implica «compartir unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos» (Moreno, 2009: 23).

La tarea es una urgencia para los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo, que se ven obligados a relegar su idioma al ámbito familiar para acelerar el aprendizaje del nuevo: se inicia aquí la construcción de una jerarquía que operará de manera distinta dependiendo de cuál sea la lengua de origen y de cuál sea su nivel de prestigio o desprestigio. En el caso de un refugiado cuya lengua sea el francés, le estará permitido utilizarla; en el caso de un refugiado árabe, su lengua deberá ser abocada al silencio, apartada y excluida del espacio comunicativo de prestigio. Sin embargo, para una persona adulta, abandonar su lengua implica una pérdida de espacio irreparable: la privación de la intimidad, el menoscabo en la comunicación con los hijos, que se convertirán, inevitablemente, en hablantes de otra lengua.

Lo que les exigimos implica una pérdida irrecuperable y definitiva, porque el aprendizaje de la nueva lengua, que quizás les lleve toda la vida, acarreará un distanciamiento de su propia lengua y una merma irrecuperable en la comunicación con algunos de sus seres más queridos. Es, en suma, un cambio drástico, muchas veces involuntario, en su identidad lingüística.

La normalidad adopta formas diferentes dependiendo del lugar del mundo en el que se considere. Del mismo modo, el lenguaje, amoldándose a esas formas, se asocia a unos valores sociales y culturales. Para un inmigrante, refugiado o solicitante de asilo, que se ve obligado a acatar estos nuevos valores, la dificultad se multiplica: no es que solamente tenga que entender y producir esos sonidos que le son ajenos, es que también tiene que comprender y asumir la manera en que ese lenguaje se vincula con la sociedad, la constituye y la ordena.

Humboldt mantiene que cada lengua articula el pensamiento de una manera determinada. Asimismo, toda lengua es capaz de contener las características básicas de la forma de ser del pueblo que la habla, porque la cultura, la historia y la forma de entender el mundo se imprimen en el pensamiento de una nación y este cobra vida a través de la lengua. Humboldt toma de Kant la idea del apriorismo de la lengua: el pensamiento no es otra cosa que el lenguaje, así que no es posible pensar sin que

previamente exista el lenguaje¹².

Cada lengua, cualquiera que sea, lleva en su seno en cada momento de su existencia la expresión de todos los conceptos que se puedan desarrollar alguna vez en la nación. Cada una, incluso, en cada momento de su vida, equivale exactamente al alcance de pensamiento de la nación en cada momento. Cada cual, finalmente, en cada una de sus situaciones, forma la totalidad de una visión del mundo, al contener expresión para todas las representaciones que la nación se haga del mundo, y para todos los sentimientos que produzca el mundo en ella (Humboldt, 1991:19).

Si bien las diferencias entre lenguas no provocan disimilitudes hasta el extremo de provocar divergencias en la comprensión de conceptos como el de tiempo (Whorf 1959: 104), sí parece existir una influencia de la lengua a la hora de percibir la realidad, pero esta relación entre lengua y realidad (lengua y cultura) tiene su base en el entorno social del hablante, no en sus aspectos cognitivos: no es que hablar una lengua determinada nos conduzca a la posesión de ciertos valores, sino que asociamos cada lengua con una comunidad y unos valores determinados. (Appel y Myusken, 1996: 171). Someterse a la enorme dificultad de adquirir, comprender y asociar nuevos valores a través del aprendizaje de una nueva lengua de manera obligada no puede ser lo mismo que hacerlo voluntariamente.

Es una situación de especial dificultad en la que no se encuentra la persona que aprende voluntariamente una lengua extranjera, debemos ser conscientes del abismo que separa estas dos situaciones: en el primer caso, se ha producido un ejercicio libre de elección, una decisión motivada por la seducción que ejerce hacia uno mismo otra lengua y la cultura que subyace a ella, porque aprender una lengua implica siempre aprender una cultura, una manera particular de entender el mundo. Hay un plano pragmático que contiene la necesidad de aprender una lengua y un plano de progreso y prestigio, que contiene el deseo de conocer la lengua.

No todas las personas que solicitan asilo en España lo hacen obedeciendo a una planificación

¹² Estas ideas de Humboldt sirvieron de precedente para la aparición de la antropología lingüística, por un lado, y de hipótesis de gran relevancia en este terreno como la de Sapir-Whorf, según la cual la lengua tiene la capacidad de determinar el pensamiento (Principio del determinismo lingüístico). Por otro lado, la estructura lingüística es una experiencia a través de la cual conocemos el mundo, ya que es la acción de nombrar los objetos la que nos hace comprender nuestro entorno (Principio de la relatividad lingüística).

previa; muchas de ellas no pueden hacer otra cosa debido a las circunstancias. Un número importante de solicitantes de asilo en España nunca había contemplado este país como el escenario de su nueva vida ni había imaginado que el español podría constituir el sonido de su nueva lengua¹³.

En estas circunstancias tremendamente complicadas, en las que el aprendizaje de la lengua es una urgencia para la integración y la subsistencia, pero no hay voluntad de aprendizaje porque no hay voluntad de permanencia, todo es más difícil. Transcurrido un tiempo, como la identidad no es un sentimiento estático, que permanezca inmóvil, la sensación de pertenencia al lugar en el que viven puede cambiar y hacerse más favorable, pero hay muchos casos en los que estas personas persisten con la identidad «amputada», al ser despojados de su cultura, de la estructuración de la realidad que subyace a ella, y de la seguridad de sus propios valores, no siendo capaces, por otro lado, de identificarse plenamente con la cultura del país de destino.

Y como el conocimiento de la nueva lengua puede llevar al individuo que se aproxima a ella por primera vez habiendo alcanzado ya una edad adulta, el resto de su vida, su acento, su conocimiento limitado del lenguaje y su escasa comprensión de la cultura lo marcarán inevitable y definitivamente como extraño, en el mejor de los casos, o como intruso, dependiendo de su lugar de origen y de las sombras favorables o desfavorables que proyecte ese lugar en nuestro mundo.

Culture, identity and language may be inextricable from each other; all create identity, or, at least, important aspects of identity. But language not only creates the contours of identity, it also may set up the conditions for other kinds of inclusion and exclusion, belonging and not belonging, success and failure, and so forth. Language gives meaning to social structures, identity-creating and oppressive ones. It is, therefore, the battleground and prize of struggle (Baez, 2002: 129).

El conocimiento y el entendimiento de los roles culturales supone uno de los elementos de mayor importancia para la exclusión o la inclusión. Al no compartir un mismo universo de significados

¹³ Muchos refugiados sirios acceden a Europa a través de Melilla y para ellos España es un país de tránsito en el que no quieren quedarse. Algunos de los que, porque viajaban con niños pequeños o mujeres embarazadas, han solicitado protección en nuestro país, han tenido siempre en mente marcharse a Francia o Alemania. Otros aspirantes al derecho de asilo que son reubicados aquí desde países como Italia o Grecia, se quedan contra su voluntad o se niegan a quedarse. De las personas que consiguen llegar hasta los centros de estancia temporal de inmigrantes (CETI) de Ceuta y Melilla, pocas son las que quieren permanecer en España, quizás afianzadas en su decisión por el trato inaceptable que reciben en estos centros.

sobreentendidos, el individuo que se enfrenta a la nueva cultura se encuentra perdido en un escenario de incomprensión y se multiplican los malentendidos, que contribuyen a alimentar la brecha de la diferencia.

En este sentido, todo sujeto es siempre un sujeto cultural porque está enmarcado en una cultura. Ahí, este sujeto se puede manifestar de diversas maneras, y ahí mismo sabe que no puede ser indiferente frente a los demás. Esto constituye, en principio, su identidad, como miembro de un colectivo, de un grupo, que comparte sobreentendidos contextuales a través del lenguaje. Este compartir de sobreentendidos contextuales es lo que le permite construir su identidad (McNeil y Malaver, 2010).

1.4. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

La actitud de los hablantes de la sociedad de llegada hacia la lengua y la cultura de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo tendrá un influjo determinante en su posterior evolución y aprendizaje. Por eso el estudio y análisis de las actitudes lingüísticas resulta esencial para calibrar y comprender la importancia o la falta de valor social que se concede a una lengua en un contexto determinado, su efecto en los hablantes de dicha lengua, así como las razones que pueden conducir a la elección de una determinada lengua en lugar de otra en entornos multilingües o entender sus efectos en la enseñanza de lenguas. Además, las actitudes ejercen una poderosa influencia en los procesos de variación y cambio lingüístico. Según Moreno Fernández (2009: 177):

Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variables lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono o el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico.

La actitud lingüística evidencia y pone de manifiesto qué disposición predomina desde un punto de vista social entre los componentes de distintos grupos de individuos; generalmente se vuelve más positiva cuanto más prestigiosa se percibe la identidad de la persona que habla determinada lengua y más alta es su posición social. Asimismo, como ya hemos visto más arriba (ver I.1.1.2 y I.1.1.3) los hablantes también pueden tener una actitud negativa hacia su lengua si la perciben como un obstáculo para el progreso, o sienten que su imagen queda dañada al utilizarla. Esto no implica, sin embargo, que en estos casos dejen de valorarla completamente ni que se desvinculen afectivamente de ella. Los hablantes, por otro lado, poseen conciencia lingüística: saben que ciertos usos son más característicos de algunos grupos sociales que de otros, y ejercitan, siempre que les resulta posible, el derecho a elegir de qué manera hablar en función de sus intereses y de las circunstancias. Si bien es verdad que son los individuos de nivel socioeconómico más alto y las mujeres los colectivos que parecen estar mejor dotados para la conciencia lingüística (Moreno Fernández, 2009: 179-180).

Los detalles sobre lo que los hablantes opinan acerca de una lengua, las expectativas sobre su futuro o los juicios que genera entre los propios hablantes también son factores que hay que tener en cuenta a la hora de afrontar un análisis de las actitudes lingüísticas (Fasold 1984: 176).

Parece claro que las opiniones sobre la corrección, idoneidad o estética de las variedades lingüísticas suelen constituirse sobre una valoración, que muchas veces puede ser inconsciente, de los antecedentes sociales de dichas variedades, de su prestigio o su falta de prestigio. Esto nos lleva a constatar que las actitudes se basan, generalmente, en creencias más que en conocimientos y tienen un carácter arbitrario y subjetivo¹⁴, toda vez que parecen ser convenciones relacionadas con la imagen social y el prestigio asociado a las personas que las hablan las que están detrás de ellas. Así, según Edwards (1982: 21):

Nos moveremos en terreno seguro si tenemos en cuenta que las evaluaciones de las variedades lingüísticas, dialectos y acentos, no reflejan cualidades lingüísticas o estéticas per se, sino que son expresión de preferencias y convenciones sociales que, a su vez, reflejan la consciencia del estatus y el prestigio concedido a los hablantes de esas variedades.

Como señalan Appel y Muysken (1996: 45), la explicación general de los resultados de los estudios de actitudes lingüísticas se basa en la asunción de que las lenguas (o las variedades lingüísticas) son objetivamente comparables; lo que causa las diferencias en la evaluación subjetiva de fragmentos del habla son las distancias sociales de los grupos etnolingüísticos, así como los desequilibrios de poder que se producen entre ellos. En relación con este tema debemos citar las investigaciones llevadas a cabo por Giles y sus colaboradores en los años 70 en comunidades canadienses y galesas. Estos investigadores comenzaron a contrastar dos hipótesis en torno al origen de las actitudes lingüísticas: la *hipótesis del valor inherente*, que consideraba que una lengua es objetivamente mejor que otra, y la *hipótesis del valor impuesto* (ver I.1.3), según la cual la razón de que una lengua sea considerada mejor que otra es que es utilizada por el grupo de mayor prestigio. Finalmente, a través del juicio

¹⁴ En Inglaterra, por ejemplo, los acentos róticos (pronunciación de la /r/ en posición implosiva) tienen menos prestigio que los no róticos (no se pronuncia la /r/ o solo se pronuncia delante de vocal), y están socialmente estigmatizados en Inglaterra. En algunas zonas de Estados Unidos, como Nueva York, sin embargo, la situación es justo la contraria (Hernández Campoy, 1993: 173).

negativo que recibía la variedad dialectal del francés hablado por hablantes canadienses, y que era considerada positivamente cuando la valoraban hablantes galeses —para los que no operaban los mismos prejuicios—, Giles y sus colaboradores confirmaron la evidencia de la segunda hipótesis (Appel y Muysken, 1996:34). Todos estos factores se van a convertir en desencadenantes de distintos procesos de acomodación lingüística¹⁵.

Blas Arroyo defiende la existencia de una base empírica como soporte a la consideración de que no son diferencias propias de las lenguas las que originan las actitudes lingüísticas, sino prejuicios relacionados con las personas que hablan determinadas lenguas o variedades (Blas Arroyo, 2012: 325). Estos prejuicios potencian, impulsan y fijan estereotipos, de forma que muchas veces las actitudes negativas hacia una lengua no son más que el resultado de la desconfianza y las sospechas hacia la cultura que creemos que la representa. Por otro lado, como señala Silva-Corvalán (1989:12), teniendo en cuenta que la corrección no es lingüística sino social, el hecho de que una forma lingüística se considere «correcta» o «incorrecta» solo puede deberse a apreciaciones subjetivas. Las actitudes lingüísticas son aprendidas y, en consecuencia, son susceptibles de ser modificadas. López Morales (1989: 232-236) cataloga las actitudes bajo el epígrafe de elementos cognoscitivos, estableciendo la existencia de tres componentes que hay que diferenciar dentro de las actitudes lingüísticas: afectivo (emociones y sentimientos), conativo (tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto) y cognoscitivo (percepciones, creencias y estereotipos). Se muestra partidario de la distinción entre *actitud* y *creencia* porque, mientras que la actitud está dominada por el componente conativo, son las creencias y el saber proporcionado por la conciencia lingüística los que la producen; como consecuencia de esto, las actitudes —en tanto que elemento conativo— solo pueden ser positivas o negativas, pero no neutras, mientras que las creencias pueden estar integradas.

¹⁵ Giles desarrolló la Teoría de la Acomodación a partir del año 1973 para explicar la manera en que el hablante ajusta su discurso en presencia de otros para aproximarse a ellos y conseguir su aprobación social (convergencia) o, por el contrario, distanciarse para afirmar su identidad (divergencia).

1.5. IDENTIDAD Y APRENDIZAJE DE LENGUAS. DISTANCIA SOCIAL E IMAGEN EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Las actitudes lingüísticas guardan una relación directa con la imagen que unas comunidades construyen sobre otras, así como con la distancia social. Nos proponemos llegados a este punto ahondar en la imagen que, generalmente desde la sociedad de instalación, se atribuye a los aprendientes de segundas lenguas, e intentar comprender qué efectos de dicha asignación podrían afectar al aprendizaje. Con esa intención nos aproximaremos a términos cuya comprensión se torna esencial tanto para abordar la parte empírica de esta investigación como para interpretar los resultados obtenidos en las encuestas que presentaremos a continuación. Se trata de conceptos como *aculturación*, *asimilación*, *distancia social*, *autoimagen* o *autoconcepto*, a cuyo contenido nos hemos aproximado fundamentalmente a través de los trabajos de J. Schumann (1976, 1986) y E. Verdía (2002), que comentaremos en este apartado.

A la hora de adjudicarle una primera imagen al aprendiente de lenguas, la pronunciación se convertirá en uno de los factores más poderosos, con fuerza suficiente para transmitir una impresión general, no solo sobre la competencia del hablante en el uso de la lengua, sino también sobre su origen geográfico, nivel intelectual o extracción social y cultural. Este rasgo, que aporta importante información, generará, por lo tanto, reacciones y opiniones positivas o negativas en la persona que lo escuche o en su interlocutor —aunque ya sabemos que muchas de estas opiniones se construyen en base a estereotipos y creencias—. Tanto la habilidad que tenga el hablante no nativo para articular adecuadamente los sonidos del nuevo idioma, como la procedencia que nos revele su acento, así como la competencia para comprender estos mismos sonidos e interpretar correctamente nuestros mensajes, se convertirán, por lo tanto, en factores de gran importancia para la construcción que sobre él elaborará el hablante autóctono.

Una pronunciación deficiente implicará, además, constantes peticiones de repetición por parte del interlocutor, con la consiguiente irritación y deterioro de la imagen y la autoimagen que esta situación puede generar tanto en el aprendiente como en el hablante autóctono, mientras que una buena pronunciación traerá consigo una mayor aceptación por

parte de los hablantes nativos, así como una mejora en la autoestima y la autoimagen del aprendiente, ya que este último será capaz de hacerse entender con mayor facilidad y de comprender mejor lo que se le dice. Por eso Dieling y Hirschfeld (2000: 16) hablan de la pronunciación como una «Visitenkarte», una tarjeta de visita.

Conviene tener en cuenta que pronunciar una lengua extranjera implica realizar un importante cambio que podría provocar que el aprendiente se sintiera diferente incluso físicamente, ya que tendrá que hacer con su cuerpo cosas distintas a las habituales para intentar emitir esos nuevos sonidos inexistentes en su lengua. También tendremos en consideración que el aprendiente se habrá formado ya un juicio de valor sobre la lengua que intenta producir.

Se adelantan aquí algunos de los resultados obtenidos en las encuestas (ver II. 3.2.3, 3.3.2 y 3.3.3) con el objetivo de ponerlos en relación con estos factores, puesto que constituyen claros indicadores de algunos fenómenos que produce la imagen y la distancia social en relación con las culturas y lenguas objeto de nuestra investigación. Observamos en primer lugar la imagen, radicalmente distinta, que se han formado los informantes españoles y árabes sobre las dos lenguas: el árabe y el español, respectivamente. La visión más negativa de la lengua árabe que vamos a poder apreciar y, consecuentemente, de sus hablantes y su cultura, parece explicar también el miedo que tienen algunos de los informantes que han participado en esta investigación a perder su identidad (gráfico 37, tabla 14). Se trata, en definitiva, de la manifestación del temor a perder la propia imagen, esa que llevamos forjando toda nuestra vida y que tendemos inconscientemente a reforzar y proteger. Dicha imagen puede, fácilmente, sentirse amenazada al hablar una lengua extranjera, especialmente si hemos interiorizado determinados juicios de valor hacia los hablantes de dicha lengua. Esta, sin embargo, no constituye una actitud exclusiva y única, ya que existen aprendientes que poseen mayor capacidad de adaptación para renunciar parcial o temporalmente a su identidad cuando se enfrentan a la pronunciación de una lengua extranjera, especialmente si dicha lengua es percibida positivamente por el hablante. Son precisamente estas personas las que parecen estar mejor predispuestas para ser estudiantes de segundas lenguas (Verdía, 2002: 227-229).

En todo este escenario hemos de reservar un papel fundamental a la disposición del aprendiente. Existen estudios que establecen una relación entre la motivación de este y el nivel de competencia que es capaz de alcanzar en la pronunciación de la nueva lengua. Kenworthy, por ejemplo, señala que las personas que muestran sentimientos positivos hacia los hablantes de la lengua que están aprendiendo logran dominar mejor la pronunciación, ya que están mucho más predispuestas a imitar los sonidos y la entonación que caracteriza el habla de los nativos. Este esfuerzo por emular su manera de hablar es una forma, según la autora, de manifestar simpatía hacia su lengua y su cultura, es como lanzarles el mensaje: «I am glad to be talking with you» (Kenworthy 1987:7). La misma autora destaca también la cantidad de exposición recibida por el aprendiente como otro factor importante que no puede dejar de tenerse en cuenta, y subraya el hecho de que residir en un país en el que se habla la lengua que se está aprendiendo no es garantía suficiente para tener bastante nivel de exposición a dicha lengua (Kenworthy, 1987: 6). Esto, precisamente, es lo que ocurre con las personas objeto de esta investigación, los inmigrantes y solicitantes de asilo de origen árabe suelen tener —debido a la estigmatización del colectivo y a la falta de redes sociales— pocas oportunidades para relacionarse con hispanohablantes; esto puede suceder tanto en un primer momento, cuando llegan a los centros de acogida o son recibidos por las organizaciones, como en los siguientes años de su estancia en el país huésped.

La cuestión de la influencia de las variables afectivas en el aprendizaje de la pronunciación y hasta qué punto factores como la autoconfianza, las creencias, la motivación, la actitud hacia la lengua o la aculturación, influyen en el aprendiente, han sido aspectos examinados ya por especialistas como Elena Verdía (2002). Esta autora destaca las creencias del aprendiente en relación con su capacidad para adquirir la nueva lengua como uno de los elementos más importantes en el proceso de aprendizaje: tener unas expectativas altas acerca al alumno al éxito, mientras que las expectativas bajas lo alejan de la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Es destacable, en este sentido, que un 41 % de los aprendientes árabes entrevistados para nuestra investigación manifestaran que hablarían español mal o regular en el futuro (gráfico 63), a pesar de que es habitual en estos casos que el inmigrante, en un intento por no desagradar, tienda a responder lo que cree que al entrevistador le gustaría

escuchar. Este particular *autoconcepto*, así como las creencias que asume el aprendiente que tiene su entorno sobre él, también reflejadas en la encuesta (gráfico 48), serán elementos decisivos en el proceso de aprendizaje (Verdía, 2002: 226).

Como también pone de manifiesto Elena Verdía, el autoconcepto se vincula fuertemente a la identidad, ya que, tal y como hemos detallado más arriba (ver I.1.1.1.), esta se construye a través de las concepciones, impresiones y representaciones que tenemos sobre nuestra persona, y que se alimentan, a su vez, de las sensaciones que nos transmiten sobre nosotros las personas con las que nos relacionamos. Al expresarnos en una lengua extranjera, es posible que la imagen que teníamos de nosotros deje de corresponderse con nuestra autoimagen, puesto que la pronunciación de la lengua en la que nos comunicamos nos provocará alguna emoción, pudiendo resultarnos, a la vez que extraña, agradable, desagradable, brusca, melodiosa, etc. También es así en el caso de nuestros informantes, ya que creemos poder interpretar a través de sus respuestas a las encuestas (se observa especialmente en los gráficos 27, 28, 30, 37 y en las tablas 8, 9, 10, y 14 en el caso del árabe; y en los gráficos 53, 54, 55, 57, 58, y en las tablas 25 y 26 en el caso del español), que tanto españoles como árabes están emitiendo un juicio de valor sobre los hablantes y sobre la cultura con la que se identifica cada lengua, no solo sobre la lengua (Verdía, 2002: 227).

Recordemos que los dos principales motivos señalados por Gardner y Lambert (Gardner y Lambert, 1972) que empujan a una persona a emprender el aprendizaje de un idioma también están íntimamente relacionados con la motivación: ellos los llaman *orientación instrumental* y *orientación integradora*. La primera tiene que ver con la consecución de objetivos laborales, económicos o académicos; esta motivación hará que la persona sienta una especial disposición hacia la comunicación. El segundo responderá a «un sincero y personal interés por la gente y la cultura» y un deseo de integrarse con los hablantes; es este segundo tipo de motivación el que empujará al aprendiente hacia la integración lingüística (Schumann, 1986: 383).

Como en el caso de las personas refugiadas y solicitantes de asilo es, muchas veces, la necesidad de lograr un empleo lo que hace que prevalezca la orientación instrumental en su motivación, será una de las tareas del docente estimular el desarrollo de la orientación

integradora con el objetivo de acelerar, en la medida de lo posible, el aprendizaje de la lengua, si bien la instrucción seguirá sin tener el efecto deseado si persisten la distancia psicológica y social, tal como afirma Schumann (1986 :404).:

Hence, we can conclude that instruction is evidently not powerful enough to overcome the pidginization engendered by social and psychological distance.

Un aprendiente con una motivación instrumental se preocupará principalmente por conseguir comunicarse sin prestar demasiada atención a la corrección gramatical; utilizaría así el lenguaje en una modalidad simplificada, haciendo uso de su función referencial, pero no de su función integrativa, y no logrará comunicarse como uno de los miembros del grupo de hablantes de la lengua meta (Schumann, 1976b: 395; García Parejo, 2000). Esto, a su vez, podría tener una repercusión especialmente negativa para los aprendientes objeto de esta investigación, ya que los hablantes de la sociedad de instalación podrían hacerse una idea más negativa de los inmigrantes y solicitantes de asilo árabes y asociar su forma de hablar a ciertos estereotipos que no tendrían que ser necesariamente ciertos: bajo nivel de estudios, alfabetización insuficiente o inexistente, baja extracción social, etc. La realidad, sin embargo, es que algunos de nuestros estudiantes alternarán la orientación instrumental y la integradora, y podrán adoptar esta última en un esfuerzo por ser socialmente aceptados en función de la situación en la que se encuentren o de quien sea su interlocutor.

Llegados a este punto, no podemos dejar de percibir la relación existente entre la orientación integradora, de la que acabamos de hablar, y el modelo de aculturación que propone Schumann. Según este autor, el nivel de éxito que alcanza un estudiante en el aprendizaje de una lengua está fuertemente vinculado al deseo que tenga dicho aprendiente de aculturarse, de integrarse social y psicológicamente en el grupo de la lengua meta. Este deseo viene marcado, a su vez, por la distancia social y psicológica que percibe respecto a los hablantes de la sociedad de instalación.

The speech of the second language learner will be restricted to the communicative function if the learner is socially and/or psychologically distant from the speakers of the target language (Schumann, 1976b: 396).

Es importante tratar de aclarar qué entiende Schumann por *aculturación*, y cómo sitúa en el rasgo de la continuidad de los propios patrones culturales en las relaciones con otras personas de su grupo la barrera para distinguir *aculturación* de *asimilación*. En palabras del propio Schumann (1976b: 397):

Assimilation: 2LL group gives up its own life style and values and adopts those of the TL group.

Acculturation: 2LL group adapts to the life style values of the TL group, but at the same time maintains its own cultural patterns for use in intra-group relations¹⁶.

Creemos poder trazar similitudes entre la manera en que Schumann utiliza aquí el término *aculturación* y el significado que se atribuye mayoritariamente en la actualidad al concepto de *integración*. Este también suele ponerse en contraste con *asimilación* y concebirse, desde una perspectiva más positiva, como un proceso de incorporación progresiva de los inmigrantes en el que no se les impone que renuncien a sus propias costumbres. Creemos, sin embargo, que esta perspectiva comparte con el concepto de *asimilación* la idea de que en la sociedad de instalación predomina la «igualdad», por lo que la *integración* implicaría una inclinación por parte de los ciudadanos autóctonos a respetar aquellas diferencias culturales que no contradigan la cultura nacional. Como dice Santamaría (2002: 133-134):

La integración comparte con la asimilación el presupuesto de la homogeneidad cultural de la sociedad de instalación, lo que comporta considerar la diversidad como una anomalía.

Esta concepción implícita de las diferencias del grupo de aprendientes como «anomalía» que puede tolerarse mientras se mantenga controlada y restringida a los límites

¹⁶ Schumann utiliza 2LL y TL como *Second language learning group* y *Target language group* respectivamente.

de las comunidades migrantes, también contribuye a crear esa distancia social señalada por Schumann. Como veremos más adelante al analizar el resultado de las encuestas, la actitud de los hablantes españoles evidencia que no querrían integrarse en la sociedad árabe si fueran aprendientes de dicha lengua (gráfico 37), mientras que en las respuestas de los aprendientes árabes (gráficos 48, 49, 57; tabla 25) se percibe claramente la relación de subordinación que asumen los inmigrantes y refugiados que tiene su lengua respecto a la de los hablantes nativos, que consideran mucho más prestigiosa, así como la distancia social y psicológica¹⁷ que advierten en la sociedad de llegada y las diferencias que perciben entre ambas culturas.

La teoría de J. Schumann señala también la existencia de ciertos factores psicosociales como los responsables principales en la creación de un entorno desventajoso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Este escenario afecta especialmente al colectivo objeto de nuestro estudio: inmigrantes y refugiados árabes.

Según Schumann, en una situación en la que existiera una gran distancia psicológica entre el aprendiente y la sociedad de instalación, falta de solidaridad y una marcada distancia social, el aprendiente podría sentirse tan ajeno a la sociedad de llegada que podría no querer formar parte de ella. De este modo, tendería a eludir la aculturación evitando (consciente o inconscientemente) reproducir los usos, los rasgos lingüísticos y el acento de los hablantes nativos¹⁸. Cuando Schumann habla de *aculturación*, se refiere a la inserción social y psicológica del aprendiente respecto al grupo de hablantes autóctonos (Schumann, 1986: 379). La falta de aculturación provocaría la recepción de un *input* escaso, así como la restricción de la utilización de la lengua meta a situaciones absolutamente imprescindibles, ya que el hecho de que los aprendientes no utilicen habitualmente los mismos espacios que los hablantes nativos disminuye considerablemente las oportunidades de contacto entre los

¹⁷ La distancia psicológica se produce por causas como el choque cultural, la motivación integradora o intelectual o el shock lingüístico.

¹⁸ Para Schumann, es el deseo del aprendiz de aculturarse el que determina el éxito o el fracaso en el aprendizaje lingüístico. Este deseo de aculturación no implica, sin embargo, que el aprendiz deba perder los valores de su cultura nativa.

dos grupos, así como la recepción de *input* (Schumann, 1986: 381)¹⁹. El escenario descrito anteriormente podría conducir al aprendiente a la pidginización, es decir, a la prolongación de peculiaridades lingüísticas como la falta de morfología flexiva y la carencia de transformaciones gramaticales. Estas características, en caso de persistir, fosilizarían el sistema lingüístico del aprendiente en una etapa simplificada (Schumann, 1976a).

Dentro de los factores sociales que determinan si el entorno es apropiado para el aprendizaje, Schumann establece como situación especialmente desventajosa aquella en la que se advierte una relación tal que los miembros de una de las comunidades se perciben como superiores desde el punto de vista económico, cultural, técnico o político, y los de otra comunidad como inferiores (Schumann, 1986: 379). Hemos observado la existencia de esta situación en nuestro escenario de análisis, y hemos constatado que dicha representación se produce de manera muy similar en ambos grupos. Así, podremos verificar más adelante cómo los informantes españoles consideran en su mayoría la lengua árabe —y, consecuentemente a sus hablantes, su cultura y sus costumbres— como inferior, sensación que también comparten los informantes árabes (gráficos 27, 28, 30, 36, 37, 40, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58; tablas 9, 10, 14). Veremos a través de la información facilitada por estos últimos cómo, aunque existe una tendencia a agrandar y responder aquello que se espera de ellos (gráfico 63), algunas respuestas revelan preocupación, intranquilidad, desasosiego y una clara conciencia de distancia social (gráficos 44, 48 y 49; tabla 19).

Las diferencias que perciben los hablantes entre ambas culturas, así como las actitudes desfavorables que puedan surgir de una comunidad hacia la otra constituyen factores adicionales en la construcción de un escenario poco apropiado para el aprendizaje. Es esencial, asimismo, el tiempo psicológico de permanencia del aprendiente en el lugar en el que se habla la lengua meta, aunque en muchas situaciones se trate de expectativas frustradas, ya que esto determinará, en buena medida, su motivación (gráficos 26 y 63). El tiempo que estas personas dicen que van a permanecer en España mantiene una relación directa con los conceptos de distancia psicológica y social que ya hemos mencionado más arriba: cuanto mayor sea el periodo que perciben los inmigrantes,

¹⁹ Para su teoría, Schumann estudió el proceso de adquisición de Alberto, un emigrante costarricense en Estados Unidos, que presentaba rasgos de fosilización en su aprendizaje del inglés.

solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos que van a quedarse, menor es la distancia social y psicológica que notan respecto a la sociedad de instalación (Schumann, 1986: 382). Trataremos de analizar más adelante este aspecto con más detalles, puesto que en el caso de los inmigrantes y solicitantes de asilo deberemos tener en cuenta algunas cuestiones adicionales relacionadas con sus perspectivas de futuro, así como con su proceso legal y / o administrativo.

1.6. INMIGRANTES Y SOLICITANTES DE ASILO ÁRABES

1.6.1. La identidad como interferencia: los emigrantes árabes

La percepción negativa de la propia identidad también se produce en muchos inmigrantes y solicitantes de asilo una vez realizado el cambio de escenario: como en un espejo de feria, su imagen aparece ante sus ojos ahora distorsionada por las interpretaciones que, sobre su nacionalidad, su religión y su cultura realizamos en este lado del mundo.

Por otro lado, la identidad de estas personas se ha revestido de un matiz especial debido a las transformaciones constantes a que les obliga su devenir particular: el espacio que habitan o la lengua que hablan no permanecen inalterables durante la mayor parte de sus vidas, como nos ocurre a muchos otros. A esta *identidad plural*—hecha de trozos, de experiencias vividas en distintos lugares y bajo múltiples circunstancias, fragmentos de su propia historia narrada en distintas lenguas, y que ha tenido lugar en distintos escenarios y a través de diferentes condiciones— se refiere Amin Maaluf en su libro *Identidades asesinas*:

La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios o en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una "dosificación" singular que nunca es la misma en dos personas (1999: 2).

Pensar y defender que la identidad es algo único es inamovible, algo que ha de mantenerse inalterado de por vida, que nos identifica como una especie de «suerte especial» que ha de alegrarnos y conmovernos y llenarnos de satisfacción es un planteamiento equivocado (Maaluf, 1999; Rosales 2014; Velasco, 2006). No existe tal posesión primordial en la que nos establecemos durante toda nuestra trayectoria vital para no perdernos. Nuestra identidad es cambiante, porque está sujeta a múltiples y azarosas circunstancias.

Cuando a nuestros contemporáneos se los incita a que "afirmen su identidad", como se hace hoy tan a menudo, lo que se les está diciendo es que rescaten del fondo de sí mismos esa supuesta pertenencia fundamental, que suele ser la pertenencia a una religión, una nación, una raza o una etnia, y que la enarbolean con orgullo frente a los demás (Maaluf, 1999: 2).

Lejos de la inmovilidad y homogeneidad defensiva e inexistente de la que hablan los nacionalismos, uniformidad en la que «simplificar las identidades produce el efecto especular de reforzar la posición propia» (Rosales, 2014: 22), las circunstancias vitales de movilidad y cambio en las condiciones de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo —circunstancias reales del azar y el devenir de los individuos en escenarios menos amables, pero no ficticios—, revelan la identidad como un proceso con más movilidad y actividad, que está siendo constantemente modificado por el contacto con personas diferentes, por la vivencia de nuevas experiencias y la influencia de otros entornos y otras culturas.

La inmigración revela que nuestras identidades son plurales, que cambian como cambiamos los individuos, que se entremezclan entre sí y que las ejercemos de forma sucesiva. En cada cambio se produce una búsqueda del reconocimiento y, por lo tanto, el encuentro con el otro, que resulta mediado, en ambas direcciones o desde ambas perspectivas, por la tensión entre la autoafirmación de la propia identidad y el reconocimiento del otro (Rosales, 2014: 21).

Estos cambios son experimentados por cualquier persona en el transcurso de una vida normal, aunque resultan atenuados cuando las circunstancias no nos obligan a adaptarnos continuamente, a buscar sin descanso el reconocimiento y la aceptación, como les ocurre a los inmigrantes:

Todos desplegamos identidades plurales a lo largo de nuestras vidas. En el caso de los inmigrantes, sus cambios son de mayor envergadura, más profundos. Su identidad debe ser doble, al principio reafirmación del pasado e imaginación de la nueva identidad como promesa (Rosales, 2014: 20).

Creo que muchas veces esas «*pertenencias*» (Maaluf, 1999), adquieren en el ojo del que mira un tamaño desproporcionado y fantasmagórico. Es el caso de los árabes, a los que les atribuimos en no pocas ocasiones propiedades que no están en su maleta. Damos por sentado, por el simple hecho de su procedencia, qué religión profesan, cuáles son sus creencias, qué costumbres practican o qué actitudes manifiestan. Es difícil escapar a esta mirada limitante y simplificadora que envuelve, como una certeza por todos admitida, las opiniones de muchos ciudadanos de Occidente.

Generalmente se considera el colectivo musulmán como no asimilable, resistente a una disolución en la cultura de la sociedad de acogida, debido a la percepción de una acumulación de diferencias culturales y, especialmente, a la sensación de que las referencias ético-religiosas son insalvables (Moualhi, 2000: 292).

Se trata de la expresión de una islamofobia creciente a la que es preciso poner nombre cuanto antes porque, como dice Adela Cortina, las realidades sociales necesitan ser bautizadas desde su más temprana aparición. El hecho de nombrarlas nos permite reconocerlas y tomar una posición ante ellas ya que, de permanecer en el anonimato, podrían actuar con la fuerza de una ideología (Cortina, 2017: 18).

Lo normal, incluso, es que estos rasgos de los que hablábamos ocupen más o menos espacio en función de las circunstancias, llegando a hacerse enormes como la nacionalidad en el caso de muchos de los refugiados y solicitantes de asilo palestinos cuando eran perseguidos por los israelíes (en ese caso eran «palestinos» por encima de todo, esa era su identidad); sin embargo, ocupan un lugar mucho menos relevante cuando, después de un tiempo de estancia en España, deciden no hablar su lengua en público porque saben que puede afectar negativamente a la imagen que de ellos se formen los demás.

La pertenencia a una comunidad árabe o a una comunidad musulmana (son cosas diferentes), implica a veces la adopción de una serie de rasgos distintos del resto de la población inmigrante (costumbres y fiestas religiosas, vestimenta, lengua). Estos rasgos singulares son percibidos por algunas de estas personas como una circunstancia claramente perjudicial en el escenario occidental actual, en el que todo lo árabe y/o musulmán es susceptible de sospecha y objeto de temor por parte del ciudadano medio, que lo considera una amenaza.

Vivimos en una sociedad en la que los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental y claramente dominante, así las cosas, una determinada ideología puede propagarse fácilmente mediante la insistente repetición de un mismo mensaje. Esa es una de las razones por las que la difusión e interpretación realizada por parte de los medios de comunicación de los atentados perpetrados por grupos radicales yihadistas en Occidente haya tenido como consecuencia una respuesta masiva de terror, sospecha, recelo y desconfianza por parte de los ciudadanos de este lado del mundo. Es la nueva especie de humano, el *Homo videns* del que habla Giovanni Sartori (1998), que cree ciegamente todo lo

que aparece en la televisión. Una de las consecuencias es la existencia de millones de ciudadanos que (víctimas de una gran confusión) intentan evitar la proximidad con personas cuyos rasgos, lengua o atuendo ponen de manifiesto su origen árabe, estigmatizando a todos los componentes de este grupo por causas que no les son atribuibles a ellos personalmente sino a otras personas con las que se las identifica. Se trata de adjudicar la causa del rechazo al colectivo objeto del mismo sin aportar argumentos, cuando en realidad procede de quien rechaza. Justificar una fobia culpando al colectivo al que se desprecia no deja de ser una coartada (Cortina, 2017: 30). Como dice Garton (2007: 11):

[...] “yihadistas”, sobre todo cuando se matiza “extremistas yihadistas” o “terroristas yihadistas” [...] Establece un límite claro entre los musulmanes normales y corrientes, e incluso los islamistas políticos no violentos, por un lado, y los que trafican con la muerte, por otro; y, al mismo tiempo, no oculta la relación con la religión. Es más, la pone más de manifiesto que cualquiera de los términos alternativos. Estas son las personas que quieren matarnos y destrozarnos el tejido civil de nuestras sociedades. Y, cuando digo "nos", no me refiero sólo a los liberales laicos o a los cristianos; me refiero también a los musulmanes inocentes que caen asesinados en esos atentados y que ven en peligro su admisión en la sociedad por culpa de ellos.

Y es que términos como *yihadista* o *islamista radical* parecen haber perdido su significado original, revistiéndose durante los últimos años de un significado nuevo, mucho más amplio, que engloba a casi todos los musulmanes. Este ha sido asumido ya por el grueso de la sociedad, y hacia su uso siguen animando y empujando muchos poderes políticos y muchos medios de comunicación.

Una palabra, un determinado matiz o un determinado valor de una palabra solo cobran vida dentro de una lengua, solo se vuelven realmente existentes, cuando se introducen en el uso lingüístico de un grupo o de una comunidad y se mantienen allí durante un tiempo (Klemperer, 2001: 76).

Al final, como señala Edward Said (Said, 2018: 52), vemos que Oriente Medio se identifica de manera mayoritaria e inevitable con ideas simplistas y reduccionistas que conciben a Israel como una potencia libre y democrática y a los árabes como seres diabólicos, totalitarios y terroristas. Así explica el propio autor los motivos que pueden haber conducido a esa interpretación:

Tres factores han contribuido a que cualquier percepción —incluso la más simple —de los árabes y del

islam se convierta en un asunto muy politizado y casi desagradable: a) la historia de prejuicios populares antiárabes y antiislámicos en Occidente [...]; b) la lucha entre los árabes y el sionismo israelí y sus efectos en los judíos estadounidenses, en la cultura liberal y en la mayoría de la población; c) la ausencia casi total de una predisposición cultural que posibilite una identificación con los árabes y el islam y una discusión desapasionada sobre ellos (*ibidem*).

Respecto a la manera en que ellos se perciben a sí mismos, en el caso particular que nos ocupa, como ya venimos diciendo, la cuestión adquiere matices específicos: cuando la identidad se convierte en algo fundamental en la historia de un individuo, o se vive bajo la amenaza de pérdida de la misma —como puede ser en el caso de los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos— este panorama puede cambiar: la lengua puede convertirse entonces en algo que define plenamente al individuo, que lo identifica y describe como parte de una comunidad. En mayor medida si, como ocurre en ambos casos, se han perdido o están en vías de perderse otros signos identitarios de gran importancia como el territorio, pero también puede convertirse en algo que es necesario disimular u ocultar cuando está en juego la supervivencia; todo se transforma en este movedizo escenario de identidades cambiantes.

Dos son los aspectos que quisiera resaltar en relación a las particularidades de la identidad en inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos: de un lado, como ya venimos señalando, la percepción que tenemos de su identidad en los países de acogida. Esta visión, basada en generalizaciones y confusiones muy asentadas ya en nuestras sociedades, impide tomar constancia de la realidad de los países árabes, y de las múltiples circunstancias que nos separan de esa realidad. El hecho de querer interpretar y describir su universo con nuestro lenguaje, no hace más que multiplicar el error y la confusión. Por otro lado, las especiales circunstancias de mutabilidad, inestabilidad y eventualidad de las personas que provienen de Siria o Palestina reviste su identidad de singulares rasgos y sentimientos encontrados sobre su propio origen. Ambos factores: cómo son vistos y cómo se ven —cómo son vistos constituye, como hemos dicho una de las causas principales de cómo se ven—, afectarán profundamente a cualquier tarea que emprendan en su nueva vida, desde la búsqueda de nuevas redes sociales hasta el aprendizaje de la lengua.

En Europa existe cierta conciencia de identidad, si bien «una de las principales bases de la construcción de una unión cultural e identitaria europea es la oposición y diferenciación respecto de Oriente» (Moualhdí, 2000: 294). En Oriente Próximo, sin embargo, la diversidad se convierte en una

característica presente y definitoria desde los orígenes: «Islam como diversidad previa, y no unidad» (González Ferrín, 2018: 232). Ha existido y existe diversidad en la lengua, la religión, la cultura; también en la percepción que tienen los habitantes de los países de Oriente Próximo sobre sí mismos, ya que no se reconocen como parte de un todo. El mundo árabe, aún hoy, es un conjunto de estados-nación independientes que, aunque puedan compartir elementos como la lengua, la cultura y la historia, no forman una unidad política, y tampoco lo desean. Esta diversidad real se simplifica sistemáticamente en Occidente, donde reina el desconcierto y la incompreensión —quizás no del todo accidental, sino inducida y agravada por los medios de comunicación y los poderes políticos— sobre todo lo que tiene que ver con el mundo árabe. Esta confusión se resuelve la mayoría de las veces simplificando, y esa reducción acrecienta, por ejemplo, el desacierto de agrupar tantos pueblos distintos bajo la barrera lingüística del árabe o religiosa del islam.

Como señala Bernard Lewis (2000: 129), los procesos de helenización, romanización, cristianización e islamización han proporcionado algo de unidad, pero solo el último abarcó toda la región e impuso a la zona la única identidad común que ha conocido.

A excepción de Egipto, Líbano y Arabia, el resto de Oriente Medio no había tenido la experiencia en la antigüedad de construir un Estado independiente. Las naciones que vivían en esa zona habían establecido entre sí distintos tipos de lealtades dinásticas y comunales, y sus nombres y fronteras se hallaban en una situación de cambio constante. Esta variabilidad se modificó de forma artificial, y las transformaciones fueron decididas y puestas en marcha por agentes externos: Como consecuencia de las dos Guerras Mundiales se establecieron una serie de Estados nuevos con fronteras e identidades diseñadas por la administración colonial (Lewis, 2000: 99).

Añadiremos a esta panorámica la incapacidad que tenemos desde Europa para entender la absoluta preminencia de la religión en Oriente Próximo sobre otros valores. La religión es objeto de lealtad y fuente de la que mana la autoridad. El concepto islámico de justicia es totalmente diferente del nuestro y también mana de la religión; los musulmanes creen que Alá reveló todas las leyes necesarias para mantener en orden el mundo y que estas están contenidas en el Corán. Desde Occidente acusamos la tendencia a querer buscar explicaciones no religiosas a conflictos que atañen al mundo árabe, y cuya razón es fundamentalmente religiosa. Porque si, como dijimos más arriba, el territorio constituye una

poderosa fuente de identidad en Occidente, es bien diferente en el caso árabe: el sentimiento de identidad se construye, muchas veces aunando a los que creen en un mismo dios, más que a los que comparten un mismo suelo. Para ellos, la idea de que existe una fuerte unión entre un pueblo y el país que habita, y que esa unión se mantiene a lo largo del tiempo, sobreviviendo a los cambios de cultura, de lengua y de religión, es extranjera y difícil de aceptar: «La identidad y la lealtad islámicas prevalecen sobre las basadas en el país, la nación y el Estado-nación» (Lewis 2000: 111).

El occidental moderno y secularizado tiene gran dificultad para comprender una cultura en la que ni la nacionalidad, ni la ciudadanía, ni la descendencia, sino la religión, o más precisamente la pertenencia a una comunidad religiosa, es el determinante esencial de la identidad (Lewis, 2000: 13).

En este mismo sentido, también parece tremendamente extraña a la mentalidad occidental la sumisión a la autoridad divina en todos los aspectos de la vida, en negación tajante del individualismo que nos caracteriza a este lado del mundo (Horrie y Chippindale, 2003: 15).

Así pues, conceptos esenciales en la historia de Occidente, que son fuente de conflicto y generadores de un potente sentimiento de identidad, como *nación* o *país*, son nuevos, tienen un contenido desconocido, y no revisten gran importancia para los ciudadanos de Oriente Próximo. Esto incrementa, por un lado, el rechazo del país de acogida, que da por hecho que el que llega tiene que compartir un mismo código de valores y significados; por otro, la incompreensión del recién llegado, que no comprende ese código, fuente para él de perplejidad y desconcierto.

Hemos de aprender a distinguir, además, entre el *islam* como religión, escrito con minúsculas, y que debe ser diferenciado del *Islam* con mayúsculas, utilizado para hablar de la civilización que se extendió desde España hasta Indonesia, que forma parte de nuestras fuentes culturales, y que no fue una intrusión amenazante e invasora que vino desde fuera, sino que se gestó desde dentro, como interpretación y reelaboración de las corrientes judeocristianas. He aquí otro importante nexo entre ambas culturas. Actualmente, sin embargo, reina una enorme confusión en torno a estos conceptos, que se mezclan y confunden en los medios de comunicación, en las calles, y hasta en entornos más formales.

Tres son los objetos de estudio de la islamología [...] El islam como religión personal, o bien como sistema religioso [...], el Islam en tanto que civilización históricamente reconocible como Dar al-Islam y que abarcó desde la presencia palpable del Bagdad abbasí, en torno a los primeros años 800, hasta la disolución del califato sunní de Estambul en 1924. [...] Por último, [...] está el Islam como marco

sociológico contemporáneo, con que designar las tierras habitadas hoy día por los musulmanes, colectivamente identificados como tales, o de minorías en otros espacios, asimismo representadas, en lo identitario, por el Islam (González Ferrín, 2018: 211).

Caemos repetidamente en el error de no comprender ni distinguir estos conceptos, y de utilizar nociones europeas que pertenecen al lenguaje y a la experiencia histórica de este lado del mundo, para hablar sobre Oriente Próximo, cuya experiencia es diferente, como lo son los conceptos que han engendrado esta experiencia. Nuestras nociones no sirven, por lo tanto, para explicar sus circunstancias, ni para tratar de entender sus conflictos, porque dichas nociones son inexistentes para ellos y han sido creadas para explicar una realidad que a ellos no les incumbe. Su lenguaje se ajusta a su realidad y opera con otros códigos, que quizás tampoco tengan cabida en nuestro mundo.

Pero tras estas muchas diferencias, fruto de años en los que se ha visto pasar el mundo desde circunstancias diversas y en desiguales escenarios, siendo testigos de historias dispares, hay un pasado común de nada menos que ocho siglos que aún proyecta su imagen en nuestra lengua, y cuyas huellas están todavía patentes en forma de hermosas construcciones en muchos lugares de nuestra geografía, además de semejanzas en nuestras culturas, por no hablar de su inestimable legado científico. Este pasado, sin embargo, no solo no se reconoce, sino que se niega; en un intento por marcar la distancia entre este «nosotros», que queremos prestigioso, y la hoy en día desacreditada identidad árabe.

Incluso la religión islámica, tan denostada y malentendida actualmente, guarda relaciones evidentes con el cristianismo: «El Corán, por ejemplo, arroja elementos de diatriba intracristiana realmente elocuentes» (González Ferrín, 2018: 226). Según Emilio González Ferrín el Corán es «la historia de una compilación»:

Un solo Corán, recopilatorio de tantas versiones, en tantos centros de liturgia judeocristiana, que si se lee linealmente, buscando una coherencia narrativa, esta no se encontrará jamás (González Ferrín, 2018: 228-229).

Pese a todo ello, asistimos, como dice Emilio González Ferrín, a la «poda de lo árabe» incluso en espacios, como Andalucía, donde su presencia es más que evidente: «Que si al Guadiana o al Guadalquivir lo llaman, con característico gracejo local, el fulmen Anas y el Betis para evitar arabismos;

que si a los hammán que proliferan en las ciudades del sur los llaman termas...» (González Ferrín, 2018: 199).

Parece que vivimos en un obsesivo rechazo hacia todo lo árabe, negando o invisibilizando los nexos que existen con nuestra cultura, y no solo en España: «Las noticias que llegan de diversos países europeos sugieren que, incluso hoy día, algunos cristianos —y postcristianos— tienen dificultad para tolerar la presencia musulmana en medio de ellos» (Lewis, 2000: 96-114). Es innegable que los acontecimientos políticos que se han sucedido desde el ataque de las Torres Gemelas en 2001, los intereses económicos sobre estos territorios, y la interpretación y difusión de los medios de comunicación sobre los diversos conflictos, conducentes a llevar a la opinión pública hacia una dirección determinada, han agravado esta visión reduccionista, en la que los términos *musulmán* y *árabe* se asimilan, se acortan y se simplifican. En España, además, pesan los relatos de la conquista de la Península Ibérica y su posterior reconquista. Sin embargo, la visión simplista que tenemos en Occidente sobre la diversidad, la variedad y la complejidad del mundo árabe resulta excesiva.

Como dice González Ferrín hablando de una anécdota que le ocurrió con un policía de aduanas que compartía, sin duda, este panorama con el que los medios de comunicación simplifican el mundo: «Evidentemente, ese policía veía las noticias. Para él, *Muslim world* era un ente compacto, un planeta lejano; un área llena de barbas, velos y kalashnikovs, que había que meter en vereda recurrentemente [...]» (González Ferrín, 2018: 199).

1.6.2. Sirios y palestinos: un caso particular

La situación que acabamos de describir constituye muchas veces el escenario con el que topan los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos cuando intentan aprender la lengua, alquilar una vivienda, ir al médico, abrir una cuenta en el banco o escolarizar a sus hijos. Cualquier acto de su vida cotidiana puede chocar contra el muro de una comprensión limitada y llena de prejuicios, que les asigna por sistema una identidad preconfeccionada.

Por otro lado, las circunstancias extremadamente violentas a las que se enfrentan los pueblos palestino y sirio hacen que la población autóctona de estos lugares experimente importantes cambios en

la percepción de su identidad nacional: cuando los palestinos se encuentran en su país, su identidad lo es casi todo para ellos; es algo con lo que se identifican y que les llena de orgullo, aquello por lo que luchan. Cuando llegan a Europa su identidad nacional puede seguir siendo su bandera durante un tiempo, aunque en muchos casos esto cambia al enfrentarse con la reacción de la comunidad de acogida: el desconocimiento, la confusión o la inexacta comprensión del conflicto que ha presidido sus vidas. El cambio de escenario, de búsquedas y prioridades, pueden modificar su identidad. En este sentido, me parecen dignas de ser tenidas en cuenta las palabras de Edward W. Said, como experimentador en primera persona de las sensaciones que puede sentir un inmigrante palestino en Occidente:

La red de racismo, de estereotipos culturales, de imperialismo político y de ideología deshumanizada que se cierne sobre el árabe o el musulmán es realmente sólida, y todo palestino ha llegado a sentirla como un castigo que le ha reservado el destino (Said, 2018: 53).

El caso de los sirios es distinto: ellos llevan años ya huyendo de una guerra cruel y sus circunstancias hacen que no enarboles su identidad nacional de la misma manera. Pero ambos, sirios y palestinos, protagonizan uno de los mayores éxodos de la historia reciente —además, muchos palestinos que vivían en Siria se ven obligados a emprender desde allí una segunda huida—. También ambos, sirios y palestinos, pueden considerar a Israel un enemigo común, ya que ocupa territorios de los dos países y rechaza la presencia en ellos de ciudadanos tanto palestinos como sirios (no admite, por ejemplo, la entrada de los desplazados sirios en los Altos del Golan) (Plotner, 2016).

Desde la articulación del sionismo y la creación del Estado de Israel en 1948 —un estado judío en territorio palestino, administrado por británicos y donde viven sobre todo inmigrantes europeos—, la situación del pueblo palestino no ha cesado de empeorar. Israel cuenta con un poderoso y constante apoyo internacional reforzado tras el genocidio nazi que normaliza la consideración de esta tierra como único refugio posible para los judíos. La intervención internacional también ha contribuido al empeoramiento de la ya dramática situación de Siria y a la proliferación de grupos extremistas. El conflicto, que comenzó como un levantamiento contra el presidente Bashar al-Asad, se ha convertido en una guerra sangrienta que enfrenta a la mayoría sunita del país contra los chiítas y en la que pierden la vida cada día muchas personas inocentes.

Muchas de estas personas (tanto sirios como palestinos) pueden haber vagado durante meses,

incluso años, por una Europa que los recibe con vallas y alambradas. La mayoría lidia en centros de acogida y fuera de ellos con dificultades que van modificando la percepción que tienen de sí mismos. Todos se enfrentan durante largo tiempo a un escenario de cambio complejo y desfavorable. Hay algunos que han decidido volver a su país de origen aún con la sospecha de la pobreza y una muerte cierta. Mi hipótesis es que al llegar al país de destino (en este caso a España) y percibir el recelo de la sociedad de acogida, la percepción que tienen de sí mismos comienza progresivamente a experimentar cambios. Se empieza a producir un repliegue de la identidad que puede ser más o menos evidente en función del tiempo de permanencia en el país y de la evidencia de los prejuicios, sospechas y dificultades a las que tienen que enfrentarse. Estos fenómenos de repliegue o despliegue de la identidad en función de la aceptación o rechazo de los otros se producen de forma regular entre la comunidad de inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos y son, en gran medida, un efecto de la imagen que les devuelve nuestro espejo.

Este fenómeno, que dificulta el aprendizaje y la integración, y que constituye por eso una especie de *interferencia*, tiene importantes efectos en el aprendizaje del español. Como los errores que cometen los aprendientes son peor tolerados por la comunidad de acogida, es habitual que se produzcan con más frecuencia y permanezcan durante más tiempo en interlenguas no avanzadas. Los errores pragmáticos se producen también de forma frecuente debido a que este clima de desconfianza o de miedo hacia «lo árabe», del que ya hemos hablado, constituye un impedimento para los estudiantes que ralentiza y dificulta el proceso de aprendizaje de la lengua, prolongando y singularizando el estadio de interlengua.

La peor disposición para tolerar los errores por parte de los hablantes de la comunidad de llegada propicia que estos aprendientes cometan un mayor número de fallos. Los errores pragmáticos (pragmalingüísticos y sociopragmáticos) tienen especial importancia, incrementando la inseguridad en el aprendiente, la distancia con la comunidad de llegada y el choque cultural, que para un refugiado árabe tiene una repercusión mucho mayor que para un refugiado de otra procedencia, siendo las consecuencias afectivas y cognitivas mucho más acusadas, tanto por el conflicto que se presenta entre la cultura de origen y la nueva cultura, como por el miedo y la ansiedad que estas circunstancias le generan.

El proceso de aculturación nunca es lineal, pero en el caso de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo árabes, se trata de un proceso mucho más complejo, en el que intervienen

circunstancias históricas, sociales y políticas específicas. Quizás en ellos no se produce la fase de euforia inicial (Brown,1987), y eso afecta también al desarrollo posterior del aprendizaje de la lengua (ver I.2.3).

En la siguiente parte de esta investigación (I.2) afrontaremos el análisis del proceso de aculturación en inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos (ver I.2.3), así como el contacto en el pasado entre su lengua y su cultura y la nuestra (ver I.2.1 y I.2.2). Este contacto cobra especial importancia en la descripción de este escenario particular ya que, como dice Edward Said (2018: 9):

El islam formó parte de la cultura española durante varios siglos, y los ecos y pautas que perduran de tal relación siguen nutriendo la cultura española hasta nuestros días.

2. LA CUESTIÓN ÁRABE: PASADO Y PRESENTE DEL CONTACTO DE LENGUAS Y DE CULTURAS

Lo que otorga riqueza y complejidad a la imagen del islam en España es el hecho de ser parte sustancial de la cultura española y no una fuerza exterior y distante de la que hay que defenderse como si fuera un ejército invasor.

EDWARD W. SAID

2.0. INTRODUCCIÓN

Analizaremos en esta sección el contacto entre la lengua y la cultura españolas y las árabes en el pasado, así como las convicciones y creencias que hemos ido adquiriendo unos y otros como resultado de ese contacto. Dichas creencias influyen, consciente o inconscientemente, en la imagen previa que nos formamos de las personas de origen árabe, y en la que ellos se forman de nosotros, porque, como ya hemos visto en el capítulo 1 (I.1.1.2), el modo en que nos perciben los demás también pasa a formar parte de nuestra identidad subjetiva. Tendremos que tener muy en cuenta las circunstancias históricas del contacto entre ambos mundos para llegar a entender algunas de las particularidades de los aprendientes en el proceso de comprensión, asimilación e incorporación de la nueva cultura, así como ciertas actitudes de la sociedad española ante su aprendizaje. Las singularidades, lenguajes y significados que definieron en el pasado y caracterizan en la actualidad cada uno de los entornos objeto de nuestro interés, serán también materia de este estudio; para ello echaremos mano de la literatura, como testimonio y reflejo de un escenario genuino y vivo (I.2.2). Cada modelo de realidad, impregnado de ciertos hechos históricos —y de sus interpretaciones—, opera con unos códigos que lo alejan del otro y lo hacen, muchas veces, incomprensible ante sus ojos.

Como condición de posibilidad de la comprensión del vínculo y la distancia entre ambos grupos, abordaremos también el concepto de *cultura* para tratar de esclarecer sus orígenes, neutralizar los equívocos que suscita, y deshacer sus ambigüedades. En estrecha relación con la *cultura*, tendremos que enfrentarnos a conceptos como *etclase*, *aculturación* o *asimilación*, *enculturación* o *deculguración*, esenciales para la correcta comprensión del escenario que nos proponemos describir (I.2.3).

Las ideas con que asumimos la llegada de personas de origen árabe, nuestra mirada e interacción con ellos, así como su actitud ante la sociedad y la lengua que han de adquirir, tienen un efecto en el desarrollo de su aprendizaje, y en el particular proceso de adaptación, aculturación, enculturación o deculturación que se produce en la actualidad por parte de un inmigrante, solicitante de asilo o refugiado de origen árabe. Este, llegado a España, ha de

contar con la colaboración y comprensión de los nativos para abordar con garantías de éxito la durísima tarea de entender y aceptar la cultura y operar con sus códigos como condición de posibilidad del aprendizaje efectivo de la lengua.

Intentaré mostrar en este capítulo cómo la pervivencia de un importante pasado histórico compartido, su memoria e interpretación por parte de ambos grupos, se traduce muchas veces en un aumento de la desconfianza, que conlleva una menor tolerancia ante el error, deteriorando la autoimagen del aprendiente y ralentizando en ocasiones el proceso de adquisición de la nueva lengua.

2.1. EL PASADO ÁRABE-HISPANO

La presencia de los árabes en la Península Ibérica supone uno de los capítulos más largos y significativos de nuestra historia. Son nada menos que ocho siglos, desde la decisiva batalla de Guadalete en el año 711²⁰, hasta 1492, año en el que el último rey nazarí dejó Granada. A este largo periodo debemos añadir, tras la caída de la última entidad política independiente árabe, la etapa morisca, iniciada tras el comienzo de las conversiones forzosas y que terminará a principios del siglo XVII con sucesivas expulsiones decretadas por el rey Felipe III, que se ejecutaron de forma escalonada entre los años 1609 y 1613.

El escenario anterior a la llegada de los árabes era el de una Península Ibérica inmersa en una crisis profunda en la que la lucha por el poder constituía una realidad constante y encarnizada. Ante esta situación, la población se hallaba sumida en un estado de desesperación y de pobreza. Es este el entorno en el que se produce la primera actuación árabe. Esta intervención inicial acabará por prolongarse en el tiempo y extenderse en el territorio. La presencia de los árabes en la Península va a ir así cobrando espacio, aunque parece que a las tropas árabes no les fue necesario recurrir a un exceso de violencia en este primer momento a causa de la situación de inestabilidad y crisis en la que estaba sumido el país, que favoreció el establecimiento de acuerdos y pactos. Así lo sostiene Chalmeta (1998: 15)

Fueron muy pocos los encuentros militares. De donde se deduce que más que de conquista propiamente dicha cumple hablar de capitulación. Se podrá discutir sobre si dichas capitulaciones son “voluntarias” o forzadas por la amenaza o inicio de un ataque. Pero, en ambos casos, tendremos un reconocimiento pactado de las nuevas superestructuras políticas

²⁰ La batalla de Guadalete supuso la derrota y muerte de Rodrigo, el último rey visigodo. Aunque la conquista fue rápida (apenas tres años y sin encontrar resistencia), los constantes conflictos entre los conquistadores por repartirse las tierras, además de las disputas con los bereberes, supondrán un escenario de discordia que se prolongará durante toda la primera mitad del siglo VIII. A esta primera etapa le siguió el Emirato (756-929), periodo en el que un emir actuaba como delegado del califa; después el Califato (929-1031), etapa en la que era el propio califa el que encarnaba el poder político y religioso.

Chalmeta defiende que la llegada de los árabes a España supuso una mejora de la situación general, aliviando el estado de dificultad e incertidumbre en que estaba sumido el país, y aportando, a pesar de que no faltaron conflictos y luchas internas durante el largo periodo de permanencia en la península, mayor estabilidad y calidad social de la que encontraron:

En 92H/711 J.C., la ocupación berbero-árabe de España provocó el surgir de una nueva formación política, social, religiosa, cultural, jurídica, económica, lingüística y artística: al-Andalus [...] Ello supuso el bloqueo del avanzado proceso de degradación (de la producción, social y político-moral) característica del periodo tardo visigodo. La ruptura, el cambio -siquiera parcial- con la fase anterior, invirtió el sentido de la evolución peninsular en los campos demográfico, social, formas de producción y objetos de cultivo. En vez de la erosión progresiva de los derechos de los individuos pertenecientes a los grupos socioeconómicos más desheredados y de la creciente importancia de los lazos de hombre a hombre, la sociedad andalusí tenderá a favorecer el paso de un status servil al de libre y al establecimiento generalizado de relaciones directas entre individuo y estado (Chalmeta, 1998: 27).

Contamos con testimonios que sustentan la certeza de que hubo épocas en las que surgieron disparidades que en verdad supondrían un verdadero abismo en un tiempo en que la religión cobraba una importancia y un protagonismo más que esencial en la vida de las personas, en la constitución de su propia imagen y de la imagen que de ellas se hacían los demás, aunque no siempre la cuestión religiosa fue causa de conflicto. Ron Barkai (2007: 31, 50) señala cómo en un principio, en la Crónica bizantino-árabe (redactada en el año 741), y en la crónica redactada por un mozárabe de Córdoba en el año 754 las imágenes no se enfocan en las asociaciones religiosas, sino en las políticas; no se refleja la situación como un conflicto religioso-ideológico, sino político-territorial; si bien en la Crónica mozárabe ya se observa claramente una correlación entre la imagen musulmana negativa y una clara conciencia hispánica, no aparecen aún los musulmanes caracterizados con una imagen cerrada o estereotipada.

Parece que, de forma progresiva a lo largo de la Edad Media, se fue extendiendo entre la población cristiana una imagen no del todo positiva de la población árabe. Así lo señala

también Barkai (2007), cuando hace notar que el punto de partida de esta visión tan adversa residiría en los ocho siglos de Reconquista cristiana de la península, etapa en la que se forjó la figura del Apóstol Santiago (Santiago matamoros), y se atribuyeron a los musulmanes prejuicios de todo tipo [...] (*apud* Martín Corrales, 2002: 48). Esta percepción, agudizada también por la constatación de la brecha que abrían las diferencias de cultura y de religión, debió ir ocupando espacio en las mentalidades y en la sociedad de forma intermitente, con periodos de crudeza y otros de mayor calma. García González (2012), siguiendo a Barkai, (2012) señala, en este sentido, cómo en las crónicas cristianas desde el siglo VIII hasta el siglo XI hay negatividad hacia el «otro», distinguiéndose en el siglo VIII entre árabes y bereberes —estos últimos con una imagen mucho más adversa—, y abundando en una representación más desfavorable cuando se aborda lo religioso a finales del siglo X y principios del siglo XI; desde mediados del siglo XI hasta mediados del siglo XII, las crónicas reflejan un empeoramiento en la relación entre cristianos y árabes que, aun así, no alcanzará todavía su máxima crudeza; ya en el siglo XIII las crónicas van a mostrar un aumento progresivo de imágenes muy negativas del «otro», que se plasmará como una situación de guerra y conflicto evidente a partir de la victoria sobre los almohades en las Navas de Tolosa (1212). Mateo Dieste coincide con este planteamiento al señalar que la verdadera hostilidad hacia los musulmanes surgirá en el siglo XIII, cuando la reconquista adquiera por fin un ritmo y una organización coherentes, y se radicalizará durante el siglo XV, durante el proceso político de unificación de los reinos de Castilla y Aragón (Mateo Dieste, 2017:73).

En la Edad Media, hubo situaciones en las que no podemos hablar de un enfrentamiento. Existían razones económicas y pragmáticas en la relación entre ambos grupos (cristianos y musulmanes) que justificaban la interdependencia, ya que, los mudéjares y los moriscos, tras la derrota de al-Andalús, constituían una valiosa mano de obra a la que no siempre se estaba en condiciones de renunciar. Lévi -Provençal señala, al igual que Chalmeta, que los árabes no mantuvieron una actitud de abierta hostilidad y ataque de forma permanente. Se sucedieron largos periodos de tregua pudiéndose definir de manera general la disposición de la población árabe como una posición tolerante, cuya expansión no se debía a motivos

exclusivamente doctrinales: no se trataba de una *yihad* o «cruzada religiosa» sino de una expansión con clara intención socioeconómica (Mateo Dieste, 2017:66). Prueba de ello es que la mayoría de los habitantes de la Península bajo gobierno árabe habrían conservado la religión oficial del Estado visigótico hasta ya entrado el Califato (Lévi-Provençal, 1969: 95). Otra prueba que aporta Lévi-Provençal sobre el contacto constante entre diversos elementos de la población de la península y el aprecio que una parte de la población autóctona mostraba por la lengua árabe en la sociedad mozárabe es el fragmento de *Indiculus Luminosus* (854), de Álvaro de Córdoba:

Mis correligionarios gustan los poemas y las obras de imaginación de los árabes; estudian los escritos de los teólogos, no para refutarlos, sino para adquirir una dicción árabe correcta y elegante [...] Todos los jóvenes cristianos que se distinguen por su talento no conocen más que la lengua y la literatura árabe; leen y estudian con el mayor ardor los libros árabes: forman, con grandes dispendios, inmensas bibliotecas y proclaman por todas partes que esa literatura es admirable [...] ¡Qué dolor! Los cristianos han olvidado hasta su lengua religiosa, y entre mil de nosotros difícilmente encontraréis uno solo que sepa escribir medianamente una epístola en latín a un amigo. Pero si se tratase de escribir en árabe, encontraréis gran cantidad de personas que se expresan fácilmente en esta lengua con gran elegancia y los veréis componer poemas preferibles, bajo el punto de vista artístico, a los de los mismos árabes.

(Lévi-Provençal, 1969: 94-95).

Esta visión positiva de la lengua árabe irá empeorando a medida que se sucedan los años y los acontecimientos; con el paso del tiempo, y a pesar de los siglos de contacto entre las dos lenguas, la influencia entre ellas no se saldó con un resultado demasiado significativo, circunstancia de la que también podemos extraer una valiosa información sobre la relación que se estableció entre las dos comunidades, y la visión negativa de una sobre la otra. Como señala García González (2012: 15):

Las actitudes negativas hacia ese “otro” y hacia los grupos intermediarios, grupos en situaciones sociolingüísticas muy complejas, hicieron que el contacto más largo en el tiempo que el español ha tenido en su historia con otra lengua no tuviera la profundidad que se hubiera esperado. Las actitudes negativas y la creación, lenta pero progresiva, de una autoconciencia “nacional” y social impidieron una relación

más profunda entre lenguas y culturas que cohabitaron, más que convivieron, durante un dilatado periodo de tiempo en el mismo espacio.

La imagen del «otro» comienza su lento, pero constante deterioro a medida que se recrudecen las luchas por la recuperación del territorio. Desde el año 722²¹ los cristianos de la Península Ibérica, en un proceso largo, dificultoso y discontinuo, fueron buscando recobrar los territorios que se hallaban en poder de los musulmanes, y avanzaron progresivamente²² hasta que solo sobrevivió el Emirato de Granada, cuya situación era ya muy difícil debido al empobrecimiento y la superpoblación que habían provocado las severas y largas luchas, y que convertían a la ciudad en último refugio para los evacuados y perseguidos que llegaban continuamente a ella. El 28 de noviembre de 1491 el secretario de los Reyes Católicos, Hernando de Zafra, promulgaba las condiciones de la rendición (Caro Baroja, 2010: 48). Estas Capitulaciones que los Reyes Católicos concedieron a los moros de Granada tras su sometimiento, eran muy favorables a los derrotados, y les garantizaban el libre ejercicio de sus costumbres, de sus leyes y de su religión:

Que los jueces, alcaldes y gobernadores que sus altezas hubieren de poner en la ciudad de Granada y su tierra, serán personas tales que honrarán á los moros y los tratarán amorosamente, y les guardarán estas capitulaciones; y que si alguno hiciere cosa indebida, sus altezas lo mandarán mudar y castigar (Mármol, 2015: 79).

Con la llegada del Cardenal Cisneros a Granada en 1499²³ estas condiciones favorables empezaron a ser incumplidas de forma manifiesta, provocando en este colectivo

²¹ Año en que supuestamente se produjo la Batalla de Covadonga, primera victoria de un grupo cristiano rebelde, encabezado por Pelayo, contra fuerzas musulmanas. Esta victoria desembocaría en la fundación del reino independiente de Asturias.

²² La disgregación del Califato facilitará un lento avance cristiano por la Meseta norte y el valle del Ebro durante los siglos XI y XII. Durante los siglos XIII y XIV, la alianza entre los reinos cristianos desembocará en el final definitivo de al-Andalús.

²³ El Cardenal Cisneros consideró que la labor realizada por su predecesor, Hernando de Talavera, no era suficiente. Como consecuencia, emprendió una serie de conversiones masivas, así como la quema de libros árabes, que tuvo lugar en 1499. Estas acciones provocaron la rebelión del Albaicín, que tardó dos años en sofocarse.

una situación de gran dificultad política, social, y espiritual que alcanzará cotas más altas en 1502, año en el que se proclamó la orden de conversión de los moros granadinos²⁴.

Las diferencias entre moriscos y cristianos fueron agravándose, la situación de los primeros continuó empeorando, y la distancia entre ambas comunidades fue creciendo; las quejas de los moriscos se acrecentaban a medida que se sucedían las exigencias, los excesos y desmanes hacia ellos. En enero de 1567, como culminación de este proceso de deterioro progresivo, se aprobaron las siguientes prohibiciones:

- I. Prohibir hablar, leer y escribir en árabe en un plazo de tres años.
- II. Anular los contratos que se hicieran en aquella lengua.
- III. Que los libros escritos en ella, que poseyeran los moriscos, fueran presentados en un plazo de treinta días al presidente de la Chancillería de Granada, y que, una vez examinados, se devolvieran los que tuvieran inconveniente en poseer personas creyentes para que sus propietarios los poseyeran otros tres años.
- IV. Que los moriscos se vistieran a la castellana, no haciéndose *marlotas*, *almalafas* ni calzas, y que sus mujeres fueran con las caras destapadas.
- V. Que en bodas, velaciones y fiestas semejantes siguieran las costumbres cristianas, abriendo ventanas y puertas, sin hacer zambras ni leilas, con instrumentos y cantares moriscos, aunque estos no fueran contrarios al cristianismo.
- VI. Que no celebraran el viernes.
- VII. Que no usasen nombres y sobrenombres moros.
- VIII. Que las mujeres no se alheñasen.
- IX. Que no se bañaran en baños artificiales y que los existentes se destruyeran.
- X. Que se expulsase a los *gacis* y que los moriscos no tuvieran esclavos de ese linaje.
- XI. Que se revisaran las licencias para poseer esclavos negros (Caro Baroja, 2010: 142-143).

Estas medidas tajantes y drásticas tenían como objetivo terminar de manera inapelable con la cultura árabe. No era, sin embargo, una tarea fácil, porque la larguísima convivencia entre árabes y

²⁴A través de esta pragmática se obligaba al bautismo a toda la población no cristiana. Una vez bautizados, empezarían a conocerse como *moriscos*, considerando herejía a partir de ese momento toda manifestación religiosa divergente.

españoles, así como los muchos años de coexistencia entre ambos mundos, hacían posible la presencia de rasgos de la cultura árabe en otros sectores, considerados como espacio incontestable de los cristianos viejos. Como cuenta Caro Baroja, se daban casos de niños tenidos por cristianos viejos que eran criados por nodrizas moriscas. Estas medidas extremas arriba relacionadas debían ser la única manera de aplacar el miedo de los cristianos al «contagio cultural» (Caro Baroja, 2010: 147). Se trataba, pues, de un intento de hacer desaparecer de raíz a los moriscos como grupo cultural, toda vez que su presencia estaba ya bien asentada y arraigada entre la población.

Sus costumbres y prácticas religiosas eran vistas como algo terrible por parte de los cristianos viejos: un disparate y una aberración cuya práctica merecía los peores calificativos. Así se hablaba de «sus perversas ceremonias» o de «Las ceremonias malditas que usan en sus entierros»²⁵.

Del documento escrito por el obispo de Segorbe en 1587 también podemos extraer una visión francamente negativa de los moriscos, los cuales eran considerados elementos altamente dañinos y perjudiciales para el resto de la sociedad:

Item, que pueden tener las mujeres que pudieren sustentar y hacer con ellas los devorcios que quisieren pagándoles lo que les prometen cuando las toman; ítem que matando vn christiano se salvan y haciéndoles qualquier mal ganan mucho merito delante de mahoma; y en el quinto con homicidios continuos que cometen asi entre moros como christianos; y en el séptimo con muchos hurtos y usuras y tratos ilícitos que frequentemente hacen y cometen; y en el tercero con no guardar fiesta alguna ni oír misa si no es por fuerza y poniéndoles pena para ello [...]²⁶.

Durante todo el siglo XVI se mantuvo constante la sospecha de levantamientos moriscos, asumiéndose los contactos entre estos y el sultán de Marruecos o Turquía como una realidad incuestionable. Estas creencias incrementaban los recelos de los cristianos viejos, acentuando la falta de confianza en los moriscos. Esa falta de confianza se reflejaba incluso en las actividades profesionales: los oficios honrosos y de prestigio debían ser realizados solo

²⁵ *Acuerdos tomados por la junta que presidió don Francisco de Navarra sobre el negocio de la conversión de los moriscos* (1561). Extraído de García Arenal (1996: 123-124).

²⁶ *Parecer de don Martín de Salvatierra, obispo de Segorbe, acerca del estado en que están los moriscos* (1587). Extraído de García Arenal (1996: 158).

por los cristianos viejos. Era, sin embargo, motivo de preocupación el perjuicio económico ocasionado por el abandono de las tierras y el cese de los negocios que con tan buena mano los moriscos habían sabido administrar —de todos era conocida su pericia en materia de agricultura—. Así observamos cómo Ponce de León recomienda en el año 1609 en una carta dirigida a Su Majestad: «Que á esta gente no se les consienta otro oficio que los del ejercicio del Campo»²⁷:

[...] Muchos oficios tienen ganadas provisiones como tintoreros, etc., que los tales (moriscos) no puedan tener sus oficios por algunas falsedades que en ellos puedan hacer pues quanto más honrado es el oficio de medico es más grave la falsedad que en él se puede cometer. [...] Y de muchos medicos moriscos que ha castigado el Santo Oficio consta por sus confesiones que curaban bien a los de su ralea y mataban de industria a los christianos viejos y daban maliciosamente bebidas para abortar. Siendo medicos han de traer seda, andar en mula, y las leyes de estos reinos prohíben a los dichos moriscos estas dos cosas y tener honrosos oficios; [...] ²⁸.

En la obra de Aznar Cardona, *Expulsión justificada de los moriscos españoles y suma de las excelencias christianas de nuestro Rey D. Felipe tercero deste nombre*, publicada en 1612, podemos ver claramente la animadversión, la hostilidad y el rechazo a un modo de vida y unas costumbres (la forma de vestir, los oficios, la manera de pasar el tiempo libre, la gastronomía, las prácticas religiosas) que difieren ampliamente del modo de vida cristiano y que, además, se perciben claramente como una amenaza.

[...] Eran una gente vilissima, descuydada, enemiga de las letras y ciencias illustres, compañeras de la virtud, y por consiguiente agena de todo trato urbano, cortés y político. Criavan sus hijos cerriles como bestias, sin enseñanza racional y doctrina de salud, excepto la forzoça, que por razón de ser bautizados eran compellidos por los superiores a que acudiesen a ella [...] Eran torpes en sus razones, bestiales en su discurso, ridículos en su traje [...] Eran brutos en sus comidas [...] Eran dados a oficios de poco trabajo [...] En el menester de las armas eran visoñísimos, parte porque avia años que les estaban vedadas y el

²⁷ Carta de D. Manuel Ponce de León a S.M. (1609). Extraído de García Arenal (1996: 244).

²⁸ Proposición para que se ponga por condición que no sean moriscos médicos (1607). Extraído de García Arenal (1996: 220).

poco uso inhabilita, según Ovidio... parte porque eran cobardes y affeminados [...] Eran entregadísimos sobremanera a l vicio de la carne, de modo que sus platicas assi dellos como dellas y sus conversaciones y pensamientos y todas sus inteligencias y diligencias, era tratar desso [...] Su intento era crecer y multiplicarse en número como las malas hierbas, y verdaderamente, que se avian dado tan buena maña en España que ya no cabian en sus barrios ni lugares, antes ocupavan lo restante y lo contaminaban todo [...]²⁹.

Del otro lado, el de los moriscos, la situación se vivía con dificultad: la prolongada estancia de los árabes en tierras españolas, así como el fuerte sentimiento de pertenencia al territorio del que ahora trataban de separarlos; las desaforadas y rígidas medidas a las que se vieron sometidos y la penosa situación que vivieron al verse despojados de sus bienes, obligados a renunciar a costumbres y apartados de sus familias, despertó en ellos sentimientos de pesar e indignación. Así manifiesta Núñez Muley en su *Memorial* (1600)³⁰ la sensación de injusticia e impotencia con que el colectivo morisco asumió el mandato irrevocable:

Somos perseguidos de la justicia eclesiástica y de la seglar y, con todo eso, siempre leales vasallos y obedientes a Su Majestad, prestos a servirle con nuestras haciendas (*apud* Mármol, 2015: 126).

Las diferencias entre ambas culturas son evidentes ya a estas alturas en la religión, pero también en todas las reuniones, celebraciones y acontecimientos cuya manera de festejarse se alejaba en los ritos, en las ropas, en los cantos y en las costumbres, de la celebración cristiana. Esta discordancia, que permanece viva en la actualidad, alcanzó al final de la «convivencia» de ambos grupos cotas irreconciliables, al mismo tiempo que la consideración de los moriscos a ojos de los cristianos llegaba a niveles francamente desfavorables. Así lo señala Caro Baroja:

²⁹ Aznar Cardona: *De la condición, trato, traje, comida. officio, vicio y pestilencia pegajosa de los moriscos*. (1612). Extraído de García Arenal, 1996: 230-233.

³⁰ Francisco Núñez Muley fue uno de los líderes de la comunidad morisca. Perteneciente a la alta sociedad de la Granada cristiana posterior a la conquista, destaca por la defensa de los rasgos culturales moriscos. Escribió el *Memorial en defensa de las costumbres moriscas*, dirigido al Presidente de las Reales Audiencias y Cancillería de la Ciudad y el Reino de Granada en 1566 con la intención de detener la pragmática que prohibía las costumbres de los moros.

El morisco era –según la opinión general– un individuo inculto e incluso cerril, que ocupaba, por su terquedad, el último grado de la escala social, un individuo con ciertas habilidades técnicas y manuales, pero indocto (Caro Baroja, 2010: 132).

Este carácter negativo de los rasgos atribuidos a los moros, que ya estaba presente de manera manifiesta, irá en aumento hasta alcanzar su punto álgido hacia 1600, momento en el que los moriscos habían llegado a merecer un nivel ínfimo de aprecio por parte de los cristianos, hasta el punto de que se repudiaban en ellos comportamientos que eran considerados virtuosos para la moral cristiana y apreciados como atributos deseables para el resto de los individuos. Parece que la situación de rechazo a esta comunidad había llegado a su máxima expresión, en un escenario en el que la figura del morisco se encontraba completamente estigmatizada y contaba con una marcada desaprobación social por parte del resto de los componentes de la comunidad. Atendiendo de nuevo a la explicación de Caro Baroja:

Las reglas morales consideradas válidas para la generalidad, las normas de comportamiento reputadas como aceptables en cualquier ocasión, sufren, dentro de la sociedad, interpretaciones especiosas, según las cuales, lo que de modo abstracto se considera bueno y lo que visto en los miembros del propio grupo se juzga excelente, se ve mal en un grupo social enemigo o en competencia. El caso de los moriscos es típico.

Según los ideales de la sociedad cristiana, la laboriosidad, la frugalidad y la fecundidad de la familia son otros tantos bienes y virtudes. Ahora bien, esas mismas virtudes sirven de bandera contra los moriscos [...] la laboriosidad estaba producida por cicatería, la frugalidad era avaricia, la fecundidad resultado de la lujuria (Caro Baroja, 2010: 195).

Es probable que buena parte de la visión negativa que tenemos acerca de los árabes haya pervivido a través de los siglos y permanezca hoy en día en la sociedad española por medio de episodios comunes del pasado lejano y del pasado reciente: la memoria e interpretación de sus muchos años de estancia en la península, las guerras de África, la presencia de soldados marroquíes en las tropas nacionales durante la Guerra Civil española, los contenciosos de Ceuta y Melilla, o la reciente participación de España en la Guerra del Golfo. Dicha

percepción se ha visto agravada por el nuevo escenario mundial y el papel, tremendamente negativo, que ocupa en él el mundo árabe. Una de las manifestaciones más evidentes de esta presencia estereotipada es, como afirma Said (Said, 2018:379) la manera en que se asocia en el cine, en la televisión y en la prensa al árabe con la lascivia o la traición; el modo en que los árabes aparecen en las noticias siempre vociferantes y amenazadores, en multitudes; no como individuos sino como turbas o muchedumbres, representando la miseria y la violencia, personificando la amenaza y consolidando el estereotipo; la imagen del *otro* como el salvaje, el violento, el primitivo; el indígena al que todavía era necesario someter, educar y civilizar en la época de la creación del Protectorado de Marruecos (1912-1956) .

Los libros y artículos sobre el islam y los árabes que se publican regularmente no se diferencian mucho de las virulentas polémicas antiislámicas de la Edad Media y del Renacimiento. No existe ningún otro grupo étnico o religioso sobre el que se pueda decir o escribir cualquier cosa sin tropezar con ninguna objeción o protesta (Said, 2018: 379).

Se trata de una imagen que tiene más que ver con la figura del «moro» del imaginario social, pero que hoy continúa transmitiéndose y relacionándose con el fundamentalismo y el terrorismo. Se omiten y silencian la heterogeneidad y los desacuerdos que tienen lugar en estas sociedades, difundiendo una representación ahistórica que convierte a los inmigrantes en meros portadores de un conjunto de creencias y costumbres muy diferentes de las que tienen lugar en las modernas, evolucionadas y deseadas sociedades de instalación.

Ya hemos observado que la imagen hostil y negativa hacia el musulmán que podemos percibir ya claramente en las crónicas del siglo IX (Barkai, 2007: 51), devino con el tiempo en la percepción del islam como fuente de múltiples, peligrosos estereotipos y graves amenazas, las conversiones forzosas afrontadas por los moriscos gracias a estrategias como la *taqiyya*, que les permitían adoptar otra religión solo aparentemente mientras seguían practicando el islam de forma encubierta, contribuyeron a afianzar la imagen del moro falso y traidor que aún hoy se mantiene (Mateo Dieste, 2017: 75). La obsesión de los cristianos viejos por la pureza de sangre, no hizo sino empeorar la situación. Al final, esta imagen, que consiste en percibir todo lo musulmán como peligroso, y que ya teníamos bien asentada, se

ha visto agudizada por la percepción negativa generalizada que de ellos se tiene en todo el mundo occidental actual, y reforzada, como ya hemos señalado más arriba (I.1.1.2 y I.1.1.3), por los acontecimientos políticos de los últimos años.

Defenderé en estas páginas la hipótesis de que en esta «compleja y densa relación entre España y el islam» (Said, 2018: 9), surgieron y se asentaron convicciones y creencias que aún encuentran un espacio entre nosotros. La postrera identidad atribuida a los árabes que fue creciendo en rasgos negativos a medida que se acercaba la fecha de la expulsión, permanece aún viva, aunque lógicamente transformada como consecuencia de los cambios políticos y sociales. Estas creencias todavía operan activamente en la asignación de una identidad al recién llegado, el sujeto árabe queda así revestido de ciertos rasgos heredados del pasado y reelaborados en el presente, su identidad permanece delimitada por algo así como «la idea de lo árabe en España». Una idea falaz, clasificadora estigmatizante. Intentaré demostrar más adelante con pruebas empíricas de qué modo esta identificación sigue operando en nuestra sociedad.

2.2. LA LITERATURA COMO TESTIMONIO

[...] Cerca de estos tiempos reinaría en España un rey de la casa de Austria, en cuyo ánimo cabría la dificultosa resolución de desterrar a los moriscos de ella, bien así como el que arroja de su seno la serpiente que le está royendo las entrañas, o bien así como quien aparta la neguilla del trigo, o escarda o arranca la mala yerba de los sembrados.

(Miguel de Cervantes, *Los trabajos de Persiles y Segismunda*, capítulo once, tercer libro)

La literatura puede concebirse como una interacción constante entre los autores de una época concreta, los hechos históricos de ese periodo y las iniciativas políticas que generaron esos hechos. En ese sentido los textos literarios constituyen una valiosa fuente de información sobre las maneras de pensar y de sentir de una sociedad determinada desde una posición más cercana a ella, ya que los relatos que contienen están unidos de algún modo al mundo, vinculándose con él en cierta medida y reflejándolo. Los textos literarios españoles a los que me referiré en este apartado fueron tejidos con los hilos de la realidad que rodeaban a su autor, y reflejan por ello sus circunstancias y las de su universo, ya sea de modo consciente o inconsciente. Dado que algunos de ellos pueden interpretarse como el fruto de un artista, damos por supuesto que no se originan con el solo propósito de sembrar una opinión entre sus lectores. Tienen el poder de trasladar ante nuestros ojos un escenario rico en realidad y desplazar nuestra mirada al marco de otra época. En ellos podemos encontrar, por lo tanto, pruebas abundantes de la visión que las personas de aquella sociedad tenían acerca de los moriscos y de los moros. Propongo aquí solo una pequeña muestra, con la intención de que pueda servir para esbozar con más precisión, nitidez e imparcialidad, nuestro escenario.

Tomaremos primero como ejemplo algunos textos que nos servirán para rastrear las sensaciones y las opiniones de la población cristiana con respecto a los moriscos desde 1539 hasta 1620 a través de la mirada de varios autores de ese tiempo. Se trata de aproximadamente un periodo de ochenta años durante los que constataremos la existencia de críticas abiertas hacia los moriscos, o valoraciones y formas de sentir bastante negativas con respecto a ellos

durante esa época. Veremos de qué manera podemos aún rastrear fácilmente esta huella en textos del siglo XIX y XX y también en la actualidad.

En 1539 se publican las *Epístolas familiares* de Fray Antonio de Guevara, escritor y eclesiástico español que fue parte activa en el problema de los moriscos en varias ocasiones: resultó herido en lucha contra ellos, participó en la redacción de un edicto que no les favorecía y formó parte de una comisión que intentaba convertirlos a la fe católica en Valencia³¹.

En la Segunda Parte de las *Epístolas familiares* (1541), se aborda el tema de los moriscos, y a través de algunas de sus líneas podemos rastrear la opinión y el comportamiento de la sociedad con respecto a una cuestión que resultaba de tanta importancia en aquel momento. Pese a que Guevara había tenido una participación activa contra ellos, su actitud aquí es de repulsa hacia ciertos comportamientos desconsiderados y ultrajantes que debían ser de uso habitual entre los cristianos. Esta circunstancia dota de más credibilidad al escenario que se describe. Se trata de la Epístola XIV: en ella Guevara se dirige a un amigo valenciano para reprocharle que acostumbre a llamar «perros moros, judíos, marranos» a los moriscos que se han convertido. La actitud de Guevara podría deberse en parte al reconocimiento de un proceder injusto, y en parte al temor por las consecuencias de este comportamiento reiterado por parte de los cristianos viejos, ya que los moros exponían ciertas reservas a ser bautizados a causa de la convicción que tenían de que serían insultados igualmente pese a ello:

Que reaprehendiéndoos yo el descomedimiento que tuvistes con Cidi Abducarim, me dexistes que era costumbre antigua en vuestra tierra llamar a los nuevamente convertidos moros o marranos a cada palabra, y que de avérselo vós llamado ni teniades vergüença, ni menos conciencia, pues vuestra lengua estava abituada a lo decir y sus orejas a lo oyr. [...] Dar vós, señor, por desculpa de vuestra culpa que el llamar a uno moro o marrano es costumbre de vuestro pueblo y que nadie se escandaliza de oyrlo, desde agora digo que de tal costumbre apelo y de tan maldito pueblo como el vuestro me santiguo, porque yo andado he por el mundo, y conozco

³¹ En mayo de 1525 Fray Antonio de Guevara se encontraba en Valencia como miembro de una comisión encargada de convertir a los moriscos; en 1526 participó en la guerra contra ellos de la sierra de Espadán, y ese mismo año intervino en la redacción de un edicto que les resultaría desfavorable.

razonable dél, mas siempre vi y sentí que en las tierras honrradas y entre las personas virtuosas se precian los peregrinos de las buenas obras que les hacen y nos se quexan de las palabras feas que les dixen (Guevara, 1539/2004: 765-766).

En *El sueño del infierno*, escrito en 1608, Quevedo se burla abiertamente de los moros a través del rasgo de su cultura que ellos consideraban más importante: su religión. Lo hace situando a Mahoma en el infierno bajo una descripción ridícula y extravagante: «con un zancajo menos y un chirlo por la cara, lleno de cencerros», y enjuiciando y valorando después de forma abiertamente negativa su presencia en aquel terrible escenario. Dentro de este marco de estigmatización de todo lo árabe, el profeta era presentado como paradigma de lo pernicioso y negativo, culpable del estado de perdición y confusión en el que se encontraban sus seguidores:

[...] llegué a una parte donde estaba uno solo arrinconado y muy sucio, con un zancajo menos y un chirlo por la cara, lleno de cencerros y ardiendo y blasfemando.

-¿Quién eres tú? -le pregunté-, que entre tantos malos eres el peor?

-Yo -dijo él- soy Mahoma.

Y decíasele el tallecillo, la cuchillada y los dijes de arriero.

-Tú eres -dije yo- el más mal hombre que ha habido en el mundo y el que más almas ha traído acá.

-Todo lo estoy pagando -, dijo-, mientras los malaventurados de africanos adoran el zancarrón o zancajo que aquí me falta .

-Picarón -dije-, ¿por qué vedaste el vino a los tuyos?

Y me respondió:

-Porque si tras las borracheras que les dejé en mi Alcorán les permitiera las del vino, todos fueran borrachos.

-Y el tocino, ¿por qué se lo vedaste, perro esclavo, descendiente de Agar?

-Eso hice por no hacer agravio al vino, que lo fuera comer torreznos y beber agua, aunque yo vino y tocino gastaba (Quevedo 1627/1975: 109-110).

Este encuentro del autor con Mahoma en el infierno nos sirve para poner de manifiesto la ligereza e impunidad con que un cristiano podía burlarse de la religión islámica, y el contraste entre esta actitud y la reverencia que debía profesarse hacia el cristianismo, siendo el menor indicio de falta de respeto hacia él por parte de los moriscos duramente castigado. Quevedo, con su estilo mordaz y característico, ridiculiza en este pasaje de forma despiadada tanto su libro sagrado y a su profeta, como algunos de sus mandatos principales.

Tomemos ahora como ejemplo dos obras de Cervantes situadas en 1613, año de la publicación de las *Novelas ejemplares*, y 1615, publicación de la Segunda parte de *El Quijote*, ambas, pues, contemporáneas al escenario de expulsión de los moriscos. Aunque a Cervantes debía de pesarle no poco la amarga experiencia de su cautiverio en Argel, parece que su opinión constituía el parecer más habitual entre la población de cristianos viejos en aquella época. Podemos observar, sin embargo, cierta ambivalencia en la visión cervantina del problema a través de la lectura del pasaje que encontramos en la Segunda Parte de *El Quijote*, reflejo real del estado de la cuestión en aquel momento: el morisco Ricote, vecino y tendero en la aldea de Don Quijote y Sancho, ha vuelto a España clandestinamente en compañía de unos peregrinos y se encuentra con Sancho, que acaba de abandonar su gobierno. Si bien Cervantes justifica la expulsión de los moriscos a través de Ricote, cuando dice que estos justamente han sido desterrados, no es menos cierto que se vislumbran en nuestro autor sentimientos de comprensión y compasión hacia estas personas que han sido obligadas a abandonar sus hogares y separarse, en muchos casos, de su familia. El fragmento también deja traslucir con claridad el problema de la religión como una de las causas primeras y fundamentales de la expulsión de los moriscos.

Bien sabes, ¡oh Sancho Panza, vecino y amigo mío!, como el pregón y bando que Su Majestad mandó publicar contra los de mi nación puso terror y espanto en todos nosotros [...] y forzábame a creer esa verdad saber yo los ruines y disparatados intentos que los nuestros tenían, y tales, que me parece que fue inspiración divina la que movió a Su Majestad a poner en efecto tan gallarda resolución, no porque todos fuésemos culpados, que algunos había cristianos firmes y verdaderos; pero eran tan pocos, que no se podían oponer a los que no lo eran, y no era bien criar la sierpe en el seno, teniendo los enemigos dentro de casa. Finalmente, con justa razón fuimos castigados con la pena del destierro, blanda y suave al parecer

de algunos, pero al nuestro, la más terrible que se nos podía dar. Doquiera que estamos lloramos por España; que, en fin, nacimos en ella y es nuestra patria natural (Cervantes, 1615/ 1985: 994-995).

Nos encontramos, pues, ante un autor en cuya trayectoria vital se habían producido enfrentamientos directos con los moriscos que habían supuesto serias complicaciones y grandes dificultades (heridas, cautiverio); ello no impedía, sin embargo, que Cervantes sintiera cierta compasión hacia ellos y sus circunstancias. Esta conmiseración que se desprende bien podría deberse al reconocimiento de una realidad que podría estar juzgando como dura en extremo y desmedida, como hemos visto que sucedía también con Fray Antonio de Guevara. En *El coloquio de los perros*, obra publicada un poco antes (1613), también podemos leer un pasaje claramente antimorisco, pero esta vez sin los rasgos de compasión y comprensión que acompañaban al primero. La causa puede estar en que Ricote se convierte en narrador de unos hechos consumados que inspiran compasión a la vista de los resultados: la vulnerabilidad y el desconsuelo de las víctimas, el drama humano que ha supuesto la expulsión y la separación de su familia, mientras que Berganza posiblemente está describiendo unos comportamientos y un modo de ser que se producían de modo habitual antes de la expulsión. Así, en este caso, la descripción que Berganza hace de los moriscos adquiere un carácter de retrato social carente de compasión —ya que aún no había tenido lugar castigo alguno—, que constituye una especie de inventario en la medida en que en el mismo relato aparecen descritos otros perfiles sociales como poetas, brujas o mercaderes. Todos bosquejados con arreglo a la percepción estereotipada que suscitaban en su entorno:

No hay castidad ni entran en religión ellos ni ellas; todos se casan, todos multiplican, porque el vivir sobriamente aumenta las causas de la generación. No los consume la guerra, ni el ejercicio que demasadamente los trabaja (Cervantes, 1613/ 1990 :350).

Hay otros textos literarios escritos en momentos previos a la expulsión de los moriscos, cuando eran percibidos mayoritariamente como un problema, en los que podemos ver también una valoración negativa y, a veces, caricaturizada y deformada de ellos. Citaremos algunos ejemplos: *Los esclavos libres* de Lope de Vega, obra escrita

probablemente, en 1602, *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, de Miguel de Cervantes, libro publicado en 1617 pero escrito años antes (Cervantes ya lo menciona en el prólogo de las *Novelas ejemplares*, en 1613), la *Farsa de la Yglesia*, de Sánchez de Badajoz (1554), o *Paso de un soldado, y un moro y un hermitaño*, de Juan de Timoneda (1565).

Junto a los retratos que venimos describiendo, es necesario señalar que en el siglo XVI ve la luz un tipo de obra literaria que contiene una figura idealizada del moro español, muy distinta de la que hemos venido describiendo hasta ahora; es la novela morisca. En relatos como *El Abencerraje*³² o la *Historia de los enamorados Ozmin y Daraja*³³ se nos transmite una visión distinta de esta parte de la sociedad que supone, a ojos de algunos, una aceptación y aprobación consciente del morisco convertido. Si bien esta es una postura minoritaria, nos sirve para percibir entre los autores de esta época la existencia de creencias opuestas a la expulsión, a la vez que más cercanas y amistosas hacia los «nuevos convertidos de moros».

Finalmente los moriscos del reyno fueron sacados de sus tierras, y fuera posible ayer sido mejor no averlos sacado por lo mucho que su magestad a perdido y aun sus reynos (Pérez de Hita, 1606/1998: 29-30).

En muchas de estas historias se narran conversiones cuyos protagonistas ocultamente desean y asumen, por lo tanto, con tremenda alegría. Ya hemos visto, sin embargo, que la mayoría de las conversiones de los moriscos fueron forzadas, bien como consecuencia directa de la aplicación de una ley, bien como resultado de la presión social. Hemos visto también de qué manera esta colectividad mantenía tanto la lengua como las costumbres, como señales de identidad de una minoría que se resistía a evaporarse y a desaparecer por la fuerza.

Los estereotipos sobre el moro sobrevivirán al paso de los años, revistiéndose en cada momento de los nuevos hábitos del escenario social y político. Así, ligeramente alterados por las circunstancias de cada época, los seguiremos encontrando de manera abundante en mucha de la literatura posterior. Tomemos ahora como ejemplo un texto del siglo XIX: Antonio de Alarcón, enviado como corresponsal a cubrir la Guerra de África en 1859, retrata el mundo

³² Obra anónima, aunque algunos estudiosos creen que su autor podría haber sido Jerónimo Jiménez de Urrea. La conocemos a través de diferentes versiones que datan de entre 1561 y 1565.

³³ Se trata de un relato que aparece insertado en el *Guzmán de Alfarache*, de Mateo Alemán. La obra es de 1599.

árabe de esta manera reduccionista y simplificadora, contraponiendo su entorno «civilizado» a este nuevo universo «arcaico», «salvaje» y «primitivo» al que ha sido enviado:

¡Conque era verdad! ¡Conque había realmente en nuestro siglo nivelador y desencantado un pueblo primitivo, de costumbres bíblicas, viviendo en sociedad patriarcal, dividido en tribus, apegado a la naturaleza, independiente de la civilización! (*apud* Mateo Dieste, 2017: 96).

Y ya en pleno siglo XX, podemos encontrar fácilmente los rasgos casi intactos del estigma en los romances que se generaron durante la Guerra Civil española (1936-1939) con motivo de la participación de tropas marroquíes en las filas de los militares sublevados contra el ejército republicano. Este fue un momento álgido en la utilización y recrudescimiento de estereotipos sobre el moro. Esta circunstancia inspiró a los soldados y simpatizantes de la República numerosos poemas en los que se acusaba de culpas y ofensas diversas a todos los aliados del ejército nacional, pero solo se acusaba al moro de aquellos actos cuya crueldad resultaba excesiva (Sotomayor Blázquez, 2005: 235). Reaparecen, así, en estos romances, todos los tópicos con los que se había caracterizado a los moros en las épocas de mayor crudeza. Veamos algunos ejemplos:

En el romance «El mulo Mola», de José Bergamín, podemos ver una alusión clara a la crueldad y barbarie que se atribuía exclusivamente a este colectivo, en la alusión a los ramos hechos con las orejas que cortaban a sus víctimas:

¡Cómo curan sus heridas,
cómo el moro les regala
sangrientos ramos de flores
llenos de orejas cortadas! (Caudet, 1978: 113)

En este otro romance de Félix Paredes, titulado «Platos de sus calaveras», observamos la bestialización del moro, junto a la mención despectiva de la lengua extranjera, vinculada a una supuesta «falta de entendimiento». La lengua árabe ya se puede considerar desprestigiada a través del término *algarabía* (*alárabiyya*), con el que se la reconocía; no hay que olvidar que uno de los significados de *algarabía* es ‘griterío confuso’ (Mateo Dieste, 2017: 80):

Rebulle el tropel bestial
como amasijo de locos.
en las fauces le espumean
cuajarones infecciosos.
Lenguas extranjeras hablan.
Son de entendimiento romo,
de salvajismo alilargo,
y de alcances alicortos [...]
Por los declives costeros
ronda la ronda de lobos
aullando en distinto idioma
babélicos desahogos (*Romancero libertario*, 1971: 216).

Aparecen reflejados también otros estereotipos como el de la promiscuidad exagerada del moro, rasgo destacado en este romance de Pedro Nieto:

Dejad a vuestras mujeres
alhajadas y con oro
al cuidado de algún moro
que, amante de los placeres,
consiga pronto engendrar
un aguerrido varón
que no tenga corazón
y así, poderos matar (*apud*, Sotomayor: 2005: 241).

Por parte del otro bando, el del ejército nacional, se da la paradoja de que, al mismo tiempo que se adoptaba y difundía la idea del moro como amigo, aliado y hermano, se explicaba la unidad de España en base al mito de la expulsión del moro infiel (así se enseñó en los libros de texto durante toda la dictadura franquista). Esta imagen idealizada del «camarada moro» quedará, por otro lado, puesta en evidencia al contrastarla con documentos como el siguiente, redactado en 1946 por la Delegación de Asuntos Indígenas del Protectorado español en Marruecos, con la intención de evitar relaciones entre mujeres

españolas y hombres marroquíes. En él aparecen de nuevo, con toda su crudeza, algunos de los estereotipos de los que venimos hablando: hipersexualidad, degeneración, enfermedad, subdesarrollo.

Cortar con toda la discreción y cautela, y sin evidenciar nunca el motivo pero radicalmente con las “complacencias” que las mujeres españolas tienen con los musulmanes por esnobismo, ignorancia, vicio o avaricia. Nuestro prestigio de Nación protectora resulta gravemente dañado con esas relaciones; los comentarios de los musulmanes, a este respecto, son dolorosos para nuestra dignidad, y la Raza, no gana precisamente con estos contactos por la degeneración, perversión sexual, y lamentable estado sanitario de los marroquíes. El daño moral y religioso es aún mayor y de más lamentables consecuencias, pues hay que tener en cuenta que nuestras mujeres, en Marruecos –cualquiera que sea su clase, educación o moralidad- son, para el musulmán, españolas y cristianas ante todo y, por tanto, el menosprecio, vejaciones o ultrajes que reciban, alcanzan siempre a nuestra Patria y a nuestra religión (*apud* Mateo Dieste, 2017: 120-121).

Por último, y para cerrar esta breve muestra sobre la figura del moro en la literatura española, podemos desviar nuestra mirada hacia la literatura popular: En los cómics españoles podemos ver a héroes como el Guerrero del Antifaz (1943-1966) o el Capitán Trueno (1956-1968) luchando con su enemigo preferido, un malvado árabe o turco, que recibía toda clase de insultos y descalificaciones por parte de los héroes (Mateo Dieste, 2017: 123).

En el siguiente apartado trataremos de analizar en qué medida esta pervivencia e interpretación de las circunstancias del pasado que venimos señalando, así como de los estereotipos negativos que aún se mantienen muy vivos entre nosotros, puede estar afectando a la imagen que actualmente tenemos acerca de los inmigrantes de origen árabe, imagen que queda perfectamente reflejada en múltiples opiniones y comentarios de nuestro día a día. Tomemos como ejemplo este fragmento, aportado por Mateo Dieste, y que pertenece a la crónica de un periodista que describe así en el periódico *El País* el aspecto del secuestrador libanés de un avión de Iberia:

Joven, mediana estatura, moreno, con barba poblada y vestido con una chilaba que acentuaba el desaliño de su indumentaria, el pasajero era un terrorista de manual y actuó como no podía ser de otra manera (*apud* Mateo Dieste, 2017: 171).

Mi hipótesis es que todas estas circunstancias se materializan en un particular proceso de aculturación, singular y específico para las personas de origen árabe. Llegados a este punto, y dada la estrecha relación existente entre el concepto de *aculturación* y el de *cultura*, empecemos por intentar esclarecer qué queremos decir en este particular escenario cuando hablamos de *cultura*.

2.3. EL PRESENTE: INMIGRACIÓN Y ACULTURACIÓN

La geografía imaginaria que distingue entre «nuestro territorio y el territorio de los bárbaros» no requiere que los bárbaros reconozcan esta distinción. A «nosotros» nos basta con establecer esas fronteras en nuestras mentes; así pues «ellos» pasan a ser «ellos» y tanto su territorio como su mentalidad son calificados como diferentes de los «nuestros» (Said, 2018: 87).

2.3.1. Aculturación e identidad cultural

La palabra *cultura* tiene su origen en la raíz latina *cult-* ‘cultivo’, que nos remite claramente a los campos y al culto a los dioses, y hace referencia a pertenencias fundamentales y elementales para una comunidad: el alimento del cuerpo y el sustento del espíritu: «Cultura es todo lo que no es innato, sino aprendido por el ser humano en cuanto miembro de una sociedad» (Aguirre, 1997:110).

De acuerdo con Ángel Aguirre, una de las primeras distinciones que hemos de abordar al hablar de *cultura* es la que se establece entre *cultura objetiva* y *cultura subjetiva* (Aguirre, 1997:2-3).

La segunda habrá de entenderse como ‘cultivo de’: cultivo de la comunidad y, por ende, del individuo, sobre el que va a tener algún efecto. La cultura del pueblo (su lengua, su religión) deberá ser aprendida como identidad cultural, y este aprendizaje, como todo aprendizaje, transformará al individuo. Es en este ámbito donde cobra sentido el concepto de *nación* del que hemos hablado en el primer capítulo de este trabajo (I.1.2), que se hace eco de este sentir común según el cual un pueblo encuentra su libertad y su destino en la afirmación de su historia y de sus tradiciones.

El concepto de *cultura objetiva*, que no surge hasta el siglo XVIII³⁴, se entiende como ‘la cultura de un pueblo’. En ella se encuentra agrupado todo lo que el hombre crea, aquello que podrá después transmitirse y utilizarse como herramienta educativa.

La «cultura objetiva» es como un envoltorio de todas las manifestaciones del espíritu de un pueblo y es el fruto de la historia, en cuanto que esta ha construido la identidad de ese pueblo y lo ha constituido como ser colectivo. A partir de aquí, la cultura será afirmada, sobre todo, como una realidad colectiva (Aguirre, 1997: 3).

Como tarea previa al abordaje de la cultura y para intentar comprenderla, tampoco podemos dejar de tener en cuenta la distinción entre ontología y gnoseología: la ontología establece las diferencias entre *naturaleza* y *cultura*, teniendo en cuenta que la naturaleza se refiere a ese estado «salvaje» al que aludíamos al principio, a lo que debe ser «cultivado». Esta naturaleza salvaje que, de manera natural nos conduce hacia la vida y la muerte, se opone al deseo del hombre que no quiere morir y concibe construcciones culturales como la religión en un intento por vencerla. En su afán por controlarla, el hombre utiliza la ciencia y la tecnología como armas que le permitan convertirse en «el rey de la naturaleza» y dominarla (Aguirre, 1997:3).

Una vez observadas y contempladas estas aclaraciones previas, Ángel Aguirre propone la siguiente definición de *cultura*:

Sistema de conocimientos que nos proporciona un modelo de realidad, a través del cual damos sentido a nuestro comportamiento. Este sistema está formado por un conjunto de elementos interactivos fundamentales, generados y compartidos por el grupo al cual identifican (etnia), por lo que son transmitidos a los nuevos miembros (enculturación), siendo eficaces en la resolución de los problemas (Aguirre, 1997: 7).

³⁴ Esta idea de cultura está íntimamente ligada al concepto de *Kultur* en Herder, precursor del movimiento romántico alemán. Según Herder, habría que formar a los alemanes a través de la «cultura objetiva» del pueblo alemán.

A través de esta definición es sencillo entender cómo un grupo o comunidad crea cultura a partir del intercambio constante de sus componentes, procurando lograr objetivos grupales. De esta manera vemos a la cultura como algo activo y dinámico, en absoluto inmóvil o inalterable.

Teniendo en cuenta la cultura como algo cambiante y diverso, hemos de abordar la cuestión de las diferencias culturales entre colectivos. Se hace fundamental diferenciar entre dos formas de concebir estas diferencias que conllevan, a su vez, dos explicaciones muy distintas de dichas diferencias; dos miradas dispares ante esta realidad (Aguirre, 1997:13):

- el Evolucionismo Cultural, claramente etnocentrista, explica estas divergencias como resultado de la evolución de la cultura humana; esto presupone considerar que la propia cultura se halla en una posición de superioridad frente a otras que se encuentran en un estadio de evolución inferior
- el Relativismo Cultural sostiene que las culturas nacen en interacción grupal y que, del mismo modo que los grupos humanos, son distintas entre sí, exclusivas e irrepetibles.

Así lo afirma también Miquel Rodrigo (1999: 3) cuando mantiene que es un error considerar la cultura como algo que está más allá del hombre, algo que no puede ser modificado, es ajeno a la historia y cuenta con unos orígenes incontaminados y puros. De hecho, toda cultura es pluricultural, ya que se ha gestado a través del contacto entre distintas comunidades, que han ido enriqueciéndola con sus formas de vivir y de pensar. No tenemos más que reflexionar sobre la cantidad de palabras, herramientas, saberes y costumbres que consideramos nuestros y que han llegado hasta nosotros a través de los árabes; estos se han modificado y rehecho ocupando nuestra mirada para volver ahora a la suya a veces como si nunca les hubieran pertenecido.

Teniendo en cuenta este intercambio constante entre distintas comunidades humanas, se puede afirmar que «Si partimos de una concepción interaccionista de la cultura podemos descartar una concepción esencialista de la cultura» (Rodrigo, 1999: 2). Las culturas están

sometidas a un cambio constante que se produce gracias a la interacción comunicativa, y por eso «jamás está definitivamente construida porque, continuamente por la propia interacción de los seres humanos, está en proceso de construcción» (*ibidem*).

Seguir trabajando, pues, con este concepto de cultura implica asumir que no hay culturas mejores ni peores; también implica evitar juzgar las prácticas culturales de los otros haciendo gala de un evidente etnocentrismo, que nos hace ver nuestra propia cultura como «paradigma de la normalidad».

la única manera de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales. Aunque esto no debe suponer eliminar nuestro juicio crítico, pero sí que supone inicialmente dejarlo en suspenso hasta que no hayamos entendido la complejidad simbólica de muchas de las prácticas culturales (Rodrigo, 1999: 2).

Por otro lado, y atendiendo ahora a aspectos diferentes que atañen fundamentalmente a la creación de grupos, no hemos de olvidar que la formación de una cultura supone siempre la creación de un «aislamiento grupal», una colectividad que se singulariza y se diferencia de las demás. Este «aislamiento», que antes se traducía principalmente en términos geográficos, se realiza ahora en las sociedades urbanas por medio del «aislamiento psicológico y sociológico», y puede constituirse como un fenómeno complejo, ya que las personas pueden adscribirse a un grupo cultural o a varios voluntariamente, o ser adscrito a ellos (I.1.1.2).

Ahora, cada grupo «es» una cultura, creada por la interacción de sus miembros y cada individuo se adhiere o es adscrito a un grupo cultural. Más aún, los individuos pueden pertenecer a varios grupos culturales, siendo vivenciados esos grupos culturales de una manera asimétrica (jerarquía de pertenencia grupal) y mutante (adscripción y asimetría cambiantes) (Aguirre, 1997: 16).

Parece claro que este «aislamiento grupal» del que habla Aguirre en el caso de los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados de origen árabe no se produce inicialmente de forma voluntaria, ya que este grupo, así como su lengua de comunicación, está generalmente estigmatizado y vinculado en nuestra sociedad a un estatus socioeconómico bajo; esta manera de percibirlo es la que produce la

adscripción casi automática de este colectivo a la situación de *etclase*³⁵. Si bien los factores económicos son esenciales para realizar esta distribución, tienen mucho más peso los factores culturales, principalmente la religión, la lengua y las tradiciones (Aguirre, 1997: 40). Las múltiples dificultades para rehacer sus vidas en unas condiciones mínimamente satisfactorias con que se encuentran los inmigrantes, las ayudas insuficientes y los prejuicios con que los recibe la sociedad de llegada contribuyen a esta clasificación. En este sentido, y como hemos señalado en el capítulo 1 (I.1.1), no hay correspondencia muchas veces entre la autopercepción de la identidad por parte del individuo y la adscripción externa, aunque dicha correspondencia puede acabar ocurriendo como consecuencia de la coincidencia de la adscripción exterior. Acabamos siendo aquello que los otros dicen ver en nosotros de manera unánime:

La etnicidad viene dada por el conjunto de identidades culturales a las que el individuo se adscribe (pluralismo cultural), y que se presentan, en cada caso, jerarquizadas por una identidad étnica predominante, de acuerdo con sus preferencias (asimetría cultural).

A su vez, desde el exterior, pueden heteroadscribirnos con preferencia a una de las identidades, sin respetar nuestra propia escala asimétrica cultural, como cuando se empeñan los demás en resaltar en un individuo su identificación como inmigrante (*etclase*) que como trabajador cualificado de una empresa, de cuya cultura organizacional participa (Aguirre, 1997: 49).

Sin embargo, no parece que suceda de forma constante y mayoritaria, como defiende Ángel Aguirre, que «ante cualquier posición xenófoba exterior, se reafirman los elementos y sentimientos de identidad cultural» (Aguirre, 1997:264) o que «en los guetos urbanos en situación de *etclase*, la cultura de origen produce un imaginario étnico liberador, frente a la segregación y marginación» (Aguirre, 1997: 40). Probablemente se den varias reacciones determinadas por circunstancias sociales, económicas, educacionales o temporales (tiempo transcurrido desde la salida del país de origen, como veremos en I.2.3.2). Si bien en algunos casos podemos encontrarnos ante esta reacción, en otros muchos, como hemos señalado en el capítulo anterior (I.1.6), la percepción de la imagen que suscitan en la sociedad de

³⁵ *Etclase* designa la afirmación de un grupo marginado económicamente (clase) a través de su cultura (etnia). El término fue utilizado por primera vez por Gordon (1964). En la *etclase* la primera marginación es la económica y la segunda marginación es la cultural.

acogida genera en los inmigrantes sirios y palestinos un repliegue de los elementos identitarios que se manifiestan más claramente en el exterior, como la forma de vestir o la lengua. Estos rasgos pueden ocultarse o disimularse para evitar una valoración negativa del otro, cuya aceptación buscan y necesitan para progresar. Este modelo se reproduce especialmente en segundas generaciones: los hijos de estos inmigrantes conocen ya la lengua y la cultura; son conscientes, además, del estigma que envuelve a sus familias. En el caso de los inmigrantes y solicitantes de asilo árabes, la fuerte aculturación³⁶ exterior (principalmente de la juventud) es una de las causas del debilitamiento de su etnia y de su asimilación³⁷ en entornos urbanos del primer mundo. Otras causas que también pueden aplicarse en el caso de los inmigrantes árabes son la «débil presencia cultural en los medios de comunicación», así como la «carencia de prestigio social de la cultura» (Aguirre, 1997: 50).

La aculturación constante de la cultura oficial sobre la cultura periférica crea un proceso de deculturación³⁸ étnica, encerrándola en sus estrechos límites y negándole el intercambio cultural, sin el cual su vitalidad resulta imposible (Aguirre, 1997: 51).

En el próximo apartado profundizaremos en estos procesos que se desarrollan en los inmigrantes árabes.

2.3.2. La aculturación en inmigrantes árabes

La aculturación conlleva muchas veces un gran desequilibrio en la relación entre las culturas que se ponen en contacto. Esta asimetría es evidente en los procesos de colonización y también en la relación que se establece entre la cultura de los inmigrantes y de los principales países receptores de inmigración, en especial cuando se trata de inmigrantes o solicitantes de asilo árabes; en estos casos la cultura de la comunidad de llegada se convierte para ellos en «modelo» o «ejemplo a seguir». Muchos inmigrantes se esfuerzan por aprender la lengua y asumir los valores culturales de la comunidad

³⁶ Hemos hablado en I.1.5 de este proceso de recepción de una cultura y de adaptación a ella que conlleva, en muchos casos, la pérdida de la cultura propia.

³⁷ Tratamos en I.1.5 este proceso de incorporación de un grupo étnico minoritario a una comunidad dominante. El grupo que es absorbido pierde parte de su identidad cultural durante el proceso.

³⁸ *Deculturación*: proceso de pérdida de la propia cultura para adaptarse a otra.

mayoritaria, pero no por eso serán admitidos en ella; a pesar de la exigencia de asimilación, son muchas las personas inmigrantes que seguirán enfrentándose a situaciones de xenofobia y desigualdad durante el resto de sus vidas.

El proceso de aculturación para las personas objeto de esta investigación tiene dos caras: al tiempo que se produce la incorporación de algunos elementos de la nueva cultura, se reajustan los modelos que la persona traía desde su país de origen, que han de encontrar un nuevo espacio. Estos cambios se originan ante la necesidad de adaptación a una realidad nueva, que opera con otros códigos y tiene distintas expectativas y exigencias. El individuo árabe va captando, asimilando y reproduciendo los comportamientos de la nueva cultura; sucede así en muchos casos de manera forzosa y con gran esfuerzo por parte de los inmigrantes. Este proceso tiene lugar de forma lenta e intermitente; no es un proceso lineal, y se lleva a cabo a través de un mecanismo de ensayo y error, a modo de prueba, y con un avance irregular; a veces con retrocesos. La persona oscila entre el «aprendizaje» de la nueva cultura, y el «desaprendizaje» de la propia.

Parece que el «éxito» de la aculturación está relacionado con la presencia de factores sociales y psicológicos de índole positiva con respecto a la nueva cultura³⁹. Intervienen también factores económicos, ya que los inmigrantes con gran motivación por acceder a una mejor posición social y económica concederán una gran importancia al hecho de hablar, por ejemplo, la lengua mayoritaria. Otro factor que hay que tener en cuenta es el estatus lingüístico del nuevo grupo dentro del grupo de acogida: en el caso del árabe, la mayor parte de la población española no tiene a esta lengua en mucha estima. En este sentido, hay que señalar la distancia social y psicológica entre el aprendiz y la sociedad de llegada como otro factor más de dificultad que se debería considerar (ver I.1.5). Las reacciones negativas de dicha comunidad, así como la sensación por parte de la población inmigrante de que el árabe y sus valores culturales no son apreciados, constituyen factores que suman dificultad a la tarea de aprendizaje de la lengua y de la cultura.

³⁹ Estos factores son inexistentes en el caso de muchos inmigrantes y solicitantes de asilo que no desean quedarse en España: para algunos España es solamente la puerta de entrada a Europa; otros son «devueltos» como consecuencia de la aplicación del Procedimiento de Dublín, que establece que otro país de la Unión Europea puede ser responsable de la petición de asilo de una persona si esta había realizado allí la solicitud.

Es preciso que las personas que aprenden segundas lenguas se sientan más o menos tranquilas y si experimentan conflictos sociales o culturales la adquisición de la segunda lengua se verá frenada (Appel y Muysken, 1996: 160).

Este problema es especialmente evidente en el caso que nos ocupa. Como venimos señalando, la lengua y la cultura árabes no gozan de prestigio en nuestra sociedad y están fuertemente estigmatizadas. La presencia de la lengua y la cultura minoritarias como elemento facilitador e integrador en la enseñanza de adultos o en la educación de los niños en España ni siquiera se plantea, a pesar de que existen estudios que la recomiendan y demuestran su eficacia para la integración (Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977; Cummis, 1978; UNESCO, 1953). Ya se ha señalado, en este sentido, la necesidad de que se siga desarrollando en la escuela el aprendizaje de la lengua minoritaria con el objetivo de evitar el retraso en el avance cognitivo y en la personalidad de los niños inmigrantes, así como para fomentar el desarrollo de una *autoimagen positiva*. Para estas personas (niños y adultos), el espacio destinado a su acogida y formación se convierte en un lugar que ignora su lengua y su cultura, que las considera inexistentes.

La enseñanza de la lengua minoritaria ayudará a evitar la forzada asimilación lingüística y cultural de los grupos minoritarios. El pluralismo cultural debe verse como un enriquecimiento global de la sociedad. [...] El reconocimiento de la lengua (y la cultura) de los grupos minoritarios mejorará las relaciones sociales y culturales entre estos grupos y el resto de la sociedad. [...] La enseñanza de la lengua minoritaria parece ser el mejor modo de llegar hasta grupos aislados que no participan en la sociedad mayoritaria. (Appel y Muysken, 1996: 93).

Existen voces discordantes que mantienen que fomentar la lengua y la cultura de los inmigrantes podría ser una incitación a la segregación, o que enseñar la lengua minoritaria restaría oportunidades a los niños y jóvenes inmigrantes ya que no alcanzarían la competencia necesaria en la lengua mayoritaria para garantizarse un futuro exitoso (Appel y Muysken, 1996: 94); sin embargo, estos argumentos pierden peso ante la evidencia de que un buen nivel de competencia en la primera lengua es condición de posibilidad para adquirir un nivel similar en la segunda. Las personas de grupos mayoritarios que emprenden el aprendizaje de una segunda lengua lo hacen provistos de valiosas competencias en la

primera, que les permiten enfrentarse con éxito a determinados aspectos relacionados con la actividad docente; las personas inmigrantes, incluso aquellas que pueden llegar a comunicarse con fluidez en la segunda lengua, carecen a veces del conocimiento lingüístico-conceptual adecuado para el desarrollo de las habilidades lingüísticas académicas relacionadas con la lectura y la escritura (Appel y Muysken, 1996: 157). Aplicando de manera absoluta los programas monolingües, las sociedades occidentales del primer mundo consiguen una fuerte asimilación a pesar de que con ello pueden conducir a una situación de clara desventaja para las personas inmigrantes, que se ven avocadas a un estado de auténtica falta de recursos para continuar con el aprendizaje de la primera lengua. Es lo que Appel y Muysken llaman *enseñanza por sumersión*⁴⁰ (Appel y Muysken, 1996: 100).

Debido al semilingüismo⁴¹, los niños de lenguas minoritarias fracasarán en la escuela, y, por lo tanto, estarán más o menos predestinados a conseguir empleos de poco prestigio y mal remunerados, por ejemplo, trabajo sin cualificar (Skutnabb-Kangas, 1978: 119).

La alternativa al modelo asimilacionista es un modelo pluralista, que favorece el pluralismo lingüístico fomentando el bilingüismo aditivo: la educación comienza en la lengua del alumno, y cuando se introduce (de forma progresiva) la L2 se sigue manteniendo la L1. Este modelo, en el que la lengua más débil recibe un mayor apoyo, también ha sido denominado por esa razón *modelo de protección lingüística*. Con los programas monolingües en la lengua mayoritaria lo que se consigue es la asimilación acelerada y brutal de las personas (principalmente niños) hablantes de lenguas minoritarias; con la alternativa del pluralismo lingüístico, la lengua minoritaria deja de considerarse un problema en sí misma y se juzga tan importante como la lengua mayoritaria. A pesar de que casi todos los defensores de la enseñanza bilingüe reconocen los beneficios de la perspectiva de mantenimiento, el modelo de transición o asimilacionista, en el que se procura que el aprendiz llegue a prescindir de su lengua lo antes posible, es el que se emplea principalmente. Esto se produce como resultado, probablemente, de la presión asimilacionista de la sociedad mayoritaria. (Appel y Muysken, 1996: 98-99). Pero la enseñanza de la

⁴⁰ Appel y Muysken oponen este concepto al de *enseñanza por inmersión*, habitual en el aprendizaje de lenguas minoritarias. En la *enseñanza por sumersión* se escolariza completamente al niño de lenguas minoritarias en la lengua mayoritaria, sin proporcionar recursos de inmersión.

⁴¹ Una persona es semilingüe cuando habla dos lenguas, pero ambas de forma más precaria que los hablantes nativos monolingües (Appel y Muysken, 1996: 160).

lengua suele abordarse vinculada a la enseñanza de la cultura, porque si bien es cierto que el aprendizaje y correcta aplicación de las fórmulas culturales propias de cada comunidad son fundamentales para llevar a buen puerto la tarea del aprendizaje de una lengua, habría que preguntarse qué ocurre cuando esas fórmulas entran en conflicto con las de la comunidad propia o cuando los hablantes de la comunidad de llegada reciben las fórmulas culturales de los nuevos hablantes con una interpretación muy negativa.

En España no se ha implantado ninguno de estos patrones de manera oficial, pero persiste de forma implícita un modelo asimilacionista cuyos efectos perjudiciales se dejan notar especialmente en los más pequeños: los niños árabes se ven despojados de su lengua desde el momento de su escolarización, que se produce a los pocos días de su llegada a España. El mensaje implícito que reciben es que su idioma no es apto para el nuevo entorno social, tampoco para el ámbito académico ni para el administrativo y que debe quedar relegado al marco familiar.

El proceso de aculturación nunca es lineal, pero en el caso de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo árabes, se trata de un proceso mucho más complejo, en el que intervienen circunstancias históricas, sociales y políticas específicas. En ellos, debido al proceso por el que transitan, así como a su condición de mayor vulnerabilidad, el choque cultural podría conllevar un impacto emocional más acentuado, incrementando el estado de ansiedad que resultaría de la pérdida de símbolos o referentes conocidos de la propia cultura (Oberg, 1954). Las circunstancias por las que los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos acceden a la nueva cultura podrían provocar, además, que no se produjese la fase de euforia inicial en la que otros aprendientes de lenguas en circunstancias menos difíciles, se mostrarían entusiasmados y fascinados por el idioma y el entorno (ver I.1.6.2).

En la figura que aparece más abajo podemos distinguir que existen generalmente seis etapas en el proceso de ajuste cultural del aprendiente cuando se enfrenta a un nuevo entorno lingüístico y cultural. En un primer momento la persona siente euforia o entusiasmo para, posteriormente, enfrentarse a la disonancia cognitiva y el desequilibrio; finalmente suele producirse la estabilización. Este esquema en V se repite cuando el migrante vuelve al país de origen.

Figura 1. Curva en W de adaptación a nuevas culturas



© Véronique Schoeffel y Phyllis Thompson: Communication Interculturelle I. Bienne: CINFO, 2007.

Las personas objeto de esta investigación (sirios y palestinos), sin embargo, no se ajustan a ese perfil, pues en ellas tiene lugar, generalmente, un fuerte estado de ansiedad inicial que se transforma después en una situación de inestabilidad, de la que no suelen recuperarse. Son refugiados que, en muchos casos, no han elegido España como país de destino y acogida; por ello, además, su perspectiva psicológica de permanencia es muy distinta de otros tipos de inmigrantes, ya que, por un lado, el tiempo de permanencia no depende de ellos y, por otro, muchos siguen considerando España un país de tránsito, un destino psicológicamente provisional —aunque deban permanecer en él un largo tiempo muchas veces—. Todo ello hace que su proceso de adaptación a la nueva cultura y lengua sea distinto y específico.

En la segunda parte de este trabajo intentaremos establecer desde un punto de vista empírico cómo es percibida la identidad de inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos por parte de la población en el país de llegada y de qué manera esa percepción puede influir en su propia *autoimagen* (II.3.3). Exploraremos también la manera en que esta circunstancia incide directamente en el proceso de aprendizaje de la lengua, e intentaremos demostrar cómo la peor disposición para tolerar los errores por parte de los hablantes de la comunidad de llegada propicia que estos aprendientes cometan un mayor número de fallos. Los errores pragmáticos tienen especial importancia en la comunicación, pues la falta de control en este ámbito incrementa la inseguridad en el estudiante, la distancia con la comunidad de llegada y el choque cultural

II. SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS EMPÍRICO

3. EL OTRO EN LA MIRADA: ANÁLISIS DE ENCUESTAS SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS, IDENTIDAD Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN INMIGRANTES, SOLICITANTES DE ASILO Y REFUGIADOS SIRIOS Y PALESTINOS

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.

LUDWIG WITTGENSTEIN

3.0. INTRODUCCIÓN

Se defiende en esta investigación que la disposición de la comunidad de llegada con respecto a los aprendientes del español, concretamente los aprendientes sirios y palestinos, resulta un factor fundamental en el proceso de adquisición de la lengua, pudiendo llegar dicha disposición a alterar la actitud de los estudiantes árabes hacia su propio idioma, así como a diferenciar y singularizar el proceso de aprendizaje de la lengua en este contexto particular (ver I.1.6).

La limitación del objeto de estudio al colectivo de refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos responde a un esfuerzo por reflejar la realidad del escenario reciente de asilo y refugio en España, ya que según la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), sirios y palestinos son las nacionalidades procedentes de países árabes que más peticiones de asilo han realizado en España durante los últimos años (Informe 2019 de CEAR). Así pues, sirios y palestinos han resultado ser los principales representantes del colectivo árabe en los centros de acogida a refugiados y las ONG, convirtiéndose también en uno de los focos de la enseñanza del español como lengua extranjera en entornos de migración y refugio a personas arabófonas, por lo que constituyen una parte importante de la imagen del inmigrante árabe en la sociedad española durante los últimos años. Todas estas razones —sin dejar de lado las especiales circunstancias que confluyen en ellos para la construcción de su identidad, así como la particularidad de una dura y compleja situación política compartida con varios elementos comunes e interrelacionados (ver I.1.6.)— son importantes factores para que ambas nacionalidades se hayan transformado en el objetivo principal de esta investigación.

Ya hemos visto en capítulos anteriores (ver I.1.2) de qué manera muchos inmigrantes y solicitantes de asilo empiezan a ser peor valorados socialmente cuando llegan al país huésped, y su identidad étnica deviene rápidamente como un motivo de estigma, sobre todo si estas personas proceden de países árabes. Hemos observado también, por otro lado, que la lengua supone un poderoso elemento generador de identidad (ver I.1.3), principalmente en la medida en que sobre el idioma que habla el inmigrante se suelen tejer toda una serie de estimaciones, valoraciones y opiniones que afectan, sin ninguna duda, a la visión que el otro viene construyendo sobre sí mismo. Como a cada lengua corresponde una identidad, al llegar a España y aprender a hablar el nuevo idioma comienzan a desplegarse una jerarquía de identidades asignadas que se superponen y se reemplazan, entre las que la

lengua árabe ocupa la faceta étnica y estigmatizada, mientras que el español y, aún más, el inglés, se identifican con lenguas de prestigio. La idea de la que se parte en esta investigación es que así lo percibe la población autóctona, que será capaz de hacer una valoración diferente de la persona extranjera —los atributos personales y las circunstancias profesionales, las capacidades y competencias que sobre ella imagina— en función de que esta se comunique en una u otra lengua.

En el caso que nos ocupa hemos de tener en cuenta, además, la particular visión que se tiene en España de los árabes, y que ha pervivido a través de la memoria e interpretación de hechos como su larga y compleja permanencia en la Península Ibérica, las guerras de África, los contenciosos de Ceuta y Melilla, la presencia de soldados marroquíes en las tropas nacionales durante la Guerra Civil española, o la reciente participación de España en la Guerra del Golfo (ver I.2.1). Dicha percepción se ha visto agravada por el nuevo escenario mundial y el papel, tremendamente negativo, que ocupa en él el mundo árabe. Tal como señala Enrique Santamaría:

Parece que la cultura europea se define siempre en relación / oposición a Oriente, concretamente al islam. Se «orientaliza» a los migrantes, construyéndolos como un «antisujeto europeo» (Santamaría, 2002:152).

Teniendo en cuenta, además, que las actitudes lingüísticas son aprendidas, dinámicas (Blas Arroyo, 2012: 325) y susceptibles de ser modificadas (Silva-Corvalán, 1989:12), esta investigación alberga el propósito de que las conclusiones obtenidas sobre la disposición de las personas del país huésped hacia la lengua árabe, así como la de los propios árabes hacia su lengua, puedan ser consideradas con el objetivo de aplicar los resultados de este estudio a la enseñanza de español en entornos de migración y refugio, aportando un enfoque más afectivo y efectivo a la docencia, a la vez que se consigue mejorar, optimizar y acelerar el aprendizaje de segundas lenguas en entornos vulnerables.

Esta segunda parte tiene como objetivo evidenciar todo lo dicho con anterioridad a través de la recogida, observación, y posterior análisis de la información obtenida. Contaremos para ello con la colaboración de personas refugiadas de origen sirio y palestino, así como de ciudadanos autóctonos de diferentes edades, géneros y perfiles socioeconómicos. Se pondrán en práctica para la recogida de las muestras distintas técnicas cuyo funcionamiento vamos a detallar a continuación.

3.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Existen, básicamente, dos formas de aproximarse al estudio de las actitudes lingüísticas: la conductista y la mentalista. En la conductista, el análisis se efectúa sobre la base de las opiniones de los individuos en torno a las lenguas; en la corriente mentalista la actitud se considera un estado mental interior. Así, mientras las opiniones son fácilmente constatables y no son introspectivas (perspectiva conductista), la actitud es una introspección y no resultaría tan fácil evidenciarla o verificarla (corriente mentalista) (López Morales, 1989: 287-288).

Para esta investigación hemos decidido utilizar una variedad de la técnica del *matched-guise* o de **pares ocultos**. Se trata de una técnica indirecta que parte de una concepción mentalista de las actitudes lingüísticas y propone llegar a su estudio por medio de grabaciones y cuestionarios de pares ocultos. Cuando Lambert y sus colaboradores (Lambert *et al.*, 1960) desarrollaron esta técnica, lo hicieron con la intención de analizar el bilingüismo; por esta razón utilizaban para las grabaciones a personas perfectamente bilingües. No será así en el caso que nos ocupa, ya que para esta investigación realizaremos grabaciones en tres lenguas (español, inglés y árabe) y resulta sumamente difícil hallar entre el colectivo de personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo sirias y palestinas un número suficiente de hablantes realmente multilingües que dominen los tres idiomas al mismo nivel. Somos plenamente conscientes, no obstante, de que, como señala Silva Corvalán (2001: 69), esta circunstancia puede incidir en la posterior valoración de los encuestados y la tendremos en cuenta a la hora de extraer conclusiones.

La técnica que vamos a utilizar consiste en que un hablante lee el mismo pasaje en todas las variedades lingüísticas que se quieren valorar, en este caso, en árabe, inglés y español. Se intercalan las grabaciones de manera que los informantes que las escuchan y las valoran crean que están reaccionando ante distintas personas, aunque están reaccionando en realidad ante la misma. Una vez oídas deberán valorar su personalidad e imaginar sus circunstancias a través de escalas de diferenciación semántica. A tal efecto hemos diseñado un cuestionario que propone valorar cada locución según binomios en los que se utilizará una escala de 1 a 7, como *humilde-prepotente*, *inteligente-poco inteligente*, *simpático-antipático*, *cercano-distante*, *culto-inculto*, *buena posición económica-mala posición económica*, etc. El objetivo será observar y valorar los rasgos sociales y personales que los informantes relacionan con los

locutores en función de la lengua en la que estos se comunican; trataremos de justificar que la persona que escucha la grabación no valora solo un producto lingüístico, sino que también está juzgando —muchas veces de forma inconsciente— convicciones, prejuicios y creencias relacionadas con un determinado grupo social.

Para la selección de los conceptos que describirán los rasgos sociales y personales de los locutores, y que constituyen los pares, hemos utilizado valoraciones que muestran tres escalas distintas: *competencia personal y estatus socioeconómico*, *integridad personal* y *atractivo social*. Se realiza esta distinción sobre la base de la realizada por Lambert (1967), que ya había clasificado mucho antes los rasgos de personalidad de los individuos en tres grupos: *competencia*, *integridad personal* y *atractivo social*.

Hemos realizado para nuestro estudio la siguiente distribución, si bien su aparición en el cuestionario no sigue un orden estricto con el objetivo de no desvelar al informante la finalidad de la investigación.

- a) *Competencia personal y estatus socioeconómico*: como afirma Blas Arroyo (1995: 32), esta categoría representa el valor instrumental que se concede a una lengua.; hemos incluido en este grupo los siguientes rasgos: *posición económica*, *posición social*, *competencia*, *nivel de estudios*, *inteligencia*, *cultura*.
- b) *Integridad personal*: reunimos en este grupo características relacionadas con la calidad humana de la persona; hemos incluido rasgos como *humildad*, *honradez* y *fiabilidad*.
- c) *Atractivo social*: aquellos rasgos que más afectan a la relación del individuo con los demás, como *simpatía*, *cercanía*, *educación*, *ser divertido*, *ser alegre*.

No se han dejado de tener en cuenta algunos de los defectos que puede conllevar la utilización de esta técnica, ya que somos conscientes de que los informantes también podrían estar valorando la calidad de los locutores como lectores o el interés y la importancia que les suscita el tema elegido (Shuy *et al*, 1973), si bien es verdad que algunos factores paralingüísticos como la fluidez o el tono de voz

pueden ser indicadores de la personalidad que realmente poseen los hablantes (Silva-Corvalán, 2001: 68). En esta misma dirección se han producido otras críticas a la técnica del *matched-guise* o de pares ocultos al poner de manifiesto la poca naturalidad que implica la grabación de una persona haciendo una lectura de un texto escogido previamente para ese fin (Giles, Bourhis y Taylor, 1977), lo que ha llevado a otros autores a proponer que se recojan grabaciones en contexto, más naturales, como los diálogos (Kramer, 1964). A pesar de las críticas, se defiende la existencia de razones de peso para la utilización de la técnica de pares ocultos, ya que se trata de un método efectivo para proporcionar valores aproximados, mediante el que se nos permite conocer las valoraciones subjetivas que tienen las personas acerca de otras lenguas, así como las actitudes estereotipadas y los prejuicios hacia ciertos grupos cuya lengua se asocia con determinadas creencias. Además, nos permite controlar las variables lingüísticas y paralingüísticas (el tono de voz, la fluidez en la lectura, etc.), que son importantes a la hora de juzgar la personalidad (Silva-Corvalán, 2001: 69). Otra razón de peso que hay que tener en cuenta es que permite la observación indirecta de los informantes, que no son totalmente conscientes de cuál es realmente el objeto de estudio.

De todos modos, para garantizar la mayor fiabilidad de los resultados de esta investigación, hemos decidido combinar la técnica de pares ocultos con una técnica más directa, el **cuestionario**, ya que la utilización de varios métodos permitirá verificar la hipótesis inicial de manera mucho más fiable. El cuestionario que se ha diseñado intercala preguntas de índole afectiva, cognoscitiva y conativa. Las cuestiones introducidas son abiertas y cerradas. Aunque esto aporta mayor dificultad a la hora de cuantificar los resultados obtenidos, también proporciona una precisión mayor, puesto que la persona encuestada tiene la posibilidad de expresar su punto de vista de un modo más riguroso y libre.

Por último, hay que señalar que en el presente estudio no se analizarán de forma independiente las valoraciones realizadas por los informantes clasificados en grupos etarios o de género, ya que el análisis empírico que aquí se presenta constituye solo una parte de esta investigación y hemos de procurar no exceder sus límites. Nuestra principal intención ha sido poner de manifiesto que existe una inclinación poco positiva entre la población española hacia la lengua árabe, presente, seguramente de manera inconsciente, incluso en trabajadores del ámbito de asilo que se esfuerzan en lograr su inclusión. Aunque creemos que el análisis pormenorizado de las variables edad y género no añadiría información

significativa al conjunto de la investigación, recogemos estas variables y sus datos de cara a posibles futuras investigaciones más centradas en ellas.

Más adelante, insistiendo en la intención de reforzar la demostración, completaremos este análisis con la utilización de herramientas distintas, como las **encuestas** (ver II.3.3.).

3.2. PRUEBA DE PARES OCULTOS (*MATCHED GUISE*)

3.2.1. Participantes en la prueba de pares ocultos y procedimiento

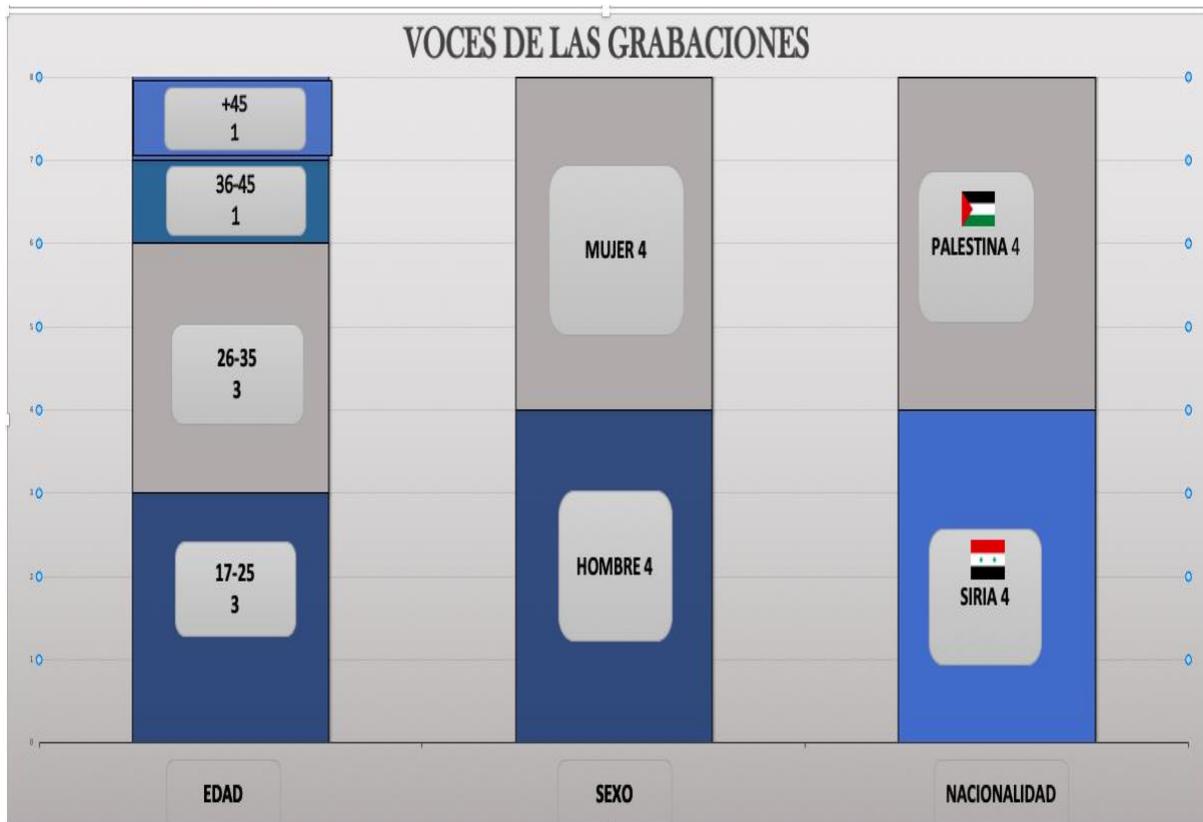
Para la primera prueba (pares ocultos, *matched guise*) nuestros locutores leyeron un mismo texto en tres idiomas: español, inglés y árabe. Contamos con cuatro mujeres refugiadas (dos sirias y dos palestinas) y cuatro hombres refugiados (dos sirios y dos palestinos). Todos ellos, con más de dos años de permanencia en España, habían participado en el pasado en las clases de español impartidas en alguno de los recursos para personas refugiadas de la ciudad y accedieron a colaborar en este estudio de forma voluntaria.

Siendo conscientes de que las diferencias en el dominio y control de las tres lenguas podrían afectar a los resultados, se procedió a la distribución de los locutores en dos grupos de cuatro personas cada uno, mezclándolos de manera que cada grabación resultara equilibrada en cuanto a nivel de competencia del español y el inglés, cuidando que las variables, edad, sexo y nacionalidad estuvieran también distribuidas de forma equitativa.

Tabla 1. Distribución de las voces de las grabaciones

	VOCES DE LAS GRABACIONES. DISTRIBUCIÓN							
	GRABACIÓN 1				GRABACIÓN 2			
	PALESTINA	PALESTINA	SIRIA	SIRIA	PALESTINA	SIRIA	PALESTINA	SIRIA
NACIONALIDAD								
SEXO	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	HOMBRE	MUJER
EDAD	17-25	26-35	+45	26-35	26-35	36-45	17-25	17-25

Gráfico 1. Voces de las grabaciones



Los refugiados recibieron la instrucción de leer el mismo texto en español, inglés y árabe mientras se grababa su voz. Fueron debidamente informados de los propósitos de la prueba, así como de algunos detalles de la investigación. Una vez registradas las voces, se procedió a su mezcla para su posterior audición por parte de los informantes españoles. Cada grupo escuchó 12 grabaciones en las que 4 locutores leían el mismo texto 3 veces usando una lengua diferente cada vez. Los informantes creían que escuchaban en realidad a 12 personas distintas, en vez de a 4. El resultado fue que se realizó una valoración diferente del mismo sujeto según el idioma en el que hablara.

Se optó por formar 2 grupos de 4 personas cada uno para la realización de las grabaciones por considerar que 12 grabaciones era el máximo que los informantes podían escuchar manteniendo la atención. La duración de la grabación 1 es de 11 minutos y la grabación 2 tiene 9 minutos. Se decidió también que los locutores fueran distintos en cada grupo porque esto aportaría mayor variedad y fiabilidad a la prueba.

Con el objetivo de escoger acertadamente el texto tuvimos en cuenta las recomendaciones de Silva-Corvalán para la entrevista semidirigida: se seleccionó un pasaje de entre 100 y 200 palabras que trataba sobre un tema informal e interesante que estimulara una lectura rápida y despreocupada (Silva-Corvalán 2001: 69). Procurando respetar estas pautas, escogimos y adaptamos un breve fragmento de poco más de 100 palabras de un artículo de la revista *Muy Interesante*⁴² sobre la actual tendencia a leer en pantallas, por considerar que se trataba de un tema de actualidad.

Para escuchar y valorar las grabaciones se formaron tres grupos. El criterio para seleccionar a las personas que formarían parte de cada uno de ellos fue la frecuencia del contacto con personas no hispanohablantes. Uno de los grupos —*contacto frecuente con no hispanohablantes*— se utilizará como elemento principal de comparación, ya que está compuesto por profesionales del entorno de asilo, personas a las que se les presuponen menos prejuicios, y cuyo trabajo es procurar la inserción social de

⁴² El fragmento pertenece al artículo: «Leer en pantallas cambia tu cerebro», de F. Jódar (07/06/2019). Recuperado de <https://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/leer-en-pantallas-cambia-tu-cerebro-101462946382>. [fecha de extracción: 18/05/2019]

los inmigrantes. Lo hemos hecho así porque pretendemos demostrar a través de esta investigación que los aprendientes árabes tienen que enfrentarse a una mayor cantidad de tópicos y estereotipos por parte de la población autóctona que otros aprendientes, y estos clichés están tan extendidos que aparecen, incluso, en sectores que podrían parecer libres de prejuicios, encontrándose tan asumidos e interiorizados que pueden pasar desapercibidos.

- Primer grupo: *contacto frecuente con personas no hispanohablantes* (CF). Se constituyó con cuatro miembros (dos hombres y dos mujeres), titulados superiores y profesionales del ámbito de asilo y refugio. Estas personas (dos abogados, una trabajadora social y un técnico de proyectos) tienen contacto diario o casi diario con personas refugiadas o solicitantes de asilo no hispanohablantes, conocen a inmigrantes y refugiados de origen árabe y tratan con ellos de forma habitual para el desempeño de su trabajo; todos son hablantes de otro idioma (uno de ellos, incluso, puede comunicarse en árabe).

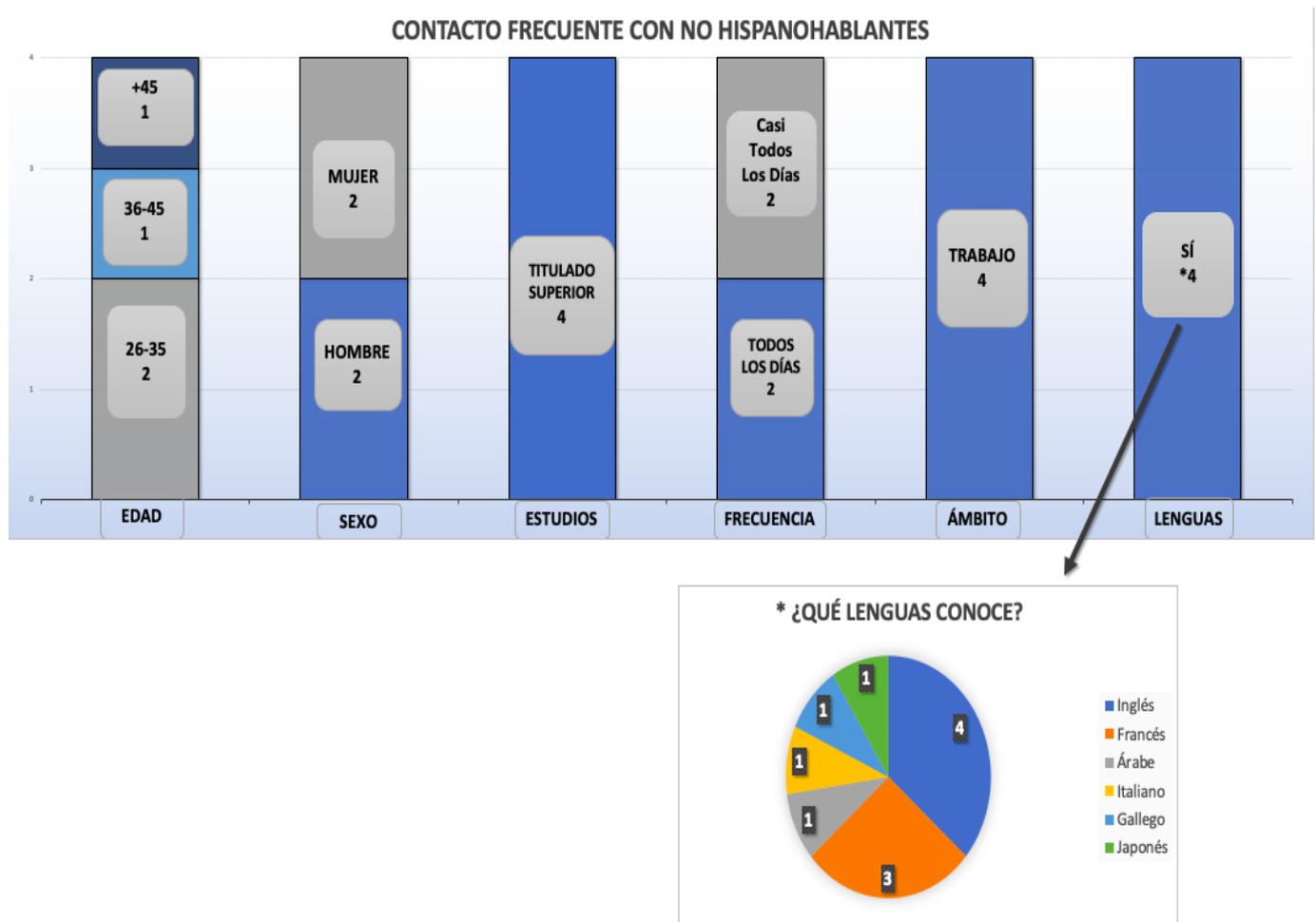
Los componentes de este primer grupo de informantes fueron reclutados entre los profesionales de una de las ONG madrileñas que atienden a personas refugiadas y solicitantes de asilo y participaron en la prueba de forma voluntaria tras haber sido informados del procedimiento y de algunos objetivos de la investigación. Para su selección se tuvieron en cuenta las variables edad y sexo, de manera que pudiéramos garantizar cierta variedad.

Tabla 2. Distribución de las grabaciones en el grupo *Informantes con contacto frecuente con no hispanohablantes* (CF)

GRABACIÓN 1	GRABACIÓN 2
INFORMANTE 1. Mujer, abogada de asilo	INFORMANTE 3. Hombre, abogado de asilo.
INFORMANTE 2. Mujer, trabajadora social de asilo	INFORMANTE 4. Hombre, técnico de proyectos de asilo

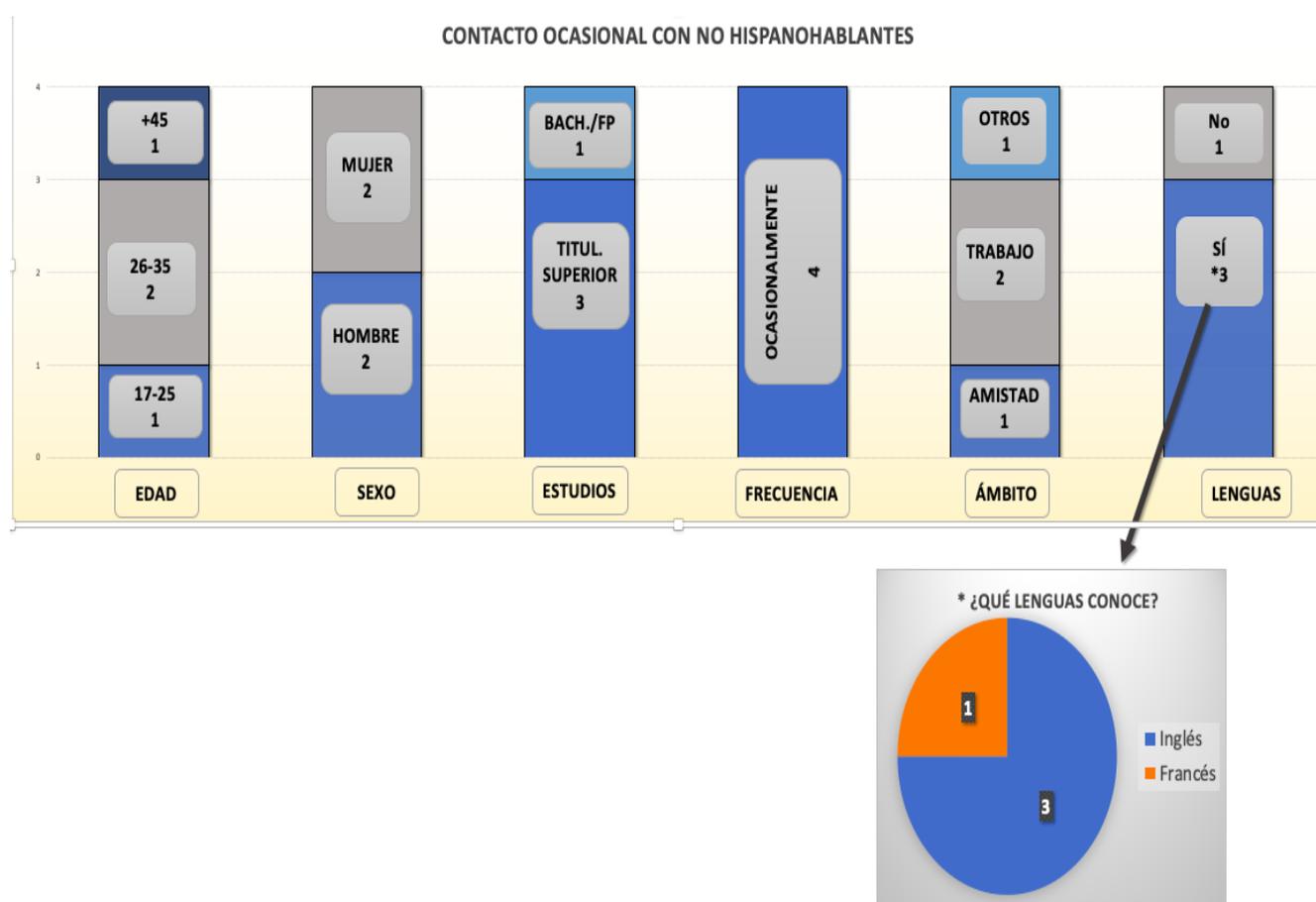
Con el objetivo de completar con mayor precisión los perfiles de los profesionales del entorno de asilo que constituyen el grupo *Informantes con contacto frecuente con no hispanohablantes* (CF) y conocer la frecuencia con la que se produce la interacción entre ellos y las personas usuarias, se aporta información sobre sus profesiones (tabla 2). Los abogados y trabajadores sociales mantienen encuentros profesionales a diario con personas no hispanohablantes; el técnico de proyectos también se entrevista con estas personas al menos una vez a la semana.

Gráfico 2. Informantes con contacto frecuente con no hispanohablantes



- Segundo grupo de informantes: *contacto ocasional con personas no hispanohablantes (CO)*. También se constituyó con cuatro personas (dos mujeres y dos hombres). Como en los grupos anteriores, procuramos seleccionar a los participantes teniendo en cuenta cierta variedad en criterios como el sexo, la edad, el nivel de estudios, el ámbito del contacto con personas no hispanohablantes, así como el conocimiento de otras lenguas (en este caso uno de ellos no conocía ninguna otra lengua).

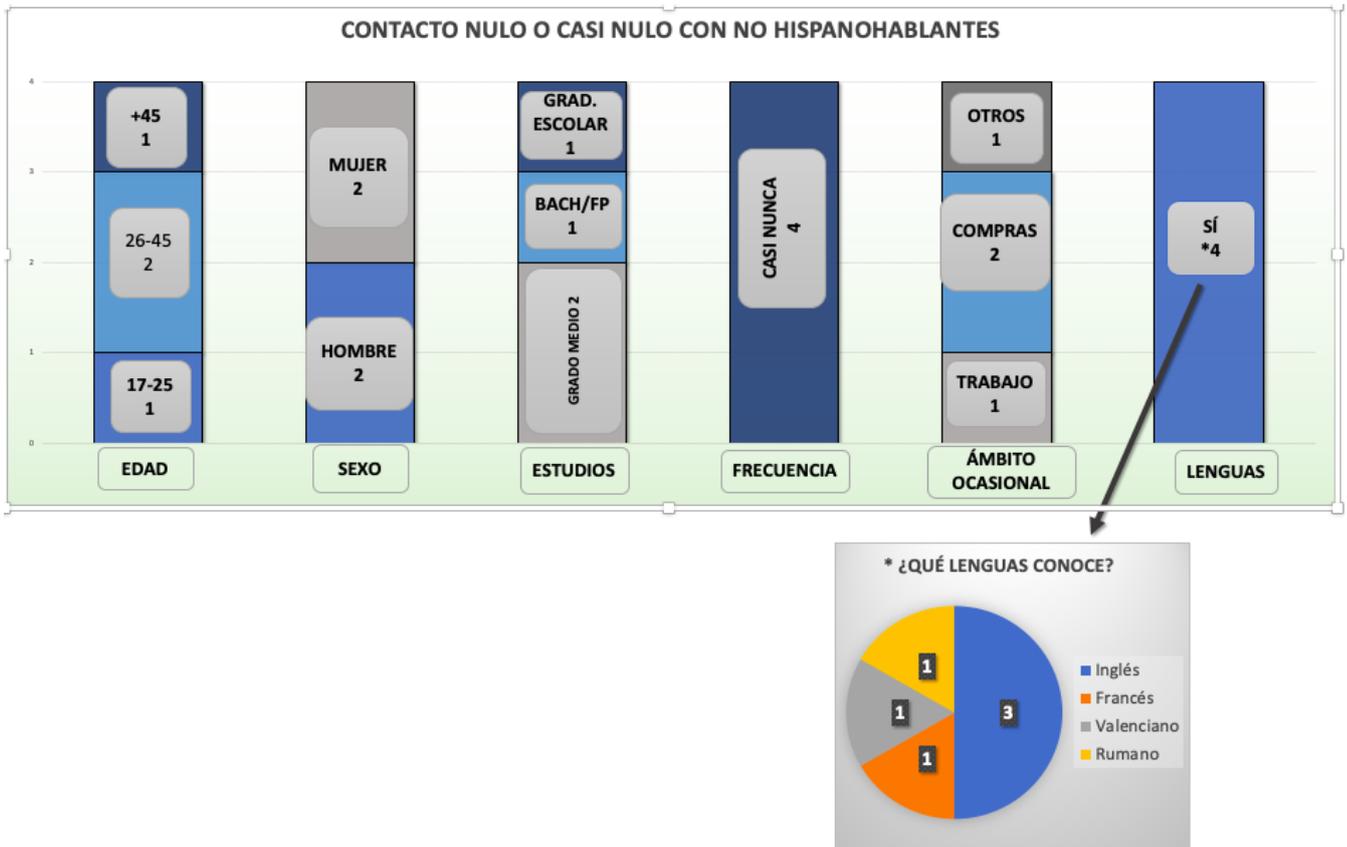
Gráfico 3. Informantes con contacto ocasional con no hispanohablantes (CO)



Tanto las personas que componen este grupo como las que forman parte del que vamos a presentar a continuación fueron reclutadas en un centro social madrileño situado en el distrito de Chamartín, una zona de población plural que se encuentra al norte de la capital. En este sector existen parcelas de rentas bajas, como el barrio de Prosperidad, que concentra la mayor parte de la inmigración del distrito, frente a otras, como El Viso, caracterizadas por un alto nivel adquisitivo. En el centro social se realizan cursos y talleres de ocio y tiempo libre, a él acuden individuos de diferentes niveles socioeconómicos, así como un número reducido de personas inmigrantes. Los participantes fueron informados del procedimiento y también de algunos de los objetivos de la investigación y accedieron a participar en ella voluntariamente.

- Tercer grupo: *contacto nulo o casi nulo con personas no hispanohablantes* (CN). Se formó con dos hombres y dos mujeres de diferentes edades que no tenían apenas contacto con personas no hispanohablantes. Los cuatro conocen otras lenguas y destaca en este grupo el hecho de que no haya ningún participante que sea titulado superior, lo que permite aportar una mayor variedad a la muestra, ya que en el segundo grupo (CN) tres de los informantes eran titulados superiores.

Gráfico 4. Informantes con contacto nulo o casi nulo con no hispanohablantes (CN)



Para garantizar mayor fiabilidad en los resultados y conseguir una muestra más variada, decidimos incorporar a la prueba, como ya hemos señalado, un número mayor de locutores (4 por cada grabación), y que fueran distintos informantes, con distintos perfiles, los que escucharán las grabaciones. Asimismo, tal y como hemos indicado más arriba, la valoración de los trabajadores del entorno de asilo adquiere una relevancia esencial, debido a que el carácter del trabajo que desempeñan podría llevarnos a identificarlo como uno de los colectivos con menos prejuicios u opiniones sesgadas hacia la lengua árabe. Por esa razón decidimos situarlos como elemento principal de comparación, con la intención de demostrar que encontramos clichés hacia la lengua y la cultura árabe en todos los sectores de la población. Por otro lado, al comparar dos veces a ciudadanos autóctonos no expertos con trabajadores del entorno de asilo, conseguimos duplicar la prueba para garantizar la fiabilidad de los resultados, constatando que en ambos casos se perciben sesgos hacia la lengua árabe por parte de los profesionales de este entorno. Como podremos comprobar más adelante, **todos realizan una valoración similar**

(excepto en los rasgos relacionados con el estatus social) de las personas que hablan en árabe sea cual sea la profesión y la frecuencia de contacto con no hispanohablantes. A continuación, vemos esa distribución y comparamos los datos de las profesiones del grupo CF (ver tabla 2) con las de los informantes de CO y CF:

Tabla 3. Distribución general de las grabaciones

DISTRIBUCIÓN DE LAS GRABACIONES	
GRABACIÓN 1	GRABACIÓN 2
CONTACTO FRECUENTE	
PROFESIONAL DEL ENTORNO DE ASILO: ABOGADA	PROFESIONAL DEL ENTORNO DE ASILO: ABOGADO
PROFESIONAL DEL ENTORNO DE ASILO: TRABAJADORA SOCIAL	PROFESIONAL DEL ENTORNO DE ASILO: TÉCNICO DE PROYECTOS
CONTACTO NUNCA O CASI NUNCA	
CONSERJE	CONTACTO OCASIONAL
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	CONTABLE
MECÁNICO	AUXILIAR ADMINISTRATIVO
JUBILADA	TRABAJADORA SOCIAL
	JUBILADO

3.2.2. Algunos datos

A continuación, presentamos los resultados de las evaluaciones realizadas por los informantes sobre las grabaciones a las que tuvieron acceso, especificando el grado de contacto con personas no hispanohablantes en la parte superior del gráfico: se marcará como CF al grupo con *contacto frecuente con no hispanohablantes*, como CO al grupo con *contacto ocasional* y como CN al grupo con *contacto nulo o casi nulo*. Cada gráfico corresponde a la evaluación de una persona por uno de los grupos y se introducen colores (un color por lengua) para la valoración alcanzada en cada uno de los idiomas. El método de análisis realizado en esta investigación es esencialmente cuantitativo, lo que nos va a permitir obtener resultados con los que podremos realizar diversas comparaciones numéricas entre las distintas variables, criterios y rasgos que estamos manejando. Hay que tener en cuenta, para la correcta comprensión de los valores numéricos obtenidos, que cada locución ha sido valorada por varios

informantes, los cuales han otorgado una puntuación del 1 al 7 a cada rasgo o parámetro. Las cifras que aquí se exponen provienen del cálculo del promedio de dichas puntuaciones en cada ítem y en cada lengua. Los resultados se presentarán a través de gráficos, seguidos de un análisis.

Gráfico 5. Persona 1. Mujer palestina. CF

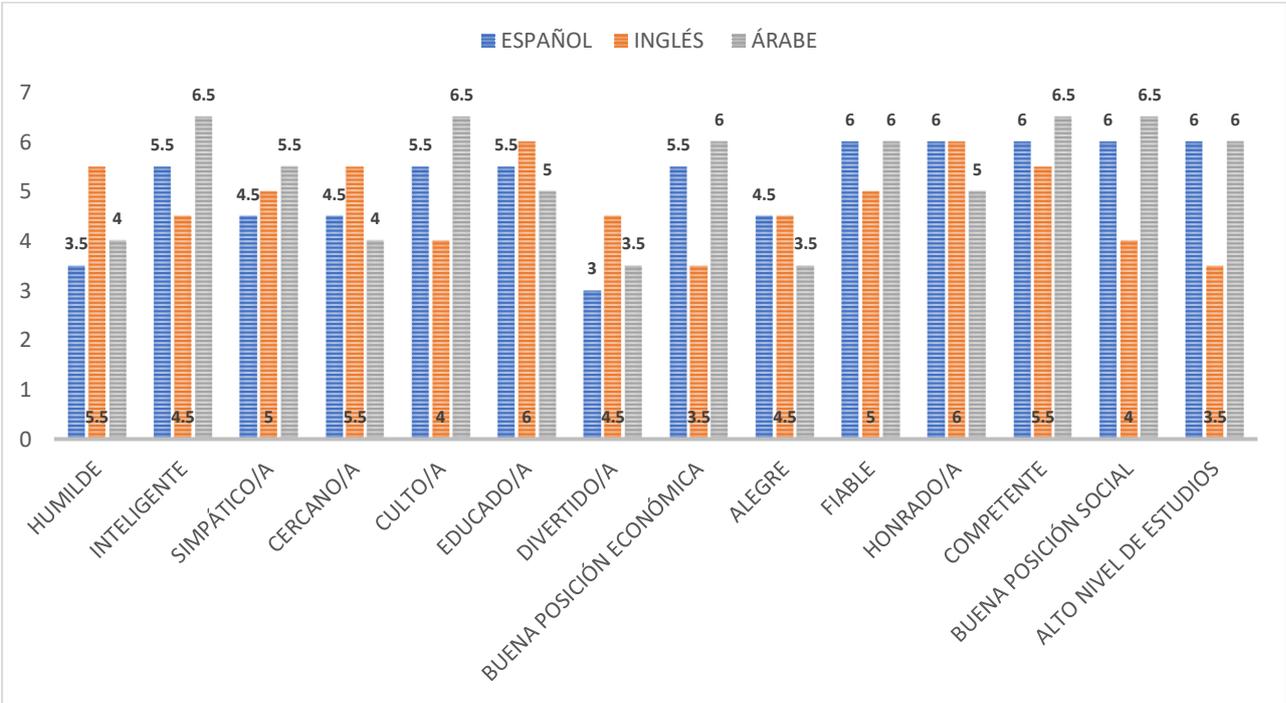
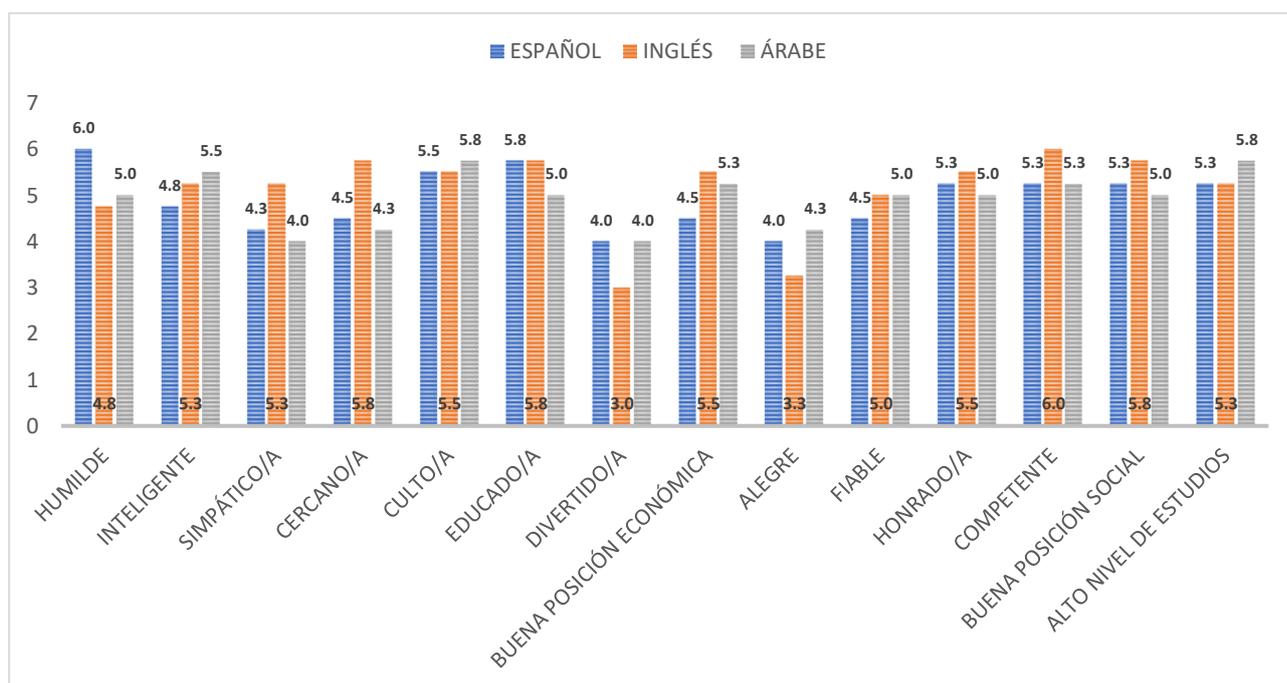


Gráfico 6. Persona 1. Mujer palestina. CN



Podemos ver que el grupo CF (gráfico 5) hace una valoración superior de los rasgos relacionados con el estatus social: **inteligente, culto, buena posición económica, competente, buena posición social, alto nivel de estudios** cuando la persona habla en árabe.

En el gráfico 6 hay una tendencia a que la persona sea ligeramente mejor valorada en algunos rasgos sociales por el grupo CN cuando habla en inglés: **buena posición económica, competente, buena posición social**; también es mejor valorada en algunos rasgos personales cuando habla en inglés o en español por ambos grupos: **educado, honrado, cercano**. En los dos casos la persona resulta **menos honrada** cuando habla en árabe, y también **menos cercana o educada**

Gráfico 7. Persona 2. Hombre palestino. CF

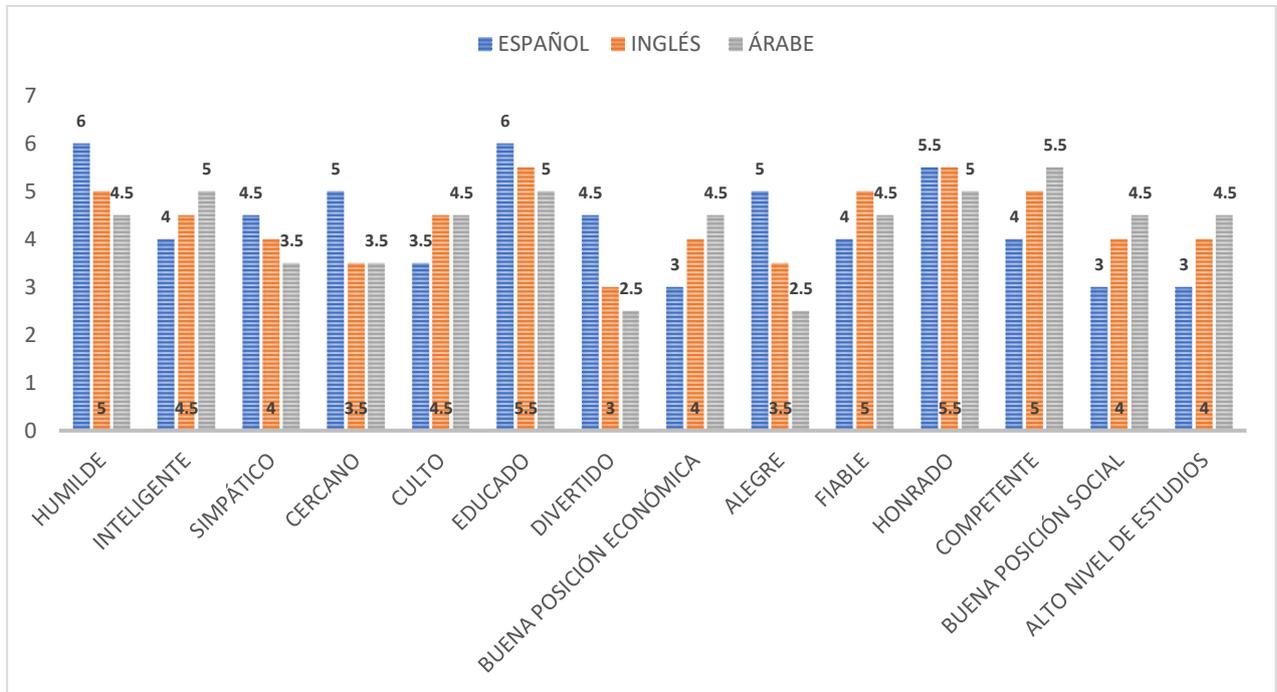
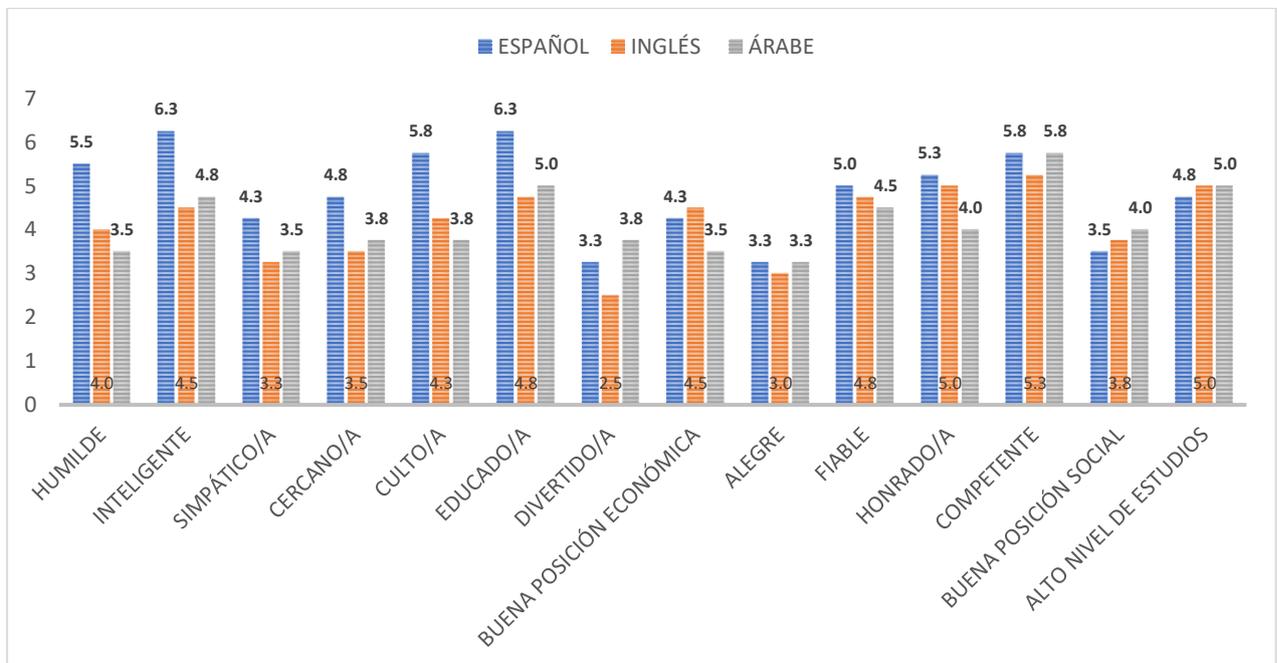


Gráfico 8. Persona 2. Hombre palestino. CN



Con la persona 2, de nuevo los rasgos relacionados con el estatus social alcanzan mejor valoración cuando el locutor habla en árabe para CF (gráfico 7). En el grupo CN hay una tendencia a que el locutor sea mejor valorado cuando habla en español, excepto en rasgos como **buena posición económica, alto nivel de estudios o buena posición social**, pues en estos casos la puntuación alcanzada en inglés es mínimamente superior.

En el grupo CF la valoración también es muy positiva en rasgos personales como **simpático, cercano, educado, divertido o alegre** cuando la persona habla en español. Resulta **menos humilde y honrado** a los dos grupos cuando habla en árabe, y también es **menos fiable** para CN.

Gráfico 9. Persona 3. Mujer siria. CF

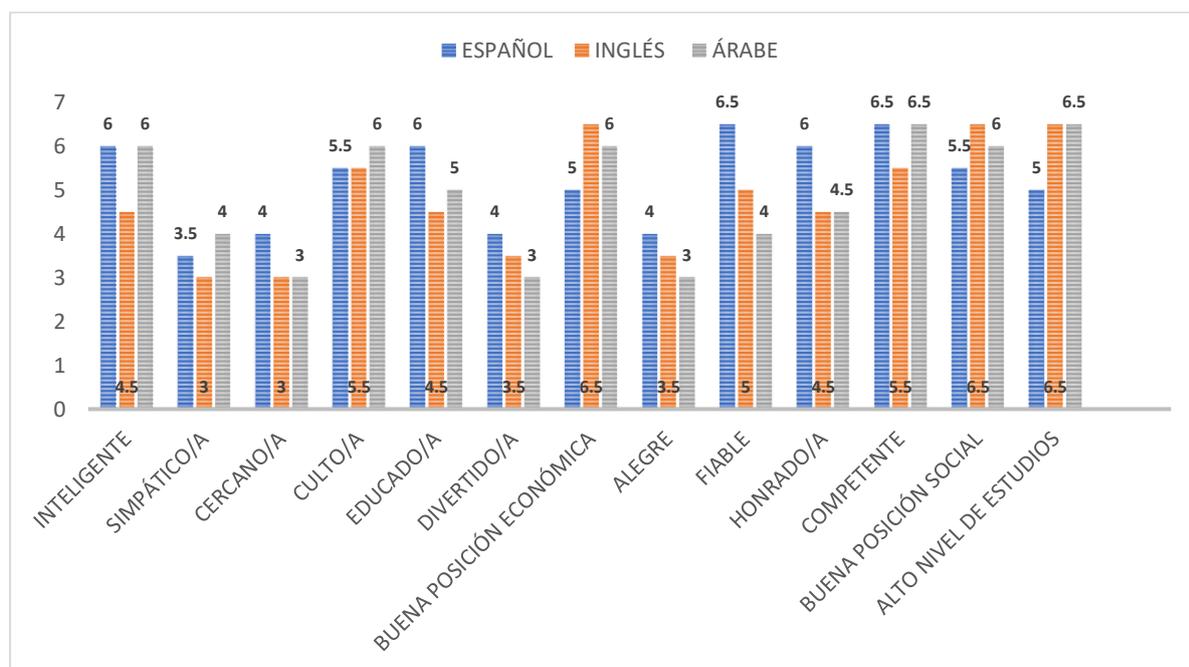
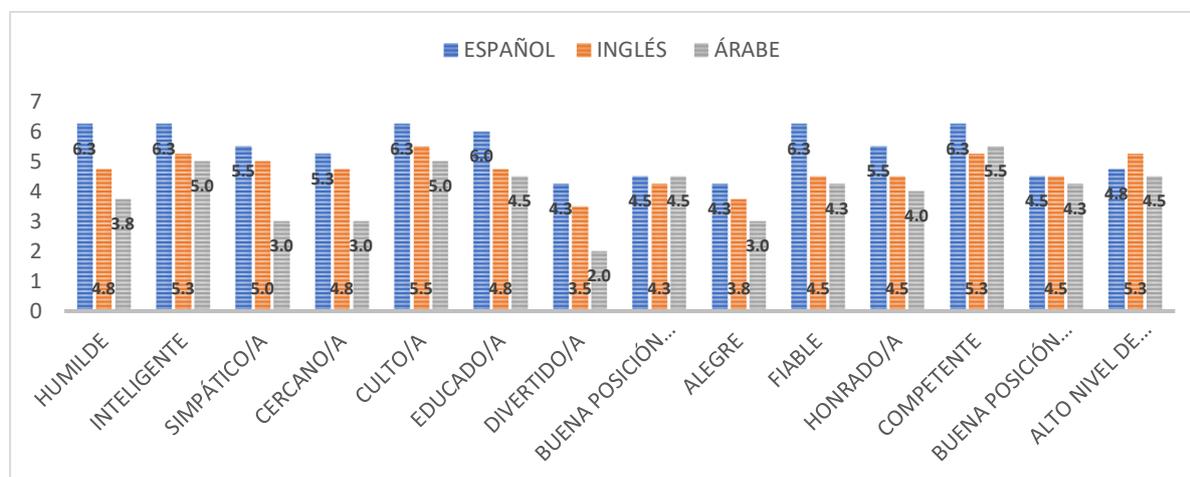


Gráfico 10. Persona 3. Mujer siria. CN



Para los informantes de CF, la persona 3 resulta más **culta** cuando habla en árabe, aunque el resto de los rasgos que definen el estatus social están más repartidos: es igual de **inteligente** cuando habla árabe que cuando habla español, pero tiene **mejor posición económica y social** cuando habla inglés. En cuanto al **nivel de estudios**, se percibe igual de elevado tanto si la persona habla inglés como si habla árabe. En todo caso, se mantiene la tendencia a valorar más los rasgos de estatus en CF cuando la persona habla árabe (gráfico 9) que en CN (gráfico 10).

En la valoración de CN (gráfico 10) se percibe de manera más positiva al locutor cuando habla en español en todos los rasgos excepto en alto **nivel de estudios**, rasgo en el que queda por encima cuando habla en inglés, y **buena posición social**, rasgo en el que español e inglés empatan.

En ambos grupos la valoración es escasa en características como **cercano, divertido, alegre, fiable y honrado** cuando la persona habla en árabe.

Gráfico 11. Persona 4. Hombre sirio. CF

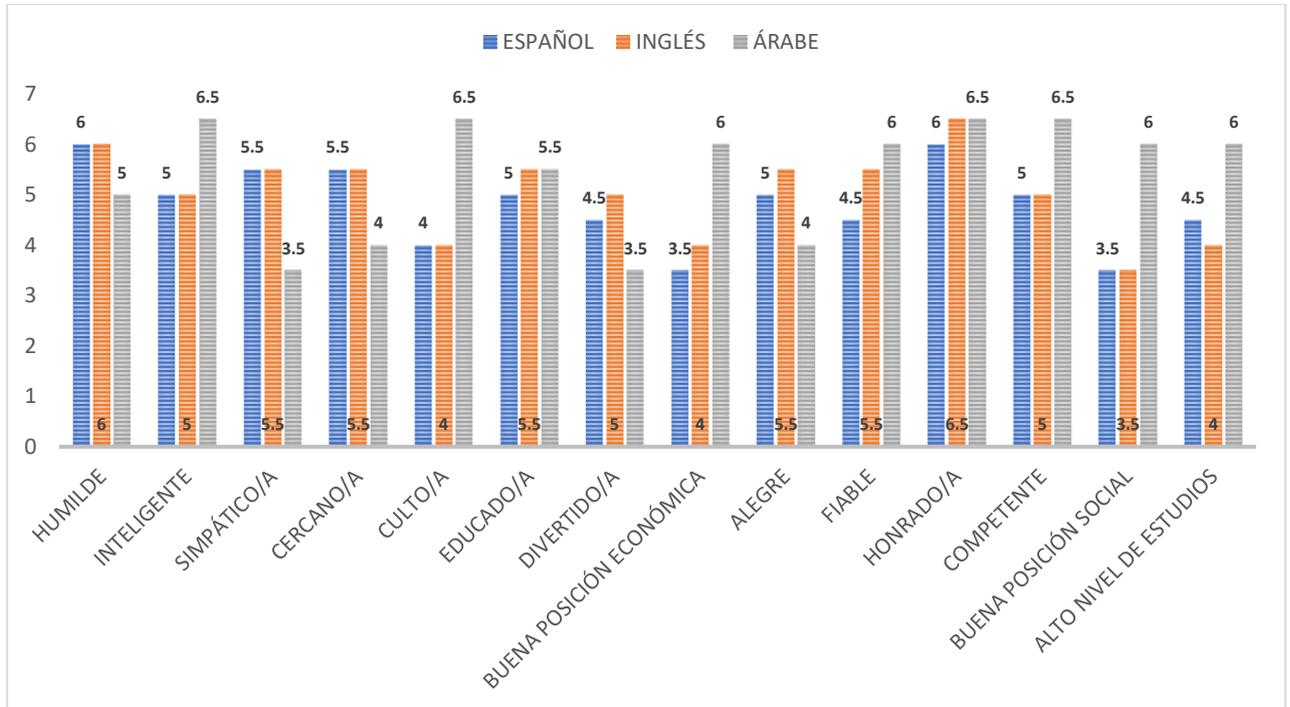
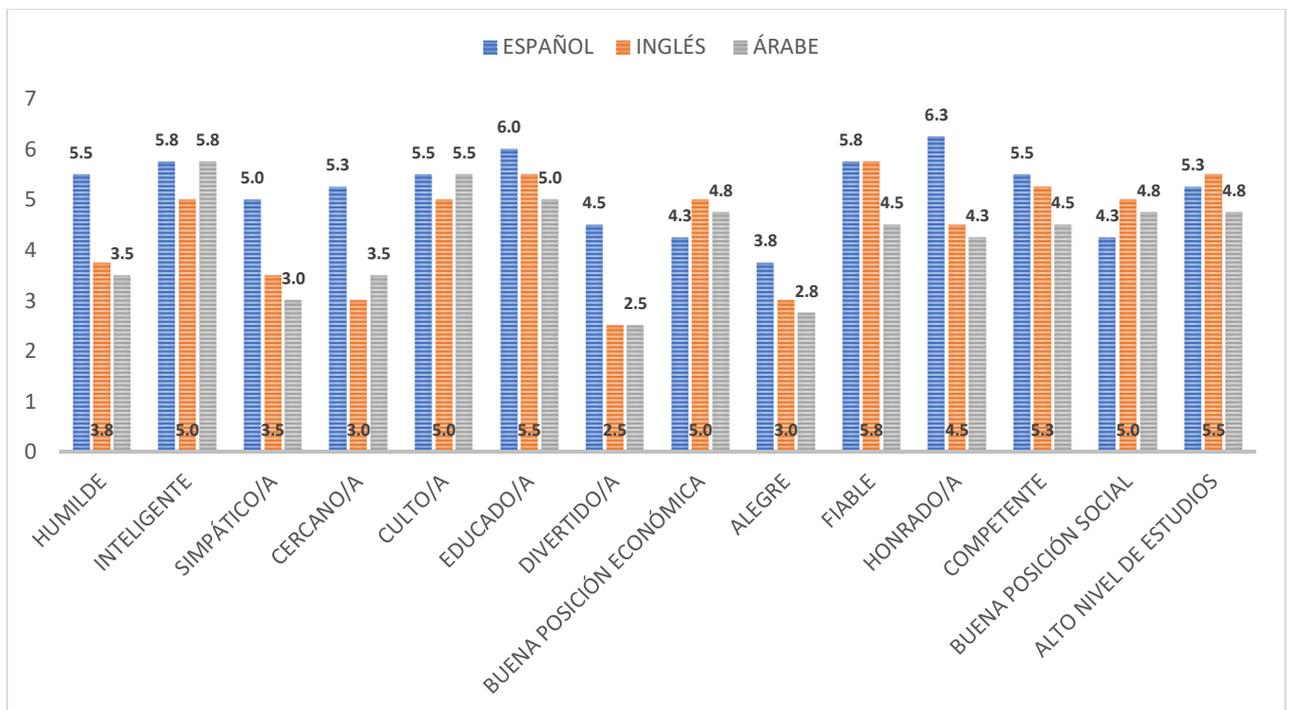


Gráfico 12. Persona 4. Hombre sirio. CN



De nuevo los rasgos de estatus social son destacados entre los componentes de CF cuando la persona 4 habla en árabe (gráfico 11), con un descenso en algunos ítems (**alto nivel de estudios, buena posición social, competente, buena posición económica**) al ser valorada la misma persona por CN en esos mismos rasgos (gráfico 12). En este mismo grupo la valoración es, en general, más positiva cuando la persona habla en español.

En ambos grupos el locutor tiene niveles de valoración bajos en rasgos como **divertido** cuando habla en árabe, y es **menos simpático, menos alegre, y menos fiable** para CN cuando habla en esa lengua.

Gráfico 13. Persona 5. Mujer palestina. CF

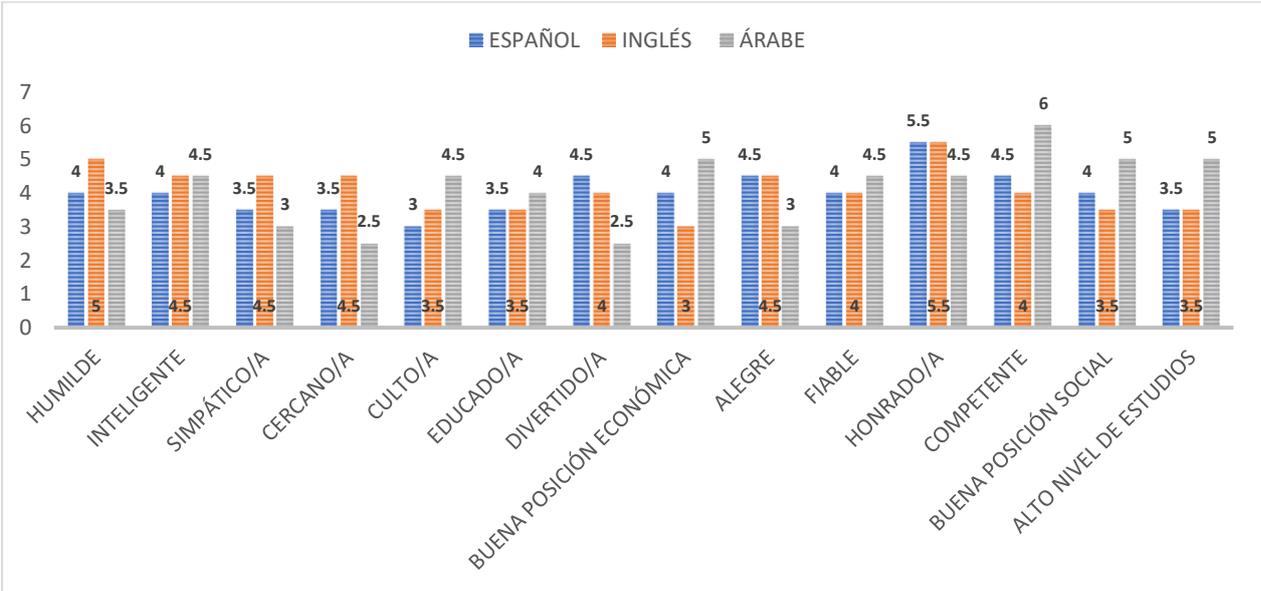
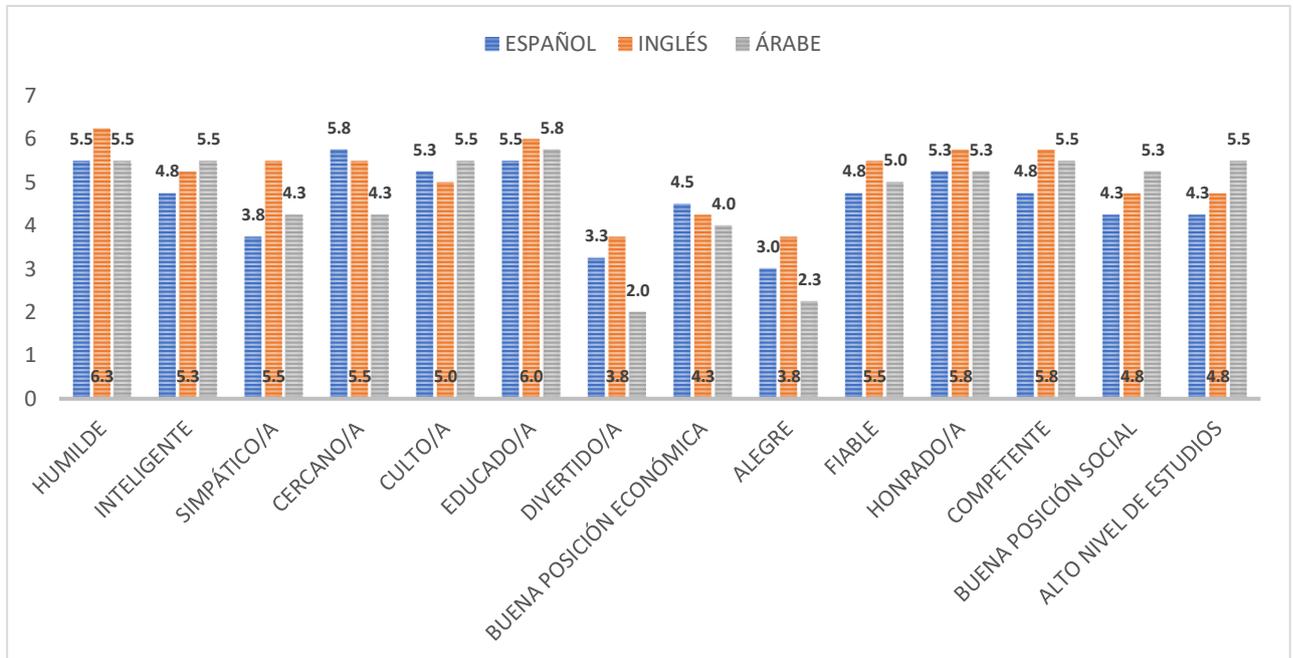


Gráfico 14. Persona 5. Mujer palestina. CO



Con la persona 5, se mantiene para el grupo CF la valoración alta en el estatus social, con puntuaciones también muy positivas en algunos rasgos cuando la persona habla en inglés (**humilde, inteligente, simpático, cercano**), o en inglés y español (**alegre, fiable, honrado**) (gráfico 13).

Algunas puntuaciones para los rasgos de estatus social cuando la persona habla en árabe siguen siendo positivas al ser realizada la valoración por CO (**buena posición social, alto nivel de estudios, inteligente, culto**) (gráfico 14). En general, la mejor valoración en el grupo CO tiene lugar cuando la persona habla en inglés.

Los dos grupos valoran escasamente o por debajo de los demás rasgos al locutor cuando este habla en árabe en rasgos como **humilde, cercano, divertido, alegre u honrado**.

Gráfico 15. Persona 6. Hombre sirio. CF

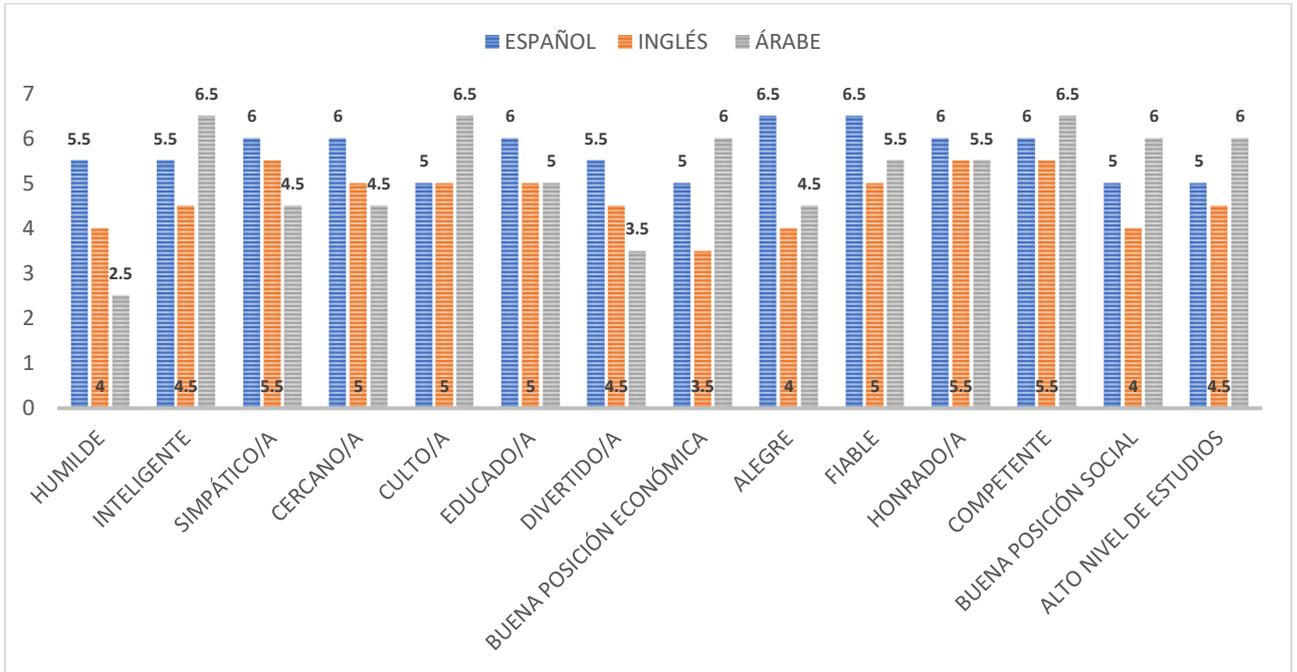
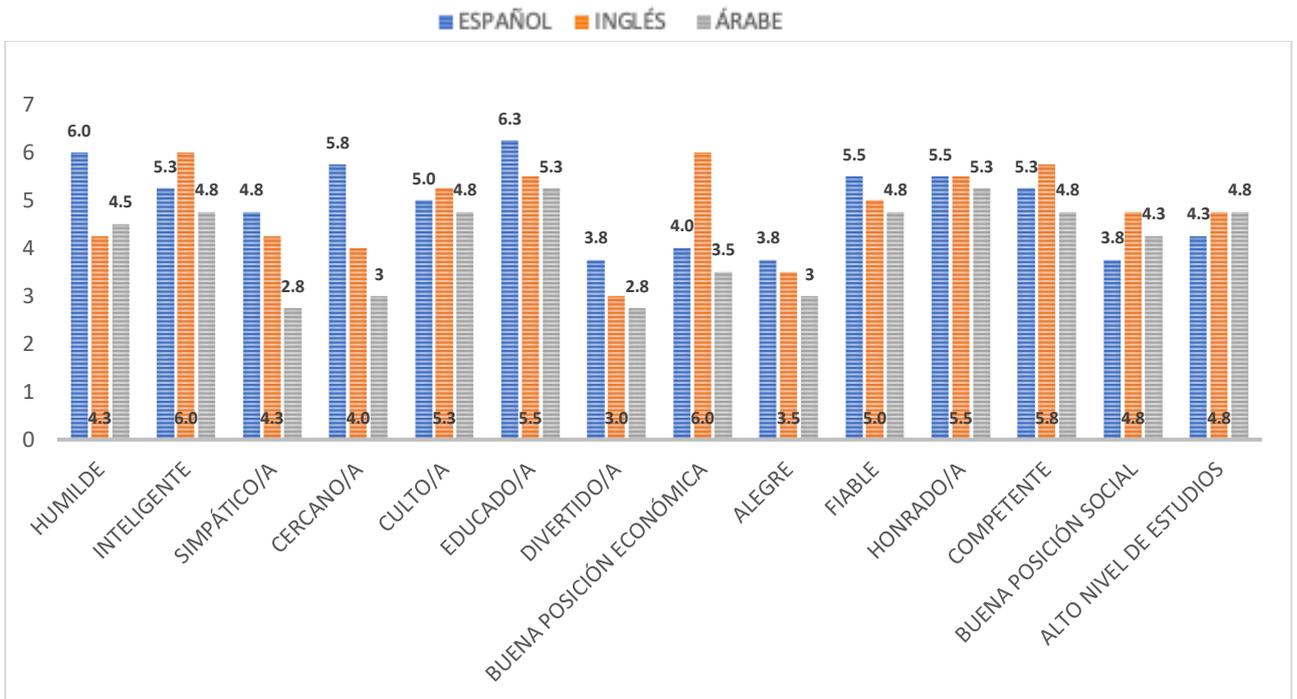


Gráfico 16. Persona 6. Hombre sirio. CO



Destaca de nuevo la valoración positiva en rasgos como **inteligente, culto, buena posición económica, buena posición social, competente y alto nivel de estudios** cuando la persona 6 habla en árabe en el grupo CF (gráfico 15), que es superada en el grupo CO cuando la persona habla en inglés (gráfico 16).

En ambos grupos la valoración queda por debajo de las otras lenguas cuando la persona habla en árabe en rasgos como **simpático, cercano o divertido**.

Gráfico 17. Persona 7. Hombre palestino. CF

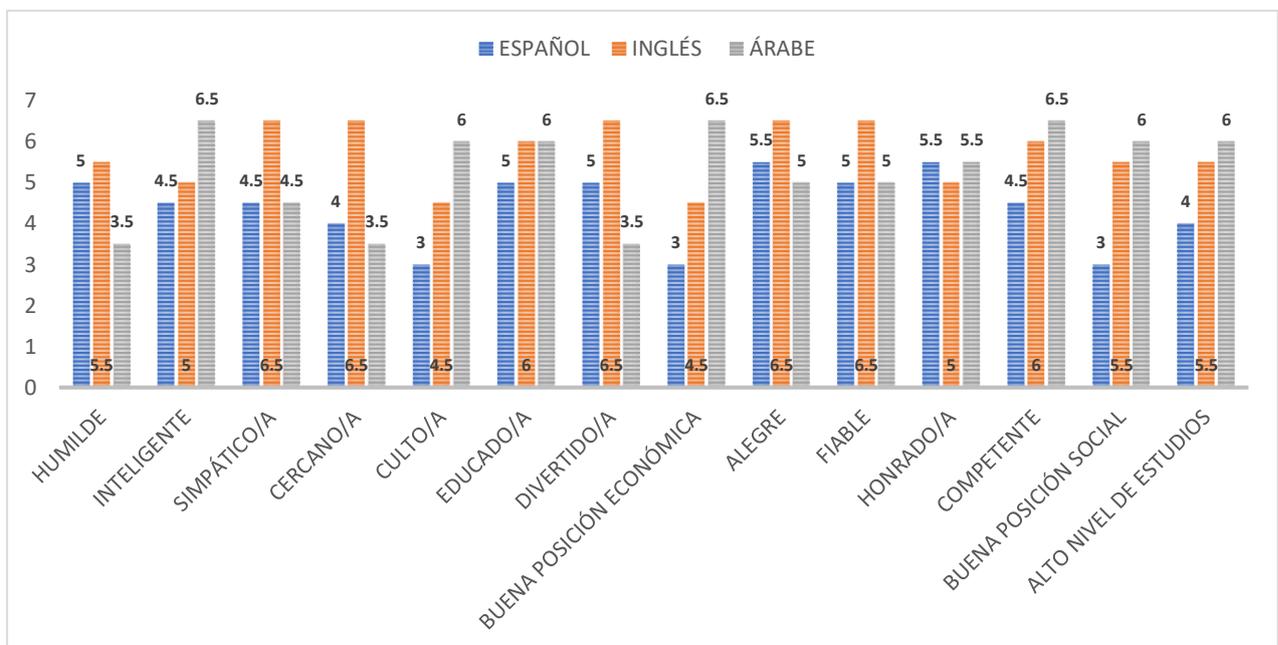
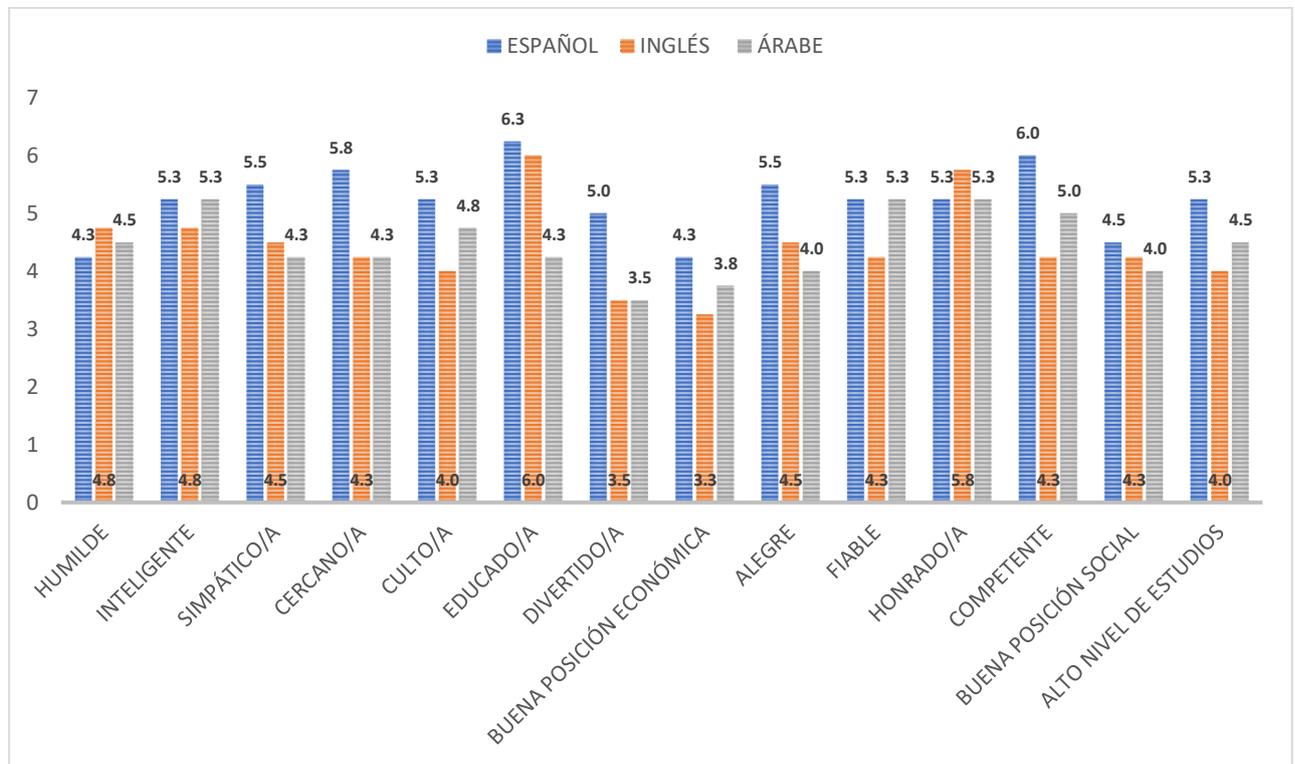


Gráfico 18. Persona 7. Hombre palestino. CO



Observamos en el gráfico 17 que prevalece la valoración positiva en rasgos relacionados con el estatus social cuando la persona 7 habla en árabe, consiguiendo también unas puntuaciones muy favorables en algunos rasgos personales cuando habla en inglés. La misma persona es mejor valorada, sin embargo, por el grupo CO (gráfico 18) cuando habla en español, fluctuando los niveles más bajos de estimación entre el inglés y el árabe.

Los dos grupos conceden calificaciones bajas cuando la persona habla en árabe en rasgos como **cercano**, **divertido** o **alegre**.

Gráfico 19. Persona 8. Mujer siria. CF

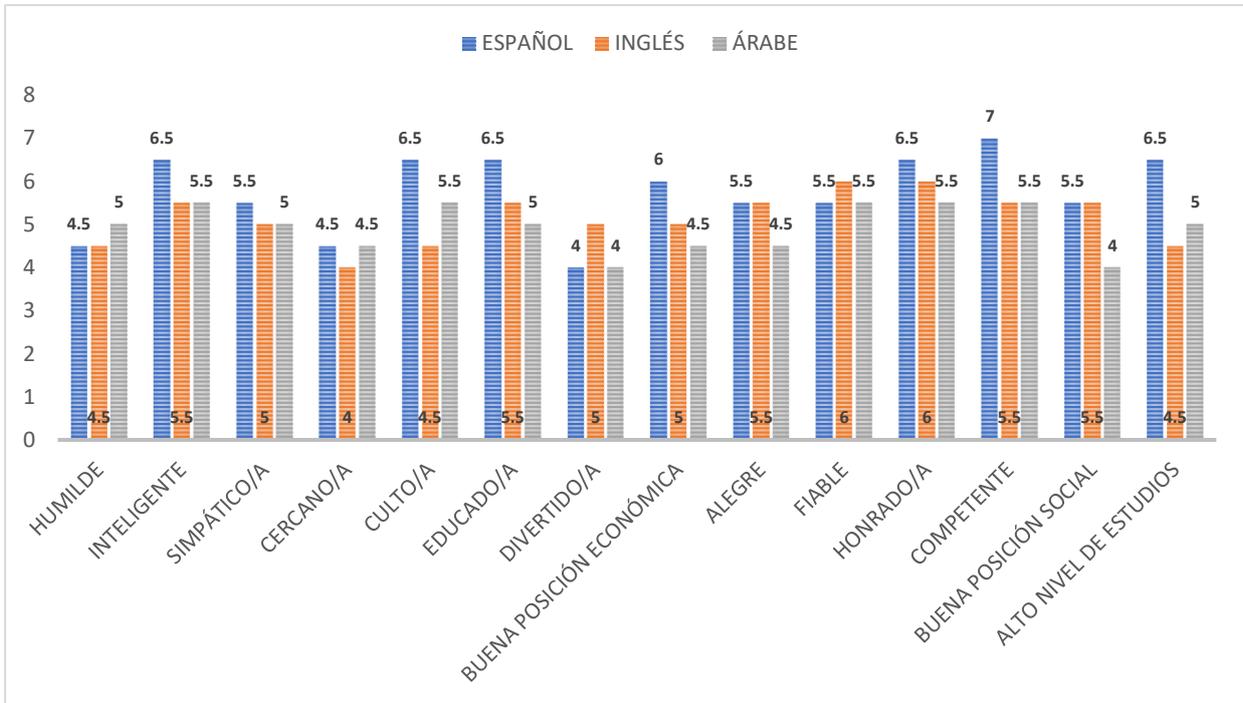
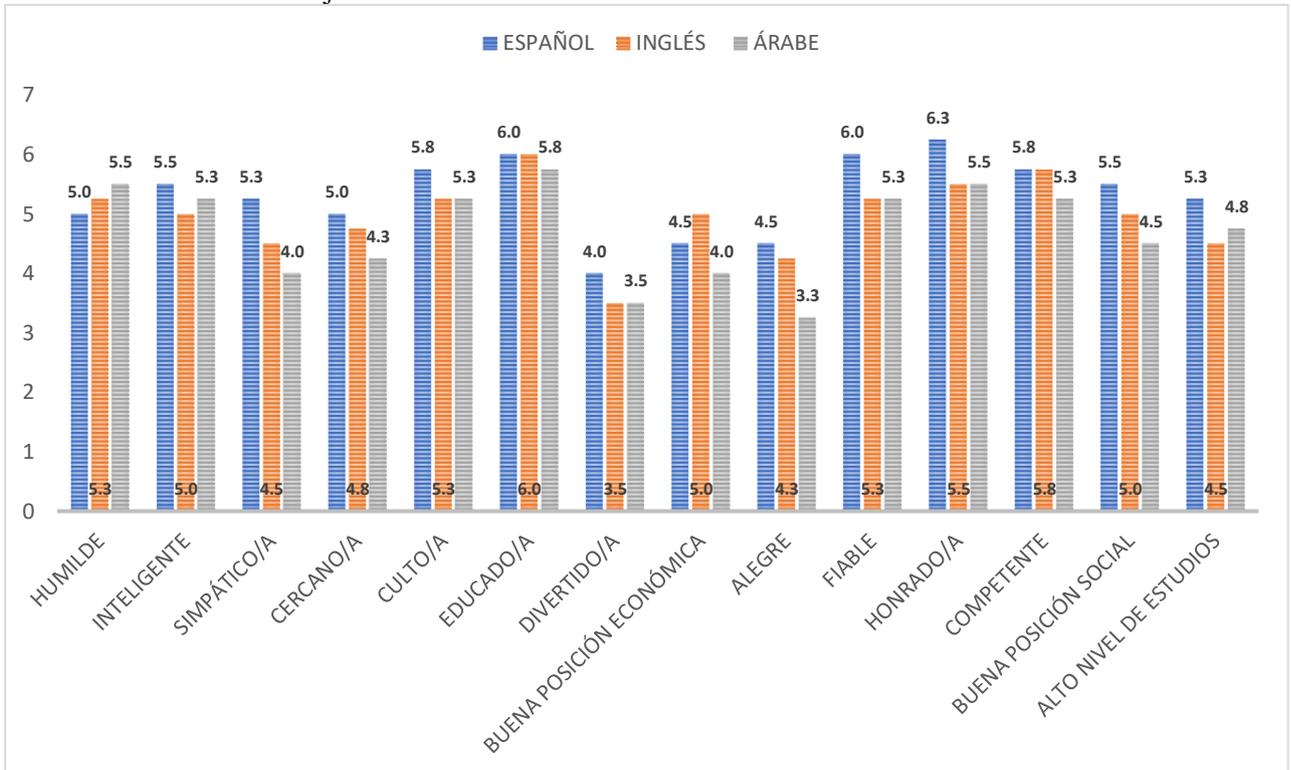


Gráfico 20. Persona 8. Mujer siria. CO



Desaparece en este último caso la tendencia por parte del grupo CF a la mejor valoración de los rasgos que definen el estatus socioeconómico cuando la persona 8 habla en árabe (gráfico 19). En esta ocasión, y a diferencia de las anteriores, la locutora presenta un nivel de competencia del español que hace muy difícil la distinción entre ella y un hablante nativo de esta lengua. La valoración es más positiva, en general, cuando la persona habla en español o en inglés en ambos grupos, con mejor estimación del español.

3.2.3. Análisis de los resultados

3.2.3.1. ESTATUS SOCIAL

En lo que respecta al **estatus social**, las reacciones del grupo CF con respecto a parámetros como **inteligente, culto, competente, buena posición económica y social** o **alto nivel de estudios** han sido mayoritariamente favorables a las personas cuando hablaban en árabe, con dos excepciones significativas: la persona 3 ha sido mejor valorada por este grupo en los parámetros **buena posición social** y **buena posición económica** cuando hablaba inglés que cuando hablaba árabe, y la persona 8 ha sido mejor valorada en todos los parámetros relacionados con el estatus social cuando hablaba español que cuando hablaba inglés o árabe. Teniendo en cuenta los altos niveles de competencia en español e inglés de la persona 8 y en inglés de la persona 3, podríamos llegar a la conclusión de que en los trabajadores del entorno de asilo que valoraron las grabaciones subyacía la intención inconsciente de favorecer en aspectos relacionados con este estatus a las personas en las que se percibía alguna vulnerabilidad evidenciada en su condición de inmigrantes a través de la expresión deficiente en español o en inglés. Dicha intención inconsciente quedaría mitigada a medida que se hacía menos evidente el factor de vulnerabilidad.

Así pues, la valoración realizada por los informantes que tienen contacto diario con las personas árabes y trabajan con ellas (CF) concede mayor puntuación a los rasgos de **inteligencia, cultura, nivel de estudios** o **posición social** cuando la persona habla en árabe que cuando habla en las otras dos lenguas, con una única excepción notable, ya que afecta a todos los rasgos: la persona 8.

Como ya hemos señalado, creemos que en la apreciación de los sujetos del grupo CF al escuchar la grabación, ha debido influir la alta competencia de la persona 8 para comunicarse en los tres idiomas, y eso ha contribuido a difuminar la idea preconcebida de que un inmigrante árabe suele tener poca instrucción y es bastante improbable que conozca lenguas de prestigio como el inglés, según el juicio que resulta mayoritario en nuestras sociedades occidentales contemporáneas⁴³. En este caso, el grupo de profesionales del entorno de asilo (CF) la considera más inteligente y culta, otorgando una puntuación más alta en los ítems que tienen que ver con la **competencia** y el **prestigio** cuando habla en español que cuando habla en árabe (gráfico 19), desvelándose esta valoración muy similar a la realizada por los informantes que no están profesionalmente vinculados al entorno de asilo y que tienen menos relación con personas no hispanohablantes.

Las calificaciones vinculadas al estatus son, en general, menos favorables en los grupos que tienen contacto ocasional o nulo con no hispanohablantes (CO y CN) cuando la locución es en árabe, siendo destacables los casos de la persona 1, que es valorada por el grupo CN como más **inteligente**, más **culta** y con más **estudios** cuando habla en árabe (porque es posible que adviertan un mayor dominio de la lengua), pero más **competente** y con mejor **posición** cuando habla en español (debido, posiblemente a que hablar español puede implicar para algunas personas tener un puesto de trabajo mejor y para el que se requiera mayor competencia). La persona 2 es valorada por el mismo grupo como más **inteligente** o **competente** cuando habla árabe que cuando habla inglés, o con mejor **posición social** cuando habla árabe que cuando habla español o inglés. Asimismo, y seguramente también por razones de dominio de la lengua, la persona 5 es valorada por el grupo con contacto ocasional (CO) con no hispanohablantes como más **inteligente** y **culta**, y con mejor **posición social** y **nivel de estudios** cuando habla en árabe.

Estas valoraciones, así como la de la persona 7, que también es mejor puntuada cuando habla en árabe que cuando habla en inglés por el grupo CO, pueden deberse, como ya hemos señalado, a la percepción de una competencia menor por parte de los informantes cuando la locución tiene lugar en idiomas sobre los que los locutores demuestran tener un menor dominio.

⁴³ Judith Butler resume esta creencia tan extendida hoy en Occidente de la siguiente manera: «Después de todo, no puede haber civilización con el islam “dentro” [...]. La rigurosa exclusión de las comunidades islámicas de las normas al uso en Euroamérica, [...] se basa en la convicción de que el islam plantea una amenaza a la cultura, incluso a las normas vigentes de humanización» (Butler, 2009: 181-184).

En líneas generales, y teniendo en cuenta que no todas las personas que han realizado las grabaciones para esta investigación dominan las tres lenguas al mismo nivel, estos resultados son coherentes, solo en algunos aspectos, con los obtenidos en las investigaciones desarrolladas en los últimos 30 años sobre actitudes lingüísticas. Tal como señala Blas Arroyo y ya había sido antes evidenciado por Lambert (1967), parece que las variedades lingüísticas características de los grupos étnicos minoritarios provocan normalmente reacciones menos favorables en lo relativo a estatus, competencia y prestigio. Esto quiere decir que reciben generalmente puntuaciones más bajas en parámetros como **culto, inteligente o buena posición económica y social**. También sucede así en nuestra investigación, aunque no se ve afectado por esta circunstancia el grupo de contacto frecuente con no hispanohablantes (CF), por estar formado en su totalidad por profesionales del entorno de asilo y refugio, personas acostumbradas a tomar en consideración cada factor susceptible de potenciar el impulso social y laboral de las personas inmigrantes y/o refugiadas.

3.2.3.2. *ATRACTIVO E INTEGRIDAD PERSONAL*

Nuestros resultados, sin embargo, no siguen la línea que señala Blas Arroyo en relación con el incremento de la puntuación en rasgos relacionados con el **atractivo e integridad personal** (Blas Arroyo, 2012: 326)⁴⁴, ya que se conceden generalmente puntuaciones bajas o por debajo de las otras lenguas cuando las personas hablan en árabe en rasgos como **honrado, cercano, humilde, fiable, divertido, alegre o simpático**, circunstancia achacable, seguramente, a la peor valoración social que recibe el árabe con respecto a otras lenguas. De hecho, solo dos personas han sido mejor valoradas en cuanto a **simpatía** cuando hablaban en árabe por el grupo de profesionales de asilo (CF): la persona 1 y la persona 3, destacando también las puntuaciones de la persona 7 (menos **simpática** en árabe que en inglés, pero igual que en español) y la persona 8 (menos **simpática** en árabe que en español, pero igual que en inglés). Respecto a la **cercanía**, más de la mitad de las personas también han sido valoradas como menos **cercanas** al hablar en árabe: las personas 2 y 3 han resultado a los profesionales de asilo (CF)

⁴⁴ Blas Arroyo señala que las variedades étnicas características de los grupos minoritarios evocan siempre reacciones desfavorables en lo relativo a estatus, competencia y prestigio, aunque mejoran en atractivo e integridad personal.

igual de **cercanas** al hablar en árabe que al hablar en inglés (gráficos 7 y 9), pero menos **cercanas** que al hablar en español. La persona 8, por su parte, ha resultado igual de **cercana** al hablar en árabe que al hablar en español, y menos **cercana** al hablar en inglés (gráfico 19). Con respecto a la educación, los profesionales del entorno de asilo consideran que tres de las personas (2, 5 y 8) son menos **educadas** cuando hablan en árabe. La persona 3 ha resultado a estos mismos informantes menos **educada** en inglés que en árabe, las personas 4, 6 y 7 igual de **educadas** en árabe que en inglés y la persona 5 más **educada** en árabe.

Respecto al rasgo **divertido / aburrido**, es destacable que ninguna persona resulte **divertida** cuando habla en árabe para los informantes del grupo CF, y solo haya un caso en que la persona resulte más **aburrida** hablando en español (gráfico 5, persona 1), o consiga la misma puntuación en este ítem en español y árabe (gráfico 18, persona 7).

Todas las personas son también menos **alegres** para este grupo cuando hablan en árabe, excepto la persona 6, (gráfico 15), con una puntuación mínimamente por debajo en inglés; también se las considera menos **honradas** cuando hablan este idioma, rasgo que en ocasiones consigue empatar con el inglés (persona 3 y persona 6; gráficos 9 y 15).

En cuanto a la **fiabilidad**, las puntuaciones para este rasgo se muestran muy repartidas dependiendo del locutor y la lengua en el grupo de contacto frecuente con no hispanohablantes (CF), no mostrando una tendencia definida. En los otros dos grupos sí se manifiesta una tendencia a considerar a la persona más **fiable** cuando habla en español, y esa preferencia se evidencia también en los otros rasgos de **atractivo e integridad personal**.

Finalmente, las personas son calificadas como más **humildes** en general por los tres grupos cuando hablan en español o en inglés, posiblemente porque transmiten menos seguridad que cuando hablan en árabe, o el informante puede percibir algunos rasgos acentuales que denotan que se trata de una segunda lengua, así como menor confianza. Es destacable de nuevo el caso de la persona 8, cuyo nivel de dominio de las tres lenguas hace que se difuminen estos rasgos hasta desaparecer, por lo que pasa entonces a ser considerada más **humilde** cuando habla en árabe tanto por el grupo de informantes habituados al contacto diario con arabófonos (CF) como por el grupo que tiene contacto ocasional con no hispanohablantes (CO).

3.2.3.3. Resumen de los resultados

En definitiva, las características de **inteligente, alto nivel de estudios, culto, competente y buena posición económica y social** tienen tendencia a conseguir menos puntuación en los grupos que tienen menos contacto con personas no hispanohablantes cuando los locutores hablan en árabe (CO y CN). Seguramente, como ya hemos indicado más arriba, existe una disposición inconsciente en el colectivo de profesionales del entorno de asilo (CF) a favorecer estos aspectos cuando los locutores les parecen de origen árabe, como condición de posibilidad para incrementar las probabilidades de inserción y, como consecuencia, el desempeño exitoso de sus objetivos laborales. Los rasgos de personalidad como **simpático, divertido y cercano** obtienen en general peores valoraciones en las locuciones en árabe en los tres grupos, no produciéndose una puntuación significativamente superior en estos ítems en el grupo CF. Hay casos incluso en que los locutores son mejor calificados cuando hablan en árabe en rasgos como **educado o divertido** (persona 2; gráficos 7 y 8) o **alegre** (personas 1 y 2; gráficos 5, 6, 7 y 8), por el grupo de informante no habituados al contacto con inmigrantes no hispanohablantes (CN) que por el grupo de profesionales del entorno de asilo.

Es destacable, finalmente, el caso de la persona 8 (gráficos 19 y 20), con alta competencia en las tres lenguas. Los grupos CF y CO han coincidido esta vez al considerarla más **humilde** cuando hablaba en árabe, pero más **inteligente, culta, simpática, divertida, honrada**, y con mejor **posición social y alto nivel de estudios** cuando hablaba en español.

Tanto en el grupo CN como en el grupo CO las valoraciones del árabe son generalmente peores que las de las otras lenguas. Respecto a estas, parece apreciarse en el primero una predisposición a valorar mejor a la persona cuando habla en español (gráficos 6, 8, 10 y 12), mientras que en el segundo, aunque también la valoración del español es positiva, se percibe una ligera inclinación más favorable que en el grupo anterior hacia el inglés (gráficos 14, 16, 18, 20). Esta propensión puede estar provocada, posiblemente, por la presencia entre los informantes del inglés como casi única segunda lengua (gráfico 3), y, probablemente, la existencia de un interés previo por ese idioma, así como de cierto contacto con anglófonos.

3.2.3.4. Valoración por lengua

Finalmente, aportamos un resumen global de las valoraciones realizadas por lengua de cada uno de los grupos. En él podemos ver, como ya hemos señalado, que destacan las puntuaciones del árabe por parte del grupo CF en los rasgos que tienen que ver con el **estatus social**, despuntando en general una mejor valoración para el español y, en menor medida, el inglés, en el resto de los atributos por parte de los tres grupos. (gráficos 21, 22, 23 y 24).

Gráfico 21. Valoración por lengua: CF. Grabación 1

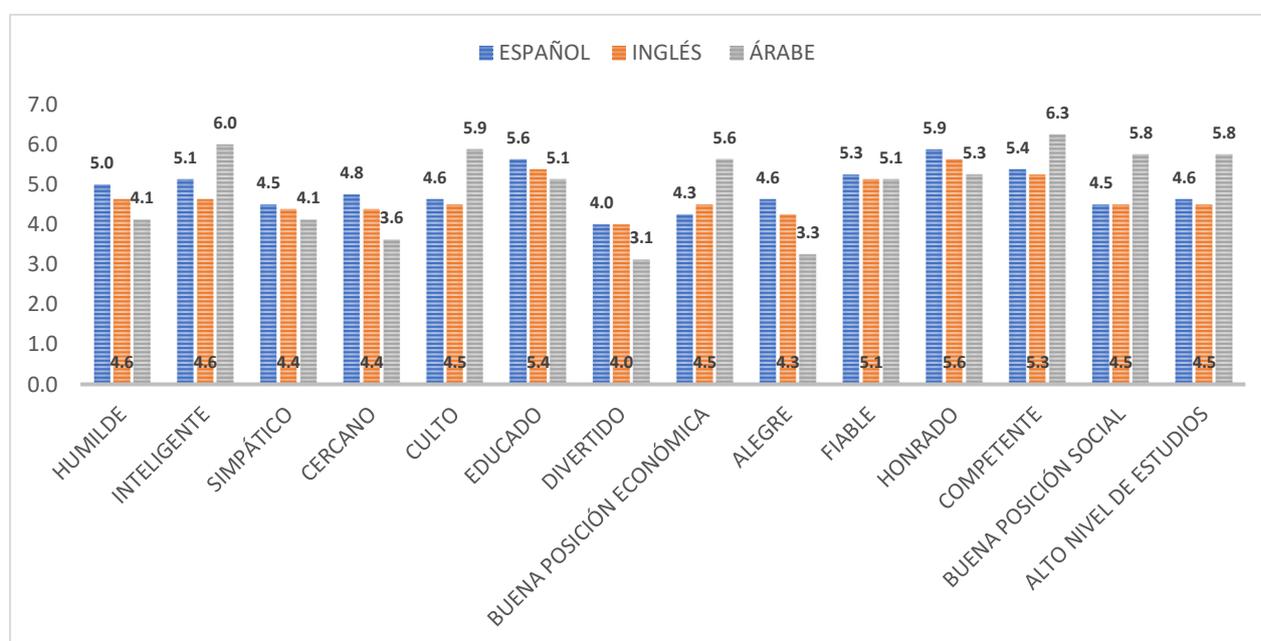


Gráfico 22. Valoración por lengua: CN. Grabación 1

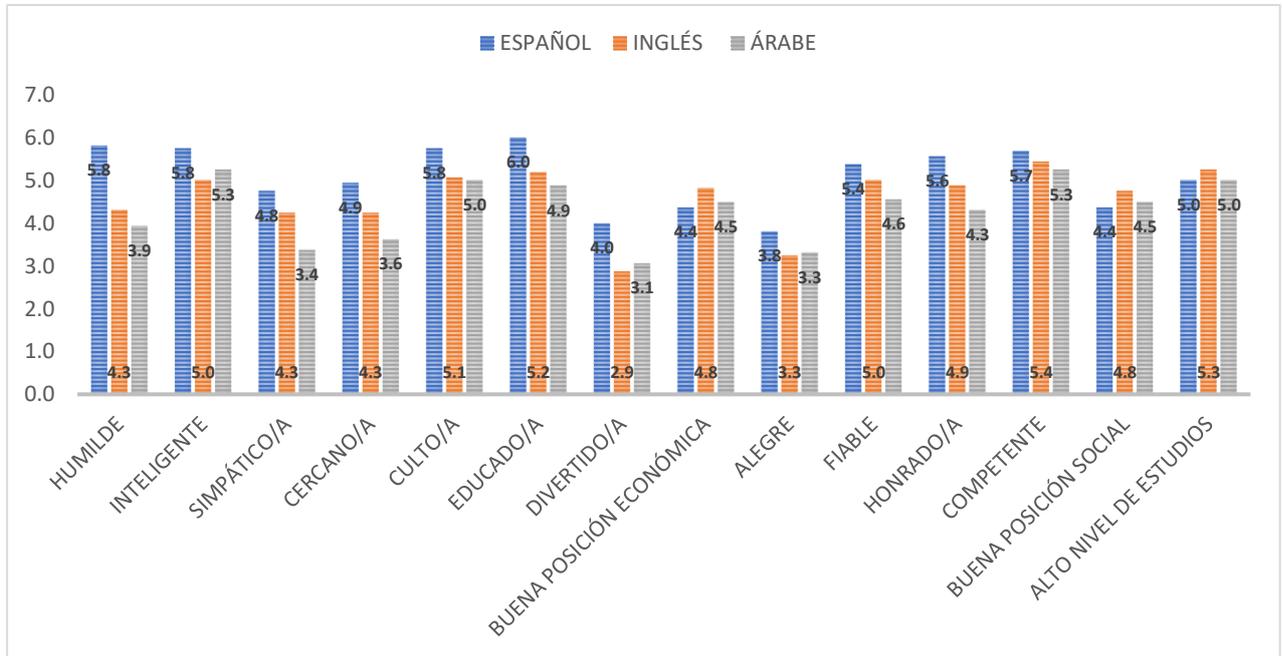


Gráfico 23. Valoración por lengua: CF. Grabación 2

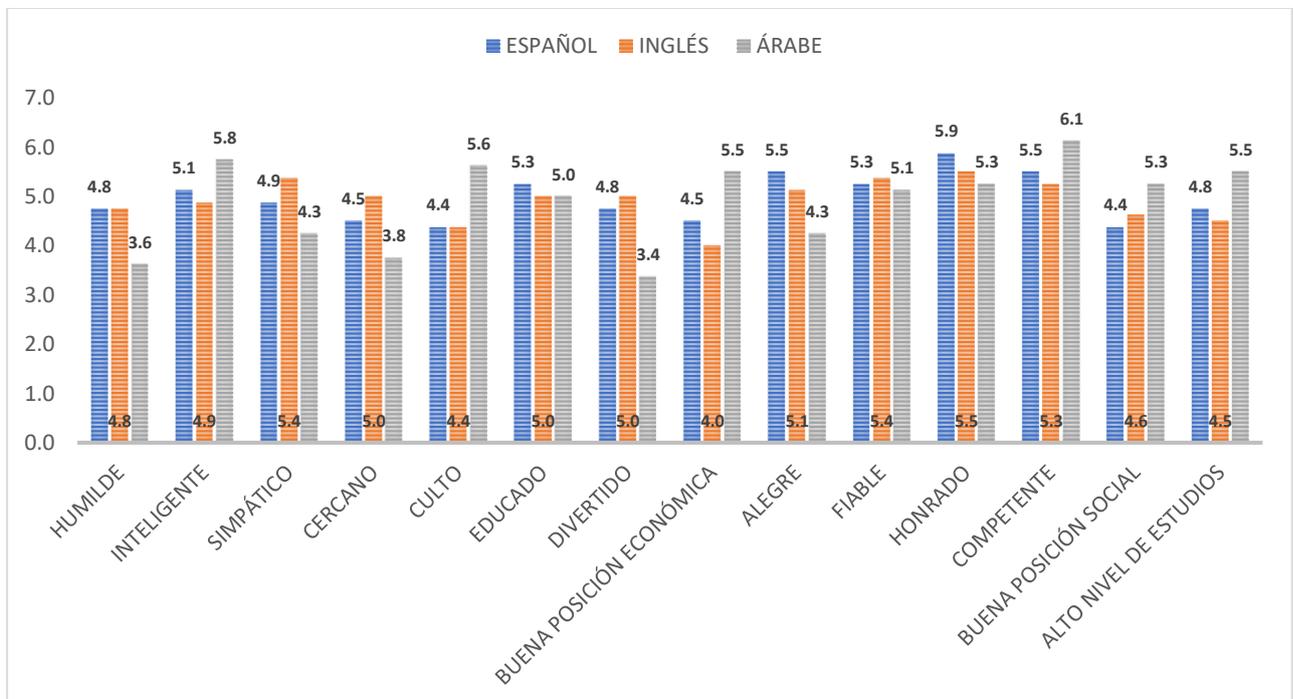
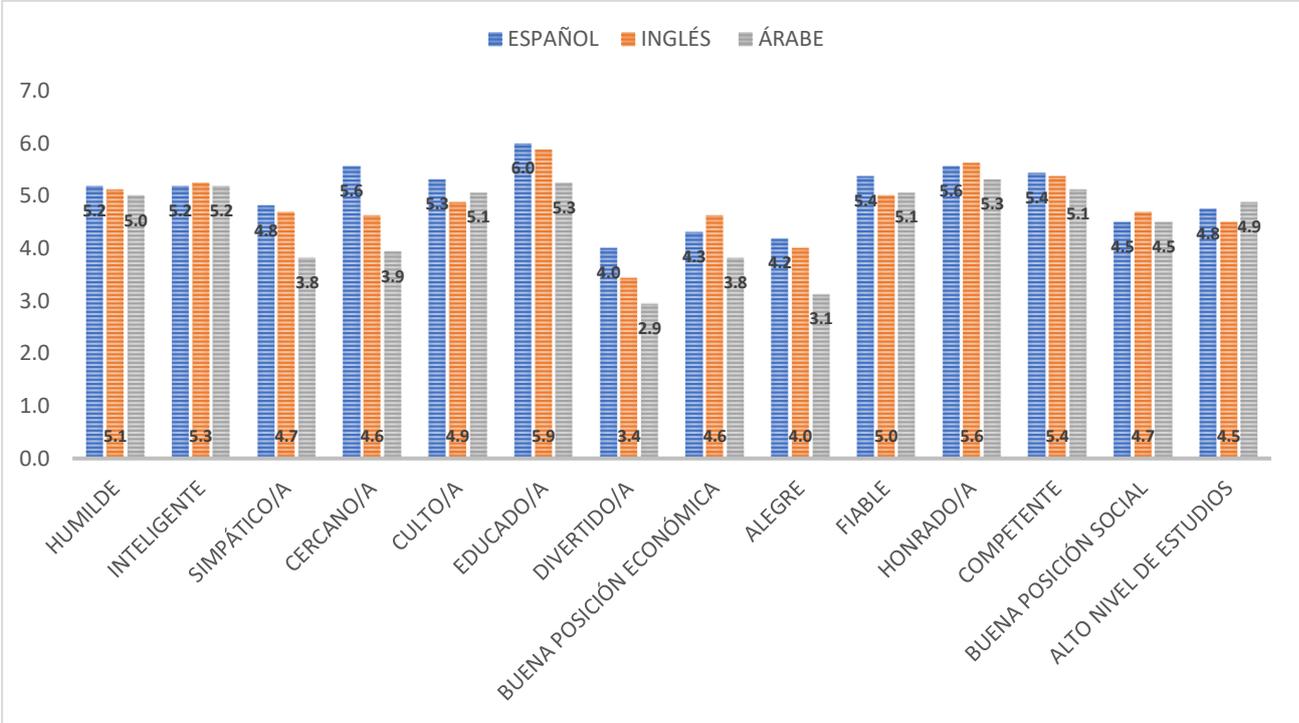


Gráfico 24. Valoración por lengua: CO. Grabación 2



3.3. ENCUESTAS

3.3.1. Informantes en las encuestas y procedimiento

Con el objetivo de obtener mayor variedad y conseguir resultados más fiables, decidimos contar para las encuestas con personas diferentes a las que realizaron y analizaron las grabaciones en la prueba de pares ocultos (*matched guise*). En este caso respondieron al cuestionario 28 personas españolas y 25 personas árabes, de las que seleccionamos un total de 44 (22 de cada grupo), atendiendo a criterios de variedad en cuanto a edad, género, nivel de instrucción, profesión y, en el caso árabe, origen.

Todas las preguntas están relacionadas con el árabe o con el español. Las encuestas mezclan preguntas abiertas y cerradas, directas e indirectas, de carácter afectivo, cognoscitivo y conativo, con el objetivo de sondear y medir con la mayor fidelidad posible la actitud de los informantes hacia dichas lenguas. En las cuestiones de respuesta cerrada (*sí / no*) se da la oportunidad de añadir información a través de la pregunta «¿Por qué?». Esto aporta al estudio valiosa información de carácter cualitativo. Con la finalidad de evitar que los informantes fueran influidos por el contenido de los bloques de las cuestiones contenidas en las encuestas, y pudieran cambiar sus respuestas, se ha alterado aleatoriamente el orden de las mismas. Para las preguntas de índole más afectiva nos hemos inspirado en algunos de los cuestionarios propuestos por Elena Verdía (2002). El método de análisis realizado en esta prueba es, por lo tanto, cuantitativo y cualitativo, lo que va a permitir obtener resultados con los que podremos realizar diversas comparaciones numéricas entre las distintas variables, criterios y rasgos que estamos manejando, así como también identificar el fenómeno que estudiamos y extraer información sobre él: aquellas cualidades que pueden ayudarnos a examinarlo y comprenderlo.

3.3.1.1. Informantes españoles

Para tratar de determinar con mayor fiabilidad las actitudes de la comunidad de llegada frente a la lengua árabe hablada por inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos, realizamos, como hemos señalado arriba, encuestas a 28 personas, de las que seleccionamos un total de 22. El criterio de selección consistió únicamente en escoger considerando las variables de género, edad, nivel de

estudios y frecuencia en el contacto con personas no hispanohablantes, sin tener en cuenta en ese momento los resultados del cuestionario. También se procuró obtener variedad en las profesiones de los informantes, tal y como muestra la tabla 4. Una vez informadas sobre el procedimiento y los objetivos de la prueba, las personas informantes procedieron a responder a 14 preguntas, unas cerradas y otras abiertas, sobre la lengua árabe. Incluimos en ANEXOS una copia de dicha encuesta.

Los informantes españoles fueron contactados e informados en un centro de ocio madrileño en el que llevaban a cabo distintos cursos y talleres (de idiomas, yoga, informática, etc.) en el barrio de Prosperidad⁴⁵ (10 encuestas), o entre los padres y madres de una escuela de fútbol infantil situada en el madrileño barrio de Usera⁴⁶ (12 encuestas). El hecho de que las pruebas se hayan llevado a cabo con informantes de distintos entornos: dos barrios con población heterogénea como Usera y Prosperidad, contribuye a aportar mayor fiabilidad a los resultados. El cuestionario les fue facilitado por la persona que dinamizaba el taller y fue realizado durante su horario en el primer caso; también por el profesor de fútbol y realizado durante el horario de la actividad de los niños en el segundo. Indicamos a continuación sus perfiles, frecuencia de contacto con hablantes no nativos (*Frecuencia* en la tabla), y lenguas que conocen. Esta última información nos parece importante ya que consideramos que ser estudiante de segundas lenguas puede suponer cierto grado de comprensión y empatía hacia otros aprendientes. Esta circunstancia es significativa porque puede tener un impacto importante en la actitud con la que nos enfrentamos a las personas no hispanohablantes que tratan de aprender español.

Nos interesa señalar, además, que el principal objetivo de esta investigación no es profundizar en las actitudes de la población española, ni ahondar en sus particularidades; a pesar de reconocer que es un factor de importancia para el aprendizaje de las personas refugiadas y solicitantes de asilo árabes. Nuestro objetivo fundamental es, una vez se ha probado que existe por parte de muchos españoles una actitud específica hacia las personas árabes, explorar cómo esta circunstancia afecta a su proceso de

⁴⁵ Algunos informantes fueron reclutados en el madrileño barrio de Prosperidad, el perfil social del barrio y de los informantes ya ha sido descrito más arriba (II.3.2.1)

⁴⁶Usera es uno de los distritos situados al sur de la capital, con población mayoritariamente obrera. Es también el segundo barrio de Madrid con mayor porcentaje de población extranjera, por detrás del distrito Centro. La mayoría de los inmigrantes que viven en Usera proceden de China.

aprendizaje, todo ello con la finalidad de intervenir de manera eficiente en la enseñanza de la nueva lengua.

Gráfico 25. Informantes españoles en la encuesta

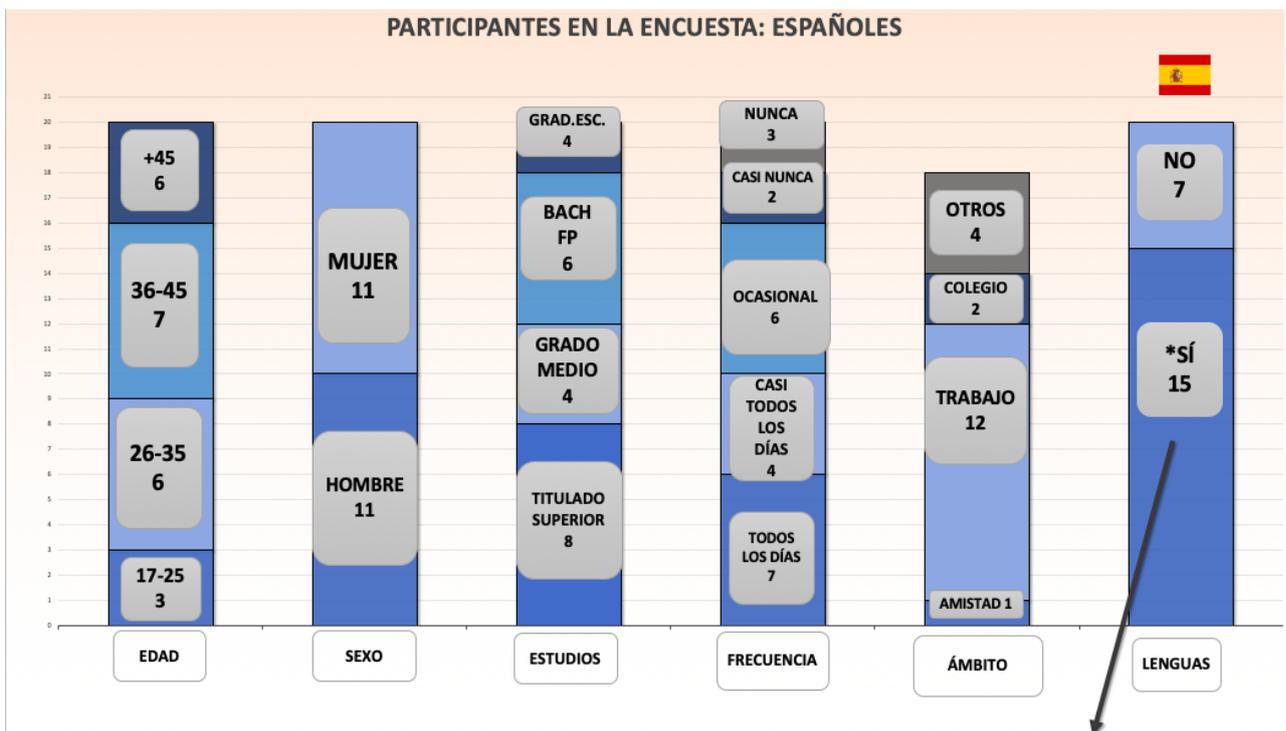


Tabla 4. Informantes españoles. Profesión

PARTICIPANTES ESPAÑÓLES: PROFESIÓN	CANTIDAD
AMA DE CASA	2
EMPLEADA DE HOGAR	1
DESEMPLEADO	1
SECRETARIA	1
ESTUDIANTE	2
AUTÓNOMO	2
SANITARIO	1
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	2
MOZO DE ALMACÉN	1
MÉDICO	1
EMPRESARIO	1
PORTERA/O	2
AUXILIAR DE ENFERMERÍA	1
TÉCNICO DE LABORATORIO	1
INGENIERO	1
AUXILIAR DE INFORMACIÓN	1
VENDEDOR	1

3.3.1.2. Informantes árabes

Los informantes árabes son actualmente o han sido en el pasado reciente estudiantes de español en distintos dispositivos madrileños de acogida para personas refugiadas o solicitantes de asilo, y llevan en España entre 5 meses y 5 años. Todos ellos han accedido voluntariamente a responder a un cuestionario de 26 preguntas sobre el árabe y el español y su autopercepción como aprendientes de esta segunda lengua. Realizamos la encuesta a 25 personas entre las que seleccionamos un total de 22: 11 personas de Siria, 11 de Palestina (9 mujeres y 13 hombres). El criterio de selección consistió únicamente en escoger teniendo en cuenta las variables de género, edad, nivel de estudios y nacionalidad. También se procuró obtener variedad en las profesiones, tal y como muestra la tabla 5. La encuesta fue respondida

durante su clase de español o en una cita concertada para ese fin en el caso de aquellas personas que ya no acuden a clase. Una vez informados sobre el procedimiento y algunos objetivos de la prueba, los informantes procedieron a responder a las preguntas.

Indicamos a continuación sus perfiles: edad, sexo, nivel de estudios, expectativa de permanencia y, en caso de poder elegir, la preferencia que muestran los informantes sobre quedarse en España o marcharse a otro país de América o Europa. Consideramos que estos últimos datos son esenciales ya que constituyen un factor fundamental a la hora de determinar la actitud con la que estos aprendientes se enfrentan al aprendizaje de la lengua, que será muy diferente si su intención es quedarse en España o marcharse.

El tiempo que dicen que van a permanecer en España tiene relación con la distancia psicológica y social que perciben hacia la sociedad de instalación. Como hemos visto en el capítulo 1 de la parte teórica, cuanto mayor sea el periodo que los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos manifiestan que van a quedarse, menor será la distancia social y psicológica que perciben respecto al país de llegada (ver I.1.5). En este caso, aunque 14 personas exponen en un primer momento que creen que van a quedarse, son solo 3 las que indican que lo harán durante más de 5 años cuando se les pide información concreta sobre el tiempo que prolongarán su estancia en España. Quizás las 14 personas que respondieron que creían que iban a quedarse pensaban en la situación, bien conocida por ellos, de permanencia forzosa a que obligan unos trámites administrativos que tardan mucho tiempo en resolverse⁴⁷, ya que hemos comprobado que existe una distancia social entre las dos lenguas, así como una relación de dominación del español hacia el árabe, y una actitud negativa entre la población española hacia esta segunda lengua. Factores que, según hemos visto más arriba, y tal como afirma J. Schumann, se traducen para el inmigrante en un incremento de la distancia psicológica y social (ver I.1.5).

⁴⁷ Según el informe 2019 de CEAR, la espera para formalizar la solicitud de asilo en España puede ser de hasta dos años, a los que habrá que sumar otro año más, al menos, de duración del trámite. Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), 2019. Informe 2019 [Recuperado de <http://www.cear.es/informe-anual-2019/>].

Gráfico 26. Informantes árabes en la encuesta

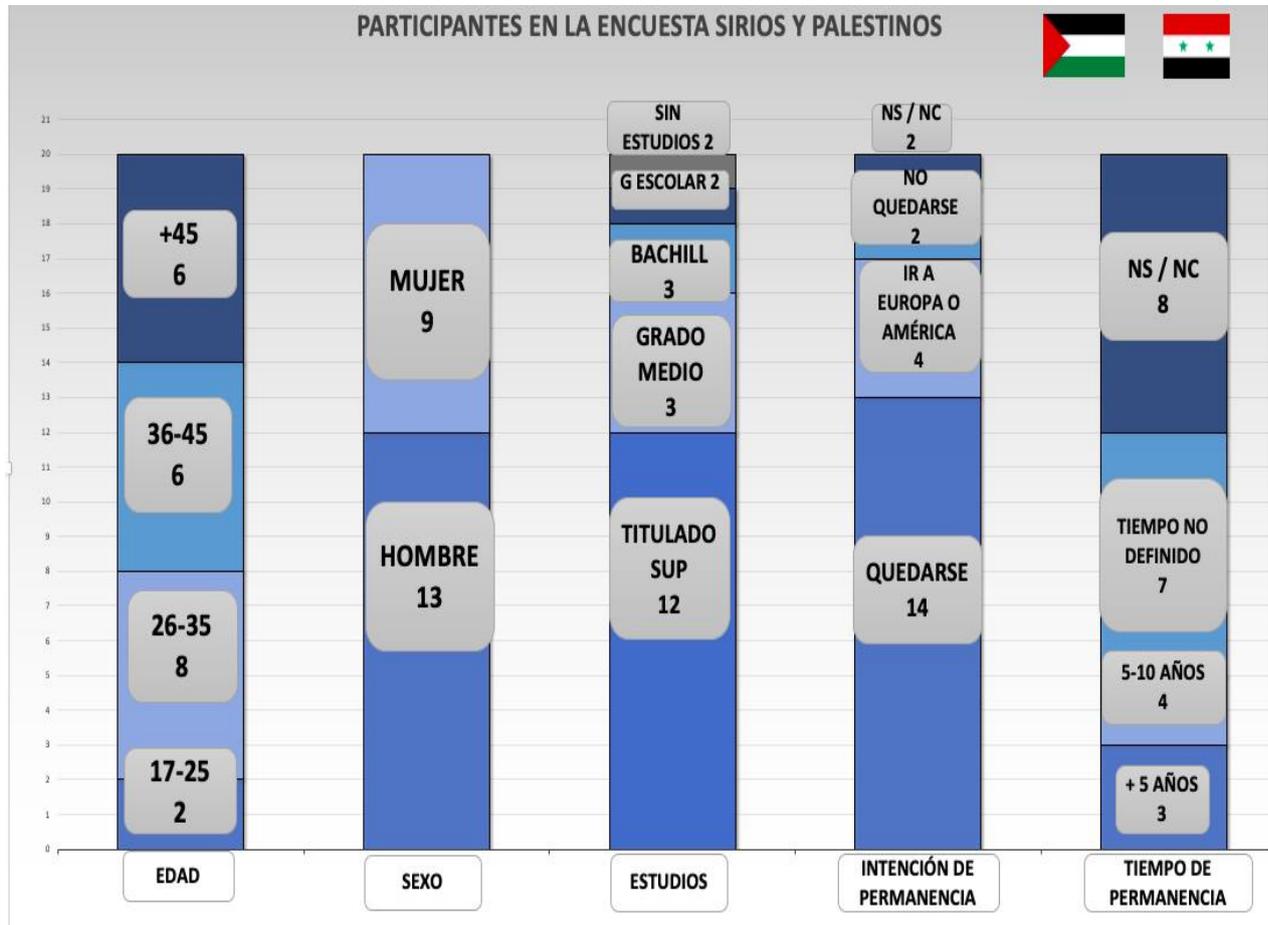


Tabla 5. Informantes árabes. Profesión

PARTICIPANTES ÁRABES: PROFESIÓN	CANTIDAD
OPERARIO	1
INGENIERO	3
DESEMPLEADO	5
INFORMÁTICO	2
INVESTIGADOR Y ANALISTA POLÍTICO	1
PROFESORA	3
FARMACÉUTICA	1
DISEÑADORA	1
COCINERO	1
ARTISTA DE CIRCO	1
AMA DE CASA	1
MÉDICO	1
PERIODISTA	1

3.3.2. Resultados de los informantes españoles

Presentamos a continuación los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los informantes españoles. Dichos resultados se van a mostrar a través de gráficos, seguidos de un análisis. También presentaremos la información adicional recogida en las preguntas abiertas, por considerarla especialmente valiosa, en tablas. Las cuestiones planteadas se agrupan en tres bloques:

- a) «Sobre el árabe» (1-4), que contiene preguntas más relacionadas con la afectividad, trata de detectar las reacciones y sensaciones que provoca la lengua árabe en los informantes;
- b) «Dimensión social del árabe» (5-11) en el que aparecen cuestiones más vinculadas a la dimensión comunitaria y práctica del idioma;
- c) «Importancia del árabe», con tres preguntas cuyo objetivo es sondear la importancia concedida a esta lengua en relación con otras (12-14).

a) SOBRE EL ÁRABE

1) Cuando usted oye a alguien hablando árabe le parece que el sonido es:

Gráfico 27. El sonido del árabe según los informantes españoles I

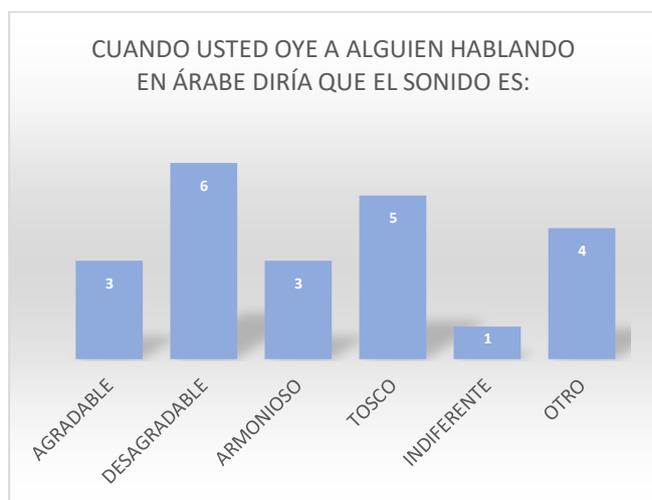


Tabla 6. Información adicional a la pregunta 1

OTRO:	
<input type="radio"/>	Depende de la voz.
<input type="radio"/>	Como una fuente.
<input type="radio"/>	Un sonido fuerte.
<input type="radio"/>	Exótico.

2) Cuando usted oye a una persona hablando árabe diría que el sonido es:

Gráfico 28. El sonido del árabe según los informantes españoles II



Tabla 7. Información adicional la pregunta 2

OTRO:
<input type="radio"/> Indiferente.
<input type="radio"/> Distinto.

3) Cuando usted oye a una persona hablar árabe se siente:

Gráfico 29. Sentimientos que provoca el árabe según los informantes españoles

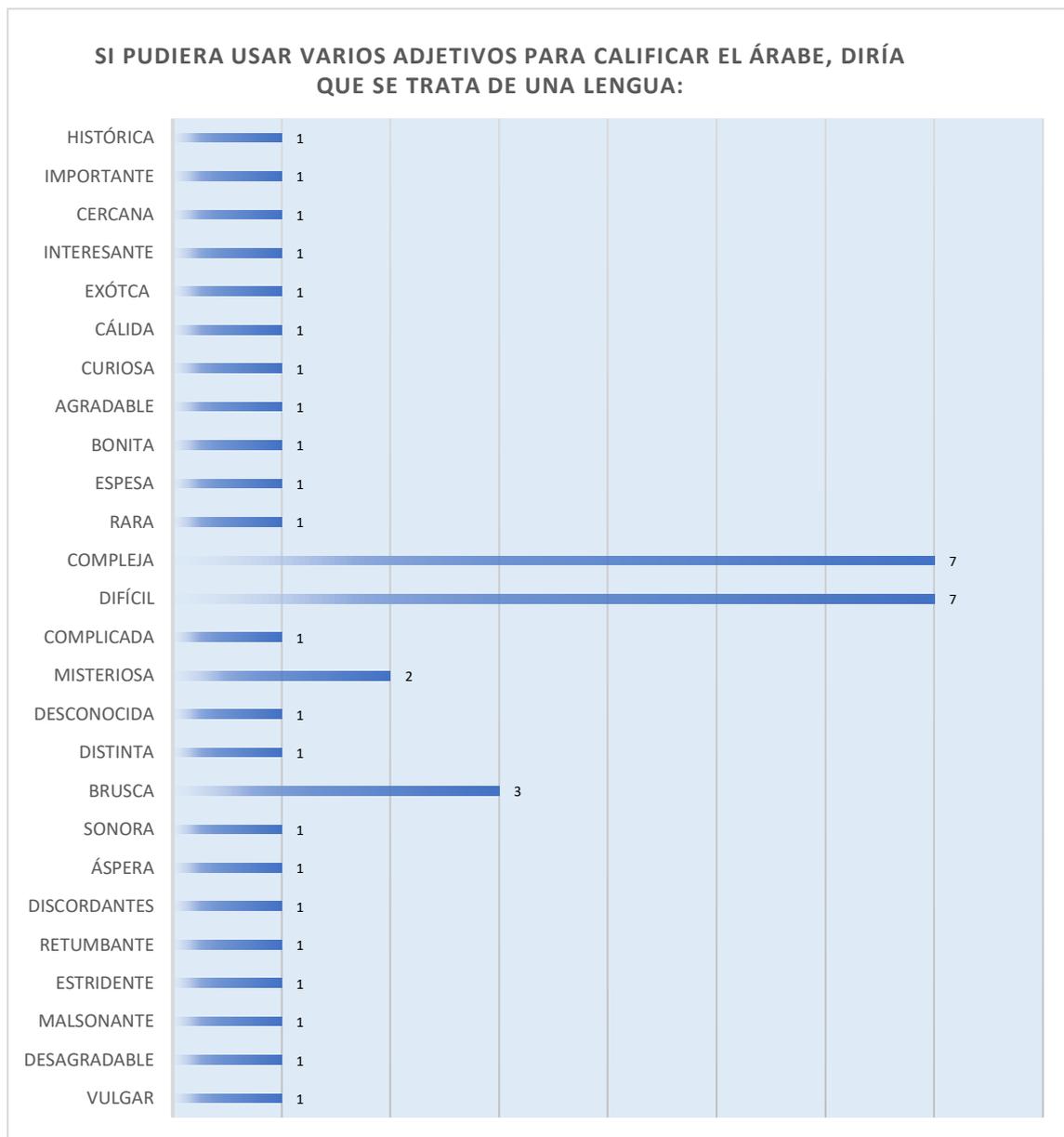


Tabla 8. Información adicional a la pregunta 3

OTRO:
<input type="radio"/> No siento nada concreto.
<input type="radio"/> No sé de lo que hablan.
<input type="radio"/> Me siento indiferente, pero sorprendido.
<input type="radio"/> Me siento raro.
<input type="radio"/> Depende.
<input type="radio"/> Me siento perdida.

4) Si pudiera usar varios adjetivos para calificar el árabe, diría que se trata de una lengua:

Gráfico 30. Calificación del árabe según los informantes españoles

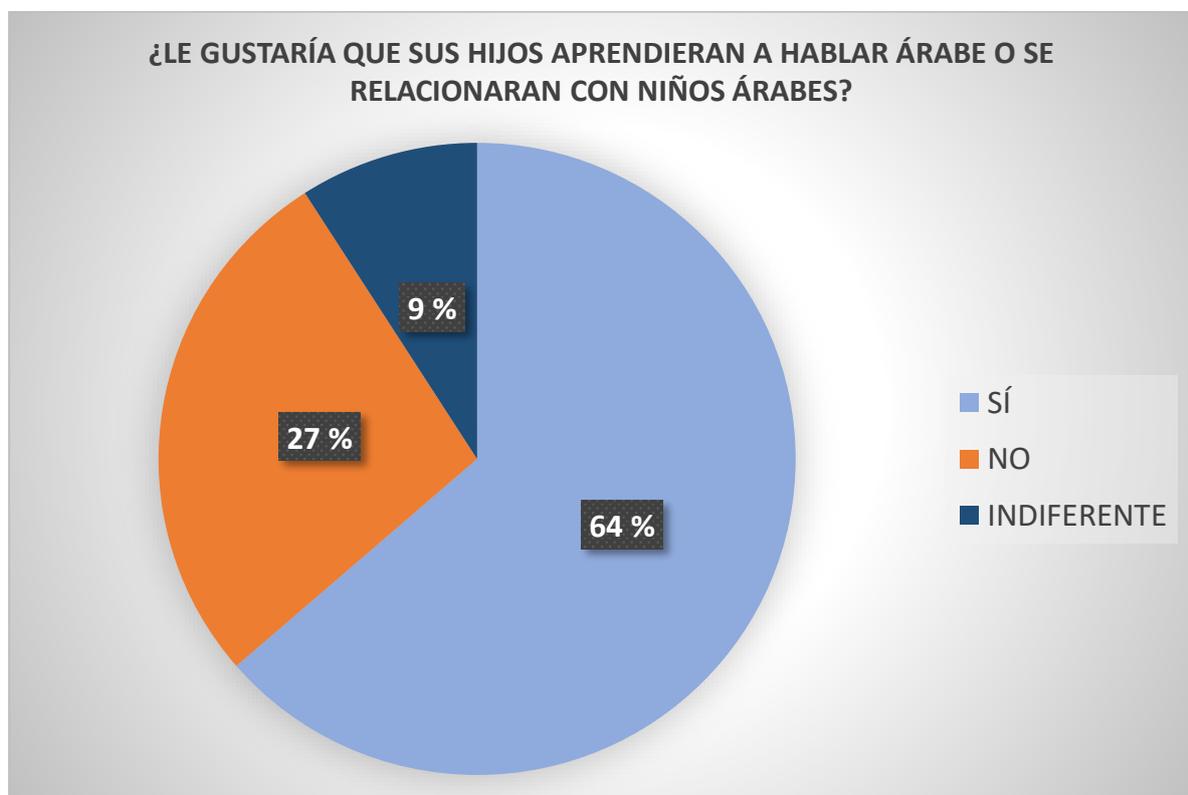


La información que podemos extraer de estas primeras cuatro preguntas acerca de la actitud de los informantes hacia la lengua árabe no es muy positiva: al menos la mitad de los informantes la definen como **desagradable, tosca o como una tormenta**; provoca, además, entre algunos de ellos sentimientos de preocupación, incertidumbre o sorpresa, y es descrita por medio de adjetivos mayoritariamente negativos entre los que destacan aquellos que tienen que ver con la complejidad y la dificultad (gráfico 30).

b) DIMENSIÓN SOCIAL DEL ÁRABE

5) **¿Le gustaría que sus hijos aprendieran a hablar árabe para poder relacionarse con niños árabes? ¿Por qué?**

Gráfico 31. ¿Le gustaría que sus hijos aprendieran árabe?



6) ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe o fuera árabe?

Gráfico 32 ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe? ¿Por qué?

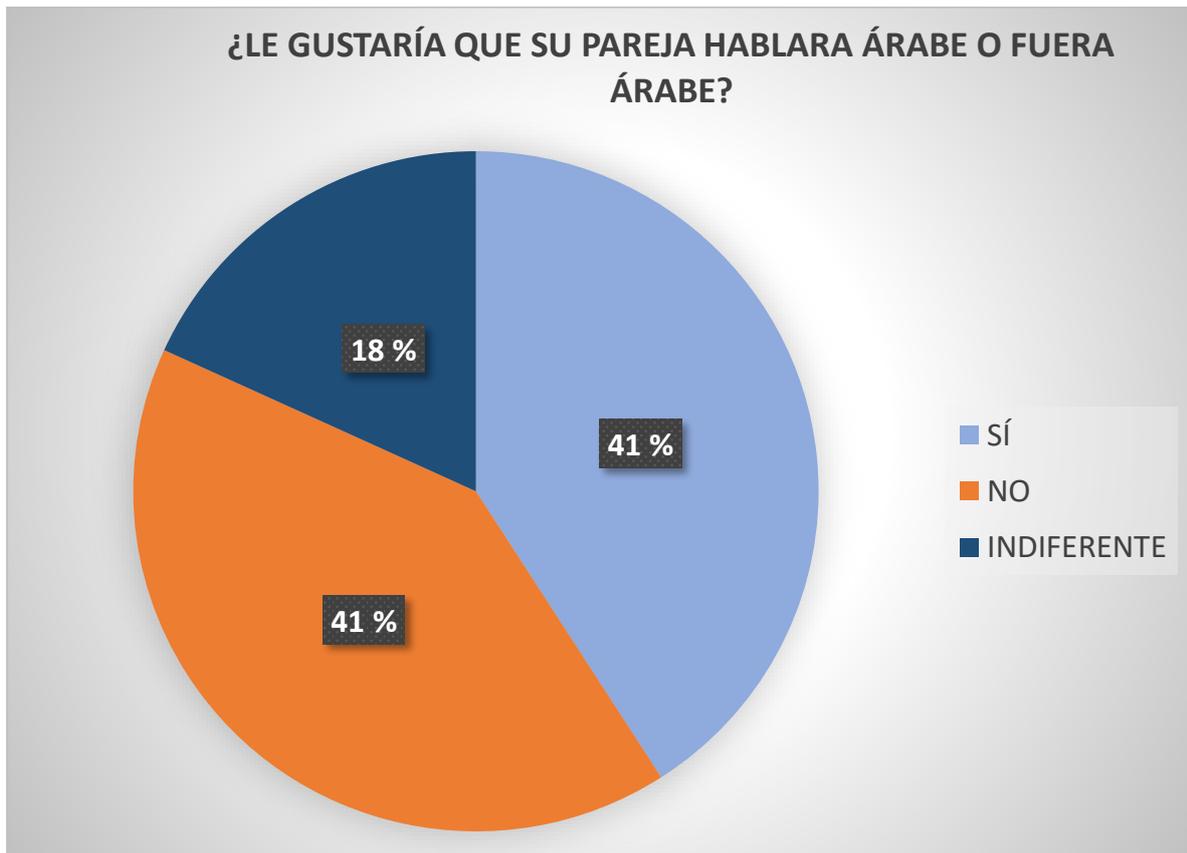


Tabla 9. Información adicional a las preguntas 5 y 6

¿Le gustaría que sus hijos aprendieran a hablar árabe o se relacionaran con niños árabes? ¿Por qué?	
SÍ	NO
○ Para saber más de su cultura.	○ Priorizo otros idiomas.
○ Es importante porque te abre puertas.	○ Los árabes no siempre toleran e imponen su ley.
○ Por intercambio cultural.	○ No me parece un idioma práctico ni una cultura enriquecedora.
○ Es bueno que haya multiculturalidad.	○ No me gustan los valores de la cultura árabe.
○ Cuantos más idiomas se conozcan, mejor.	○ No me gustaría que mis hijos se relacionaran con personas árabes por temor a que fueran discriminados.
¿Le gustaría que pareja hablara árabe? ¿Por qué?	
SÍ	NO
○ Por cultura.	○ No comparto sus costumbres religiosas.
○ Porque puede ser útil.	○ No me gustan los hombres de origen árabe.
○ Por tener más idiomas.	○ No nos entenderíamos por la diferencia de idioma.
○ Facilita el acceso al mercado laboral.	○ Porque solo sé hablar castellano.
○ No me importa, aunque no comparto las costumbres religiosas para la mujer.	○ Porque la cultura asociada a la lengua árabe contempla unas costumbres relacionadas con la mujer que yo no comparto.

7) ¿Recomendaría el estudio de la lengua árabe?

Gráfico 33 ¿Recomendaría el estudio de la lengua árabe?

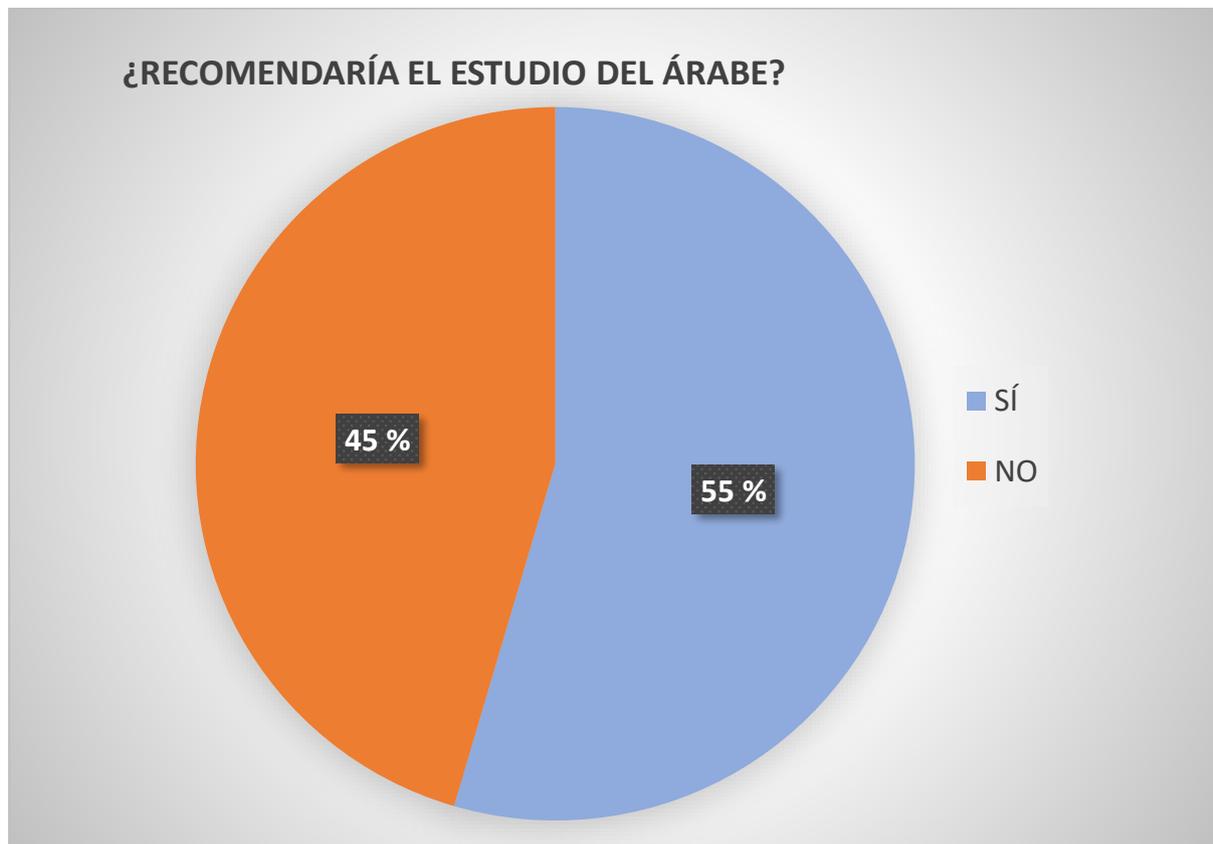


Tabla 10. Información adicional a la pregunta 7

¿Recomendaría el estudio de la lengua árabe? ¿Por qué?	
SÍ	NO
<input type="radio"/> Para hablar más idiomas.	<input type="radio"/> Hay otras lenguas.
<input type="radio"/> Puede resultar interesante.	<input type="radio"/> Priorizo otros idiomas.
<input type="radio"/> Por motivos laborales.	<input type="radio"/> Actualmente no lo veo necesario.
<input type="radio"/> Por cultura.	<input type="radio"/> No es una lengua universal.
<input type="radio"/> Es una lengua útil.	<input type="radio"/> ¿Por qué sí estudiarla?
<input type="radio"/> Porque se habla en algunos países del mundo.	<input type="radio"/> Me desagrada.
<input type="radio"/> Para poder entenderme con ellos.	<input type="radio"/> No conozco la lengua.

**8) ¿Le parece que el árabe es un idioma adecuado para presentar una queja?
¿Por qué?**

Gráfico 34 ¿Le parece que el árabe es adecuado para presentar una queja?

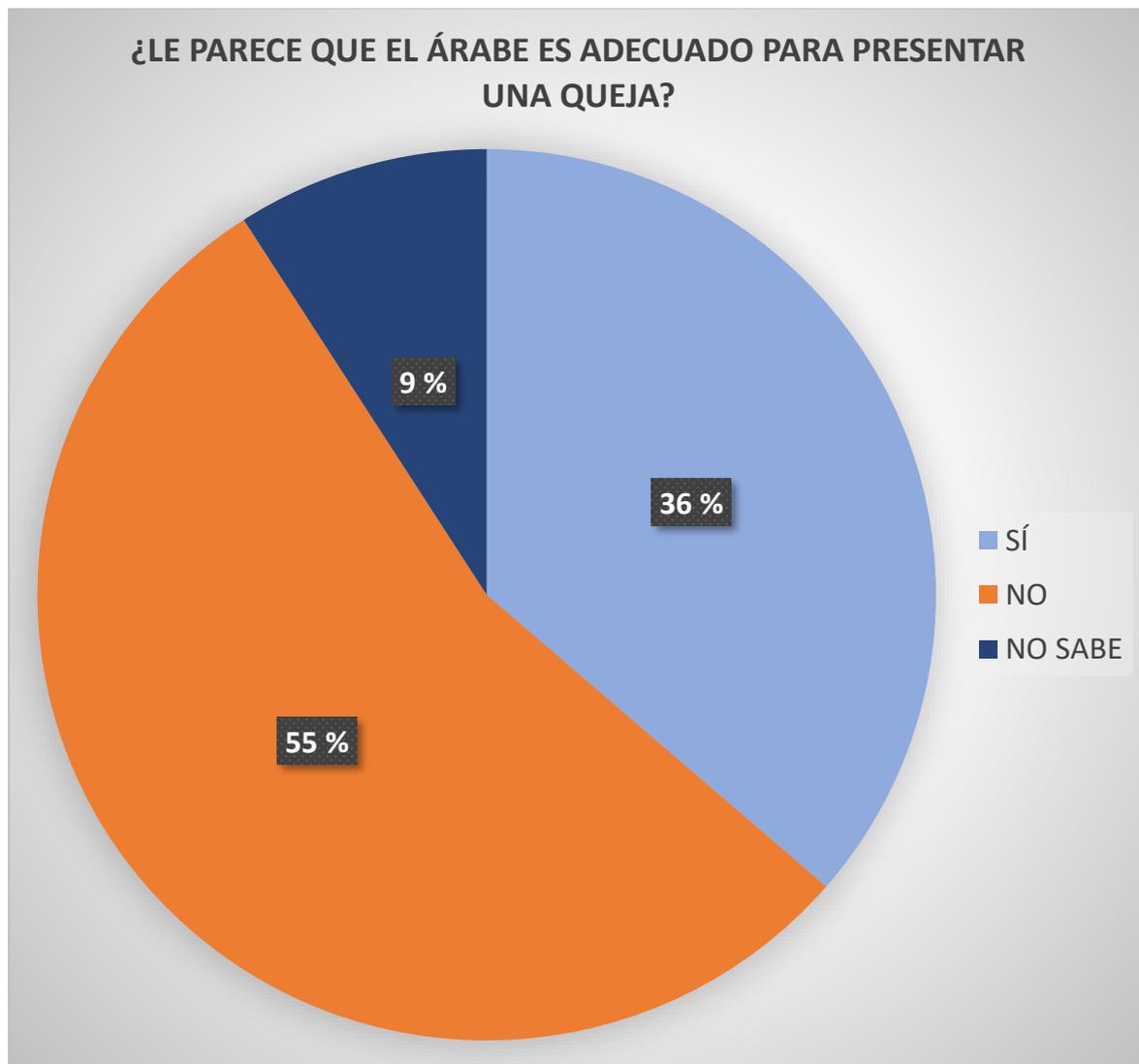


Tabla 11. Información adicional a la pregunta 8

¿Le parece que el árabe es adecuado para presentar una queja? ¿Por qué?	
SÍ	NO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Igual que cualquier otra lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No la entenderían.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Si la persona no pudiera usar el español lo vería adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Las personas tienen que adaptarse a la lengua del país.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ La queja debería ser en el idioma oficial.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ En árabe no, porque no lo habla todo el mundo.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ La queja se presenta aquí, lo más apropiado es el español.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ningún idioma es apropiado para presentar una queja.

9) ¿Cree que algunas personas en España pueden estar interesadas en aprender la lengua árabe? ¿Por qué?

Gráfico 35 ¿Cree que algunas personas en España están interesadas en aprender árabe?

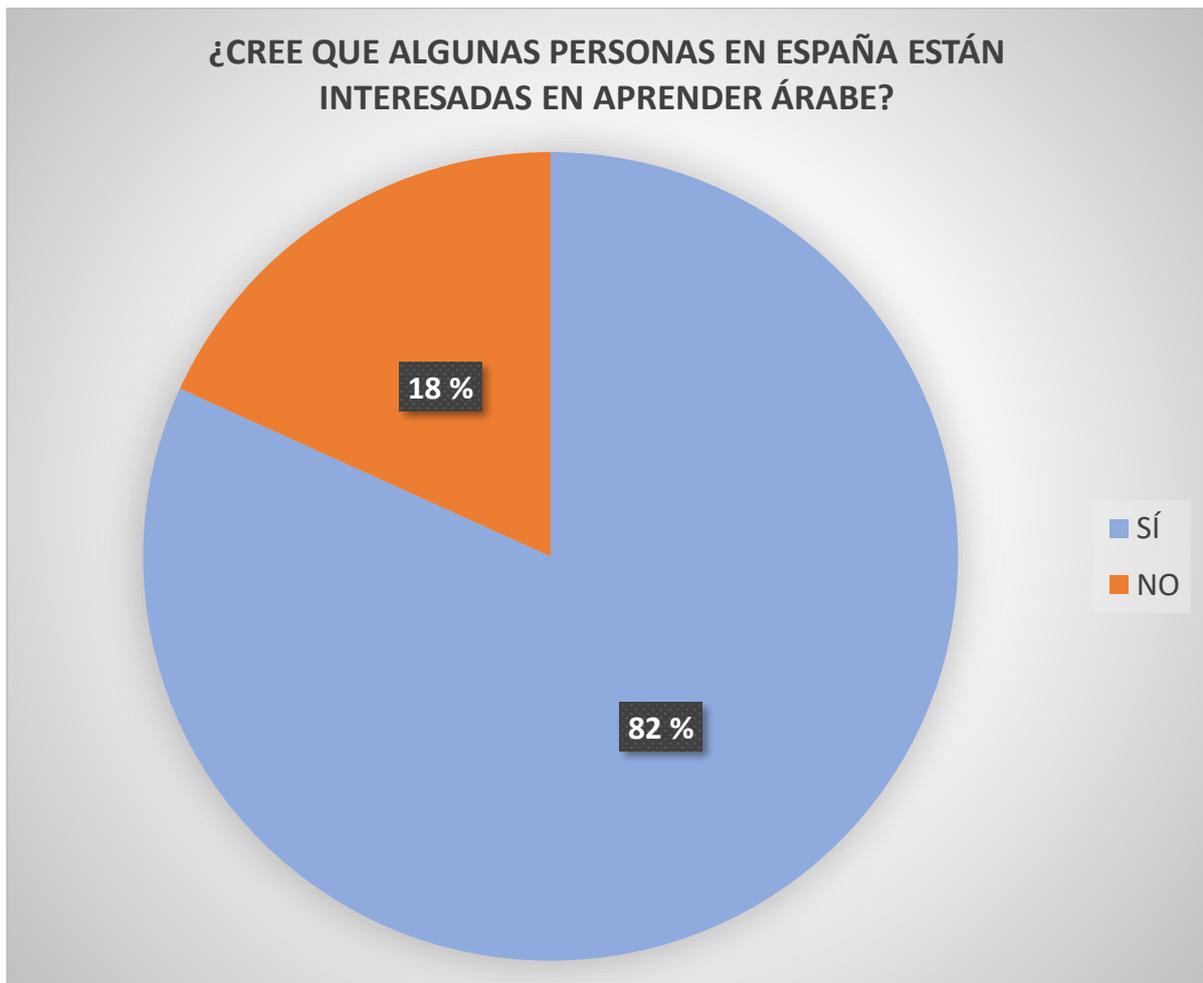


Tabla 12. Información adicional a la pregunta 9

¿Cree que algunas personas en España están interesadas en aprender árabe? ¿Por qué?	
SÍ	NO
<input type="radio"/> Porque tiene que haber de todo en el mundo.	No aportan información adicional.
<input type="radio"/> Por aprender otro idioma.	
<input type="radio"/> Por riqueza cultural.	
<input type="radio"/> Por trabajo.	
<input type="radio"/> Por curiosidad.	
<input type="radio"/> Porque su pareja es árabe.	
<input type="radio"/> Por la cantidad de población árabe que hay en España.	
<input type="radio"/> Porque hay interesados en muchas cosas.	
<input type="radio"/> Para viajar.	

11) ¿Quién le parece que podría tener más posibilidades de encontrar un empleo si hablara español como un nativo? ¿Por qué?

Gráfico 36. Hablando español como un nativo, ¿le parece que tendría más posibilidad para encontrar trabajo un inmigrante que hable además árabe o inglés?

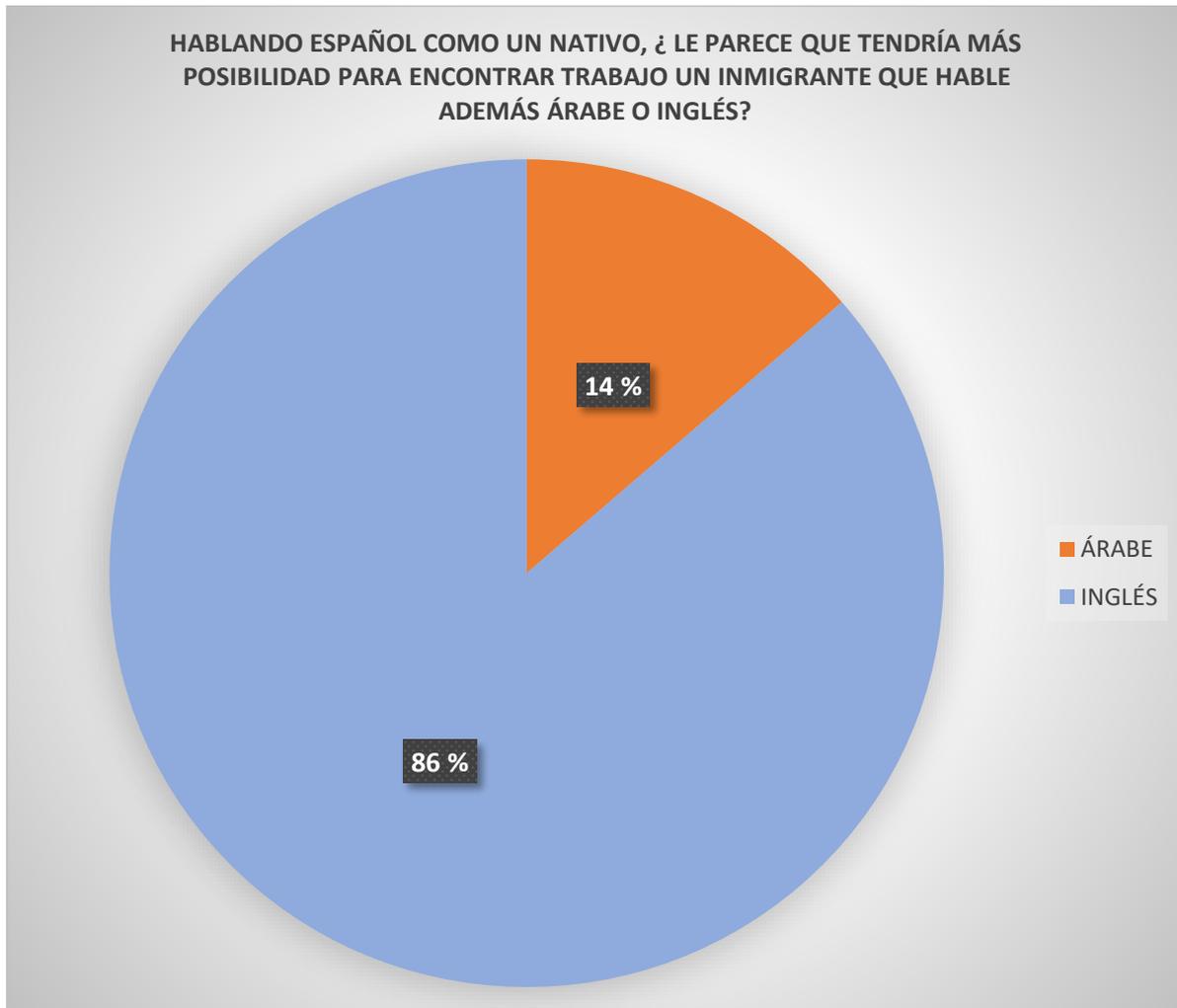


Tabla 13. Información adicional a la pregunta 10

Hablado español como un nativo, ¿le parece que tendría más posibilidad para encontrar trabajo un inmigrante que hable además árabe o inglés? ¿Por qué?	
ÁRABE	INGLÉS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Hay muchas menos personas que hablan en árabe. Es menos común y más necesario⁴⁸. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El inglés es más hablado en todo el mundo.
<ul style="list-style-type: none"> ○ El árabe, a diferencia del inglés, es una lengua que no todo el mundo domina. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es más útil.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es más internacional.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es un idioma universal.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se escogería al inmigrante que hablara inglés por motivos racistas.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque el inglés le interesa al que habla español.

⁴⁸ El informante se refiere a que en muchos servicios sería útil contar con personas que pudieran hablar en árabe: oficinas de atención al ciudadano, servicios de atención al cliente u hospitales.

11) Si hablara árabe, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo? ¿Por qué?

Gráfico 37. Si hablara árabe, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo?

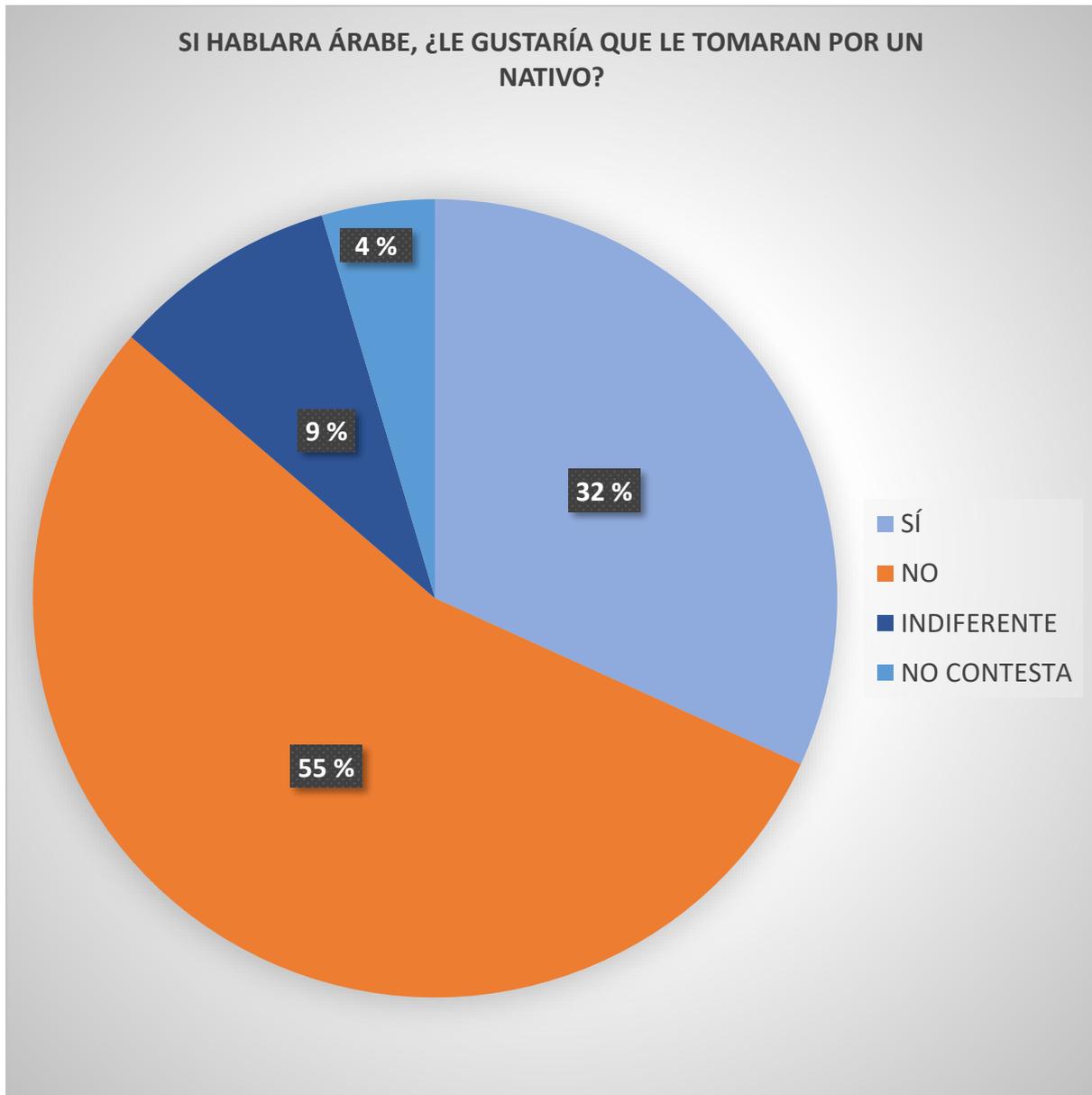


Tabla 14. Información adicional a la pregunta 11

Si hablara árabe, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo? ¿Por qué?	
SÍ	NO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Significaría que lo hablaba estupendamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque soy español.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Hablaría muy bien el árabe. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aún hay muchos prejuicios.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Significaría que he aprendido bien el idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No soy árabe.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque no lo soy.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque no soy árabe.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Soy la que soy.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ No me gustan los valores de la cultura árabe.

Los resultados de este segundo bloque desvelan que a un porcentaje significativo de personas españolas no les gustaría que sus hijos aprendieran árabe o se relacionaran con niños árabes (gráfico 31), y a una proporción aún mayor no les gustaría tener una pareja árabe (gráfico 32); casi la mitad de los informantes no recomendarían su estudio, y más de la mitad no lo considera un idioma adecuado para presentar una queja (gráficos 33 y 34). La gran mayoría cree que es mucho más útil hablar inglés si se pretende lograr un puesto de trabajo (gráfico 36) y, aunque muchos informantes consideran que hay una

gran cantidad de personas a las que les gustaría aprender árabe (gráfico 35), algunas de las explicaciones adicionales aportadas (tabla 11) desvelan la existencia de numerosos clichés relacionados con dicha lengua. Ciertos argumentos dados en contra de la conveniencia de relacionarse con personas árabes o de la utilidad que podría derivarse de aprender su lengua, utilizarla con fines más formales o progresar en el terreno laboral, así como el hecho de no aportar argumentos (tablas 8, 9, 10, 11, 12, 13), muestran que estas afirmaciones están basadas en los prejuicios y creencias de las que ya hemos hablado más arriba (ver I.1.3).

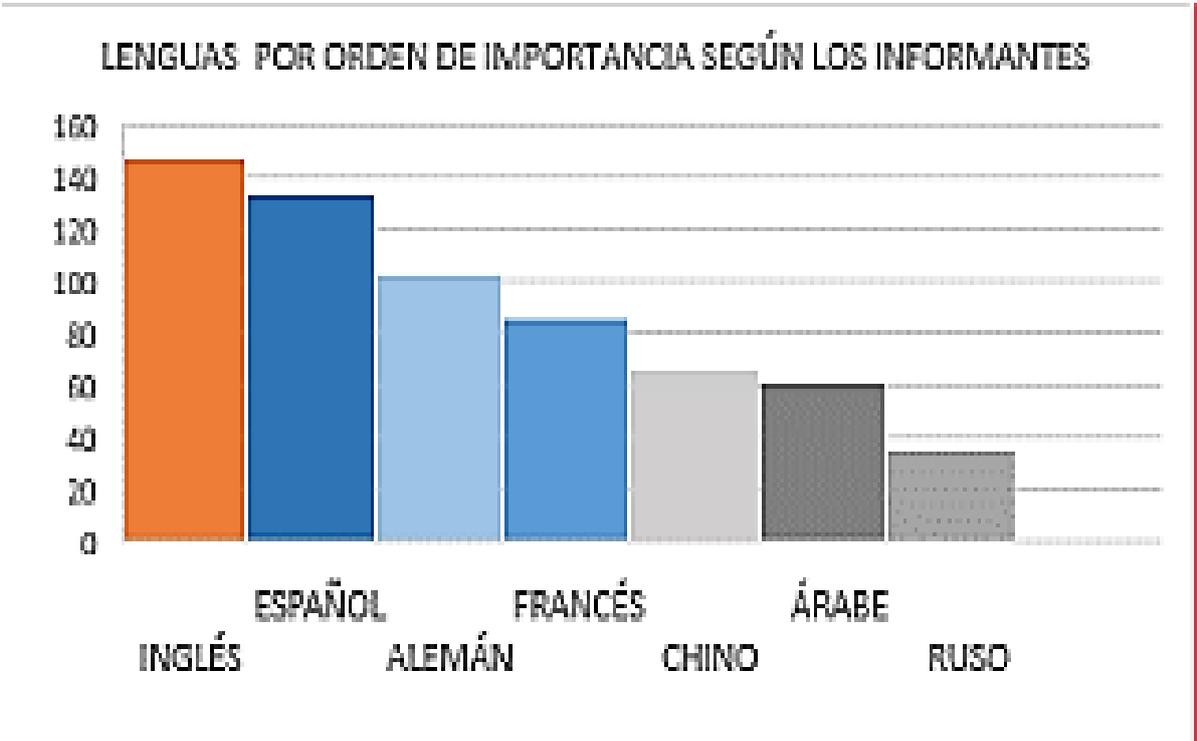
Comentario aparte merece la pregunta 11, no solo por el resultado obtenido, sino también por los fuertes sentimientos de identidad que suscita (tabla 13). A pesar de que ser tomado por un nativo al comunicarse en la lengua extranjera que uno está estudiando se convierte con frecuencia en el objetivo último de muchos aprendientes, constituyendo una prueba del éxito rotundo en el aprendizaje, el 55 % de los informantes no querrían ser tomados por nativos si hablaran árabe. Esto evidencia la existencia de importantes prejuicios asociados a esta población, y demuestra que se trata de un grupo fuertemente estigmatizado.

C) IMPORTANCIA DEL ÁRABE

12) Indique del 1 al 5, siendo 1 la más importante, y 7 la menos importante, qué lenguas le parecen más importantes de las mencionadas a continuación:

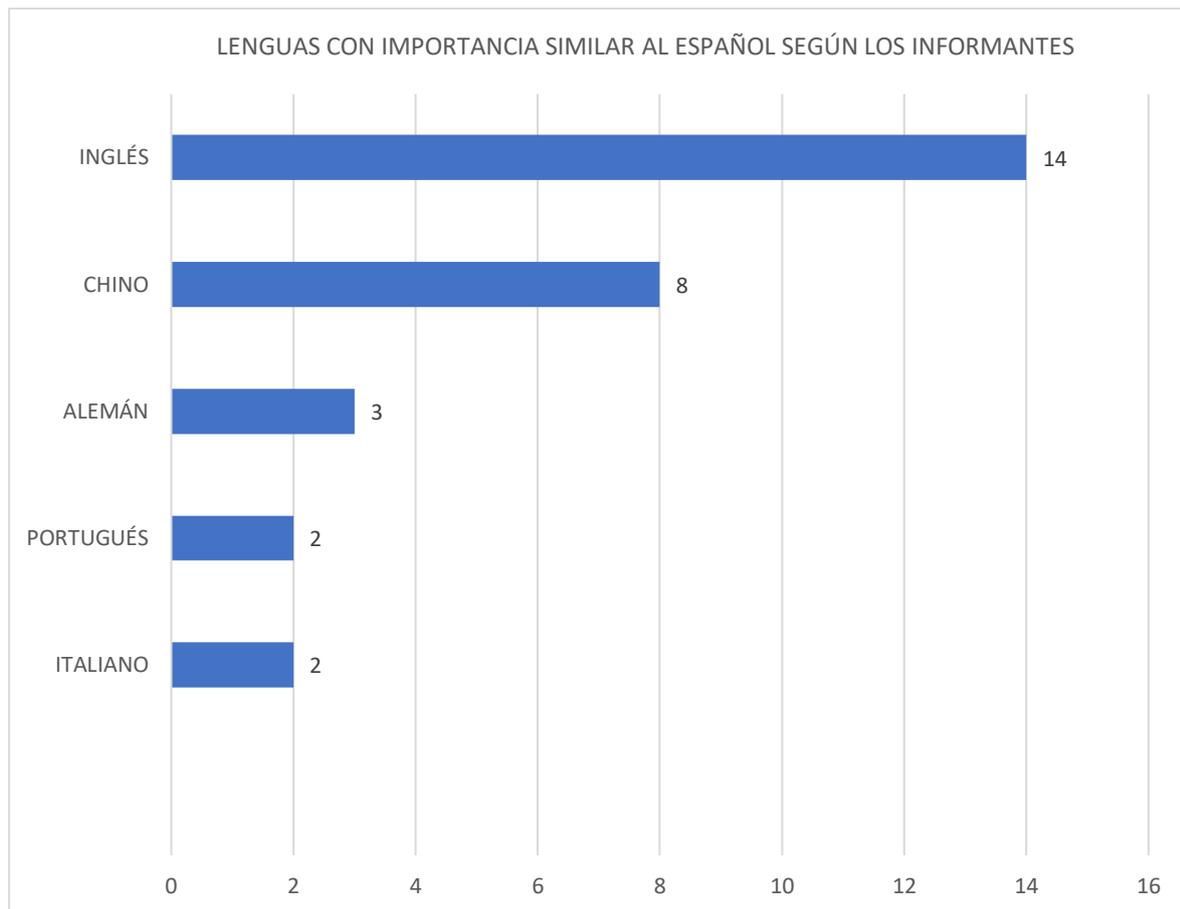
- Francés
- Alemán
- Inglés
- Árabe
- Español
- Ruso
- Chino

Gráfico 38. Lenguas por orden de importancia según los informantes



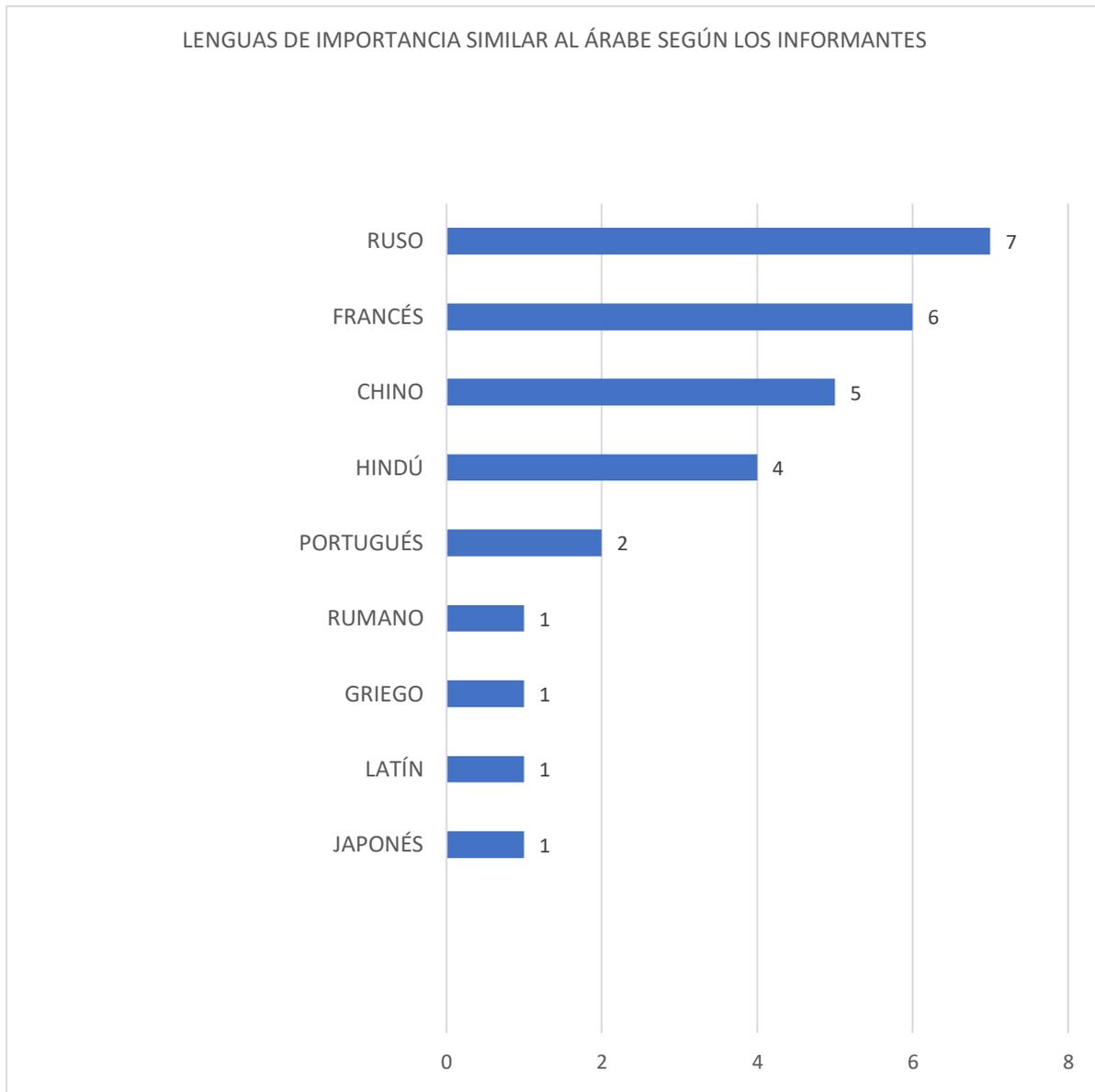
13) ¿Podría nombrar alguna lengua de importancia similar al español?

Gráfico 39. Lenguas de importancia similar al español según los informantes



14) ¿Podría nombrar alguna lengua de importancia similar al árabe?

Gráfico 40. Lenguas de importancia similar al árabe según los informantes



La mayoría de los informantes en la encuesta perciben el español como una lengua realmente importante comparándola principalmente con el inglés y, en segundo lugar, con el chino (seguramente por su relevancia demográfica y comercial). El francés y el alemán son también destacados como idiomas importantes, probablemente porque son asociados por los informantes a la cultura europea e interpretados, por cuestiones prácticas, como elementos estratégicos y de importancia para el progreso laboral. Es de destacar que también muchas personas relacionan el francés con el árabe, seguramente por la abundante presencia de esta lengua en países como Marruecos, Túnez, Argelia o el Líbano, así como por la abundancia de inmigrantes árabes (hablantes de francés) en Francia. Algunos informantes han relacionado también el portugués y el italiano con el español, probablemente por su similitud en pronunciación, gramática y léxico, así como por la inteligibilidad mutua que los hispanohablantes perciben.

El árabe, por su parte, ha sido asociado por los informantes con lenguas que utilizan alfabetos o sistemas de escritura distintos al latino, como el chino, o lenguas que se consideran de escasa importancia para el progreso social. Se vincula también a idiomas con menos hablantes, o con hablantes percibidos como menos prestigiosos: japonés, griego, portugués, rumano, ruso o hindi (gráficos 38 y 39).

El inglés y el español son las lenguas consideradas más importantes por los informantes, seguidas por el alemán, el francés y el chino. El árabe ocupa el penúltimo lugar y el ruso se considera por lo general aún menos importante que el árabe. Quizás la merma en la popularidad del ruso esté todavía influida por la pérdida por parte de Rusia del estatus de superpotencia. Por otro lado, la presencia de numerosas personas de origen árabe en nuestras sociedades puede influir en la percepción del árabe como un idioma más hablado que el ruso (gráfico 40).

3.3.3. Resultados de los informantes árabes

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los informantes árabes. Dichos resultados también se van a mostrar a través de gráficos, seguidos de un análisis. Continuaremos recogiendo la información adicional obtenida por medio de las preguntas abiertas, por considerarla de gran valor. En este caso la encuesta contiene cuestiones estructuradas en tres partes:

- a) «Sobre el árabe» (1-9), con preguntas sobre esta lengua —su dimensión afectiva y social— a través de las cuales intentaremos detectar la imagen que tienen los informantes sobre su propio idioma;
- b) «Sobre el español» (10-18), que contiene cuestiones sobre la lengua del país de acogida, con la intención de extraer datos acerca de cómo es percibida y valorada por los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos;
- c) «Sobre el aprendizaje» (19-23) trata de recoger la autopercepción de nuestros informantes como aprendientes.

a) **SOBRE EL ÁRABE**

1) **Cuando usted escucha a alguien hablando árabe le parece que el sonido es:**

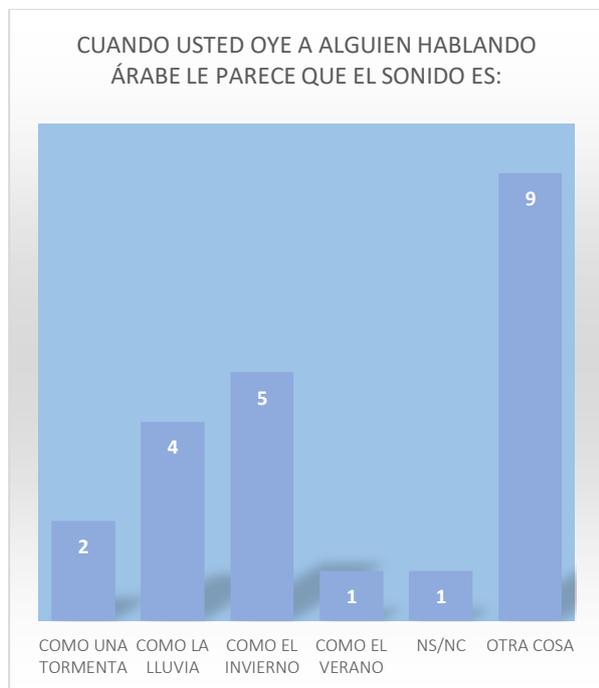
Gráfico 41. El sonido del árabe según los informantes árabes I **Tabla 15.** Información adicional a la pregunta 1



OTRO:
<input type="radio"/> Depende del árabe del país.
<input type="radio"/> Depende del país.

2) Cuando usted oye a una persona hablando árabe diría que el sonido es:

Gráfico 42. El sonido del árabe según los informantes árabes II **Tabla 16.** Información adicional a la pregunta 2



OTRO:
<input type="radio"/> Normal.
<input type="radio"/> Corazón rápido.
<input type="radio"/> Árabe de Siria es verano; otros árabes, invierno.
<input type="radio"/> Primavera.
<input type="radio"/> Si es de mi país, verano; si es de Marruecos, tormenta.

3) Cuando usted oye a una persona hablar árabe se siente:

Gráfico 43. Sentimientos que les provoca el árabe según los informantes árabes

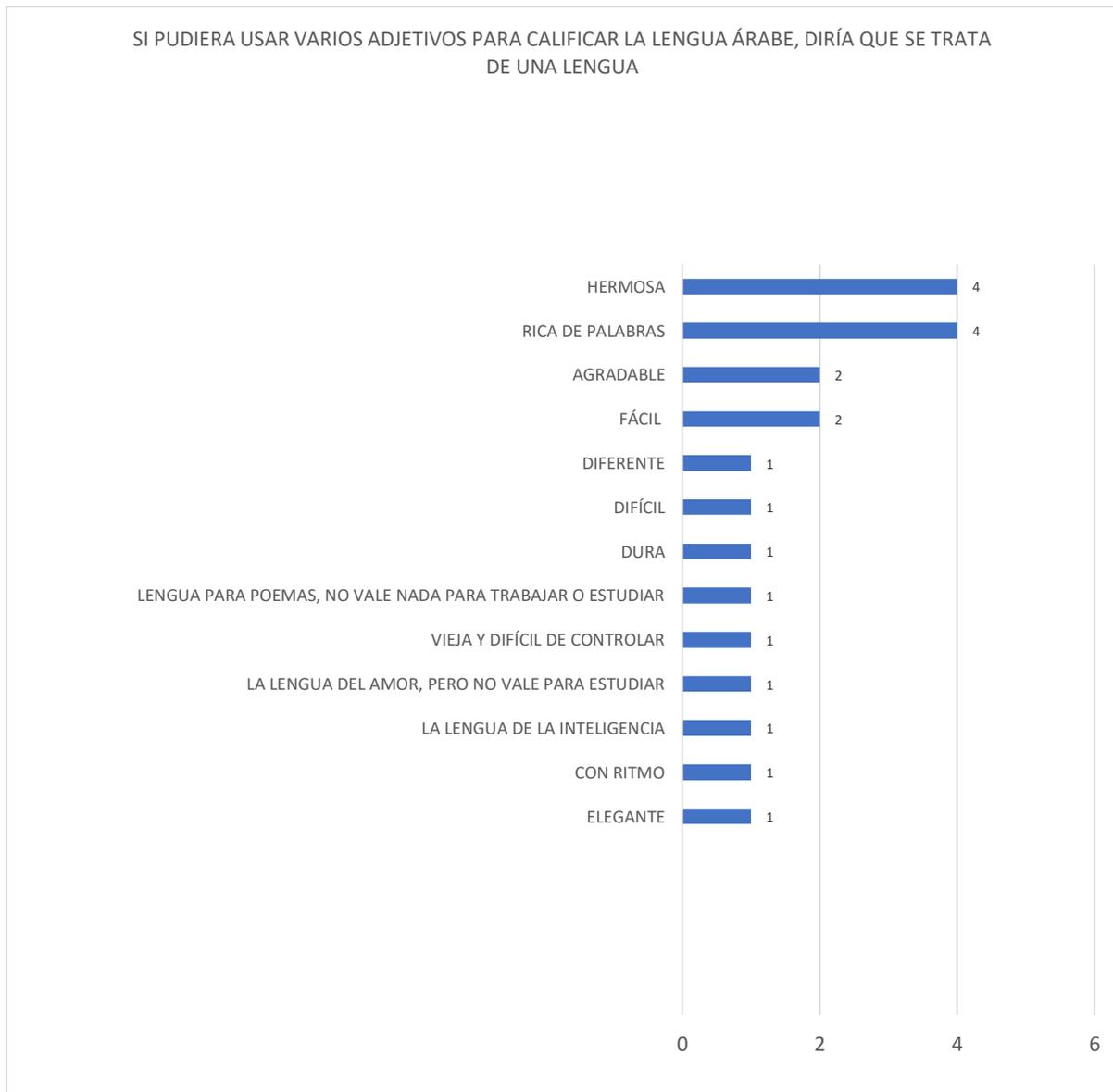


Tabla 17. Información adicional a la pregunta 3

OTRO:
<input type="radio"/> Normal.
<input type="radio"/> Si es árabe de Siria estoy tranquila, si es otro estoy alerta
<input type="radio"/> Depende de la forma de hablar de la persona.
<input type="radio"/> Feliz

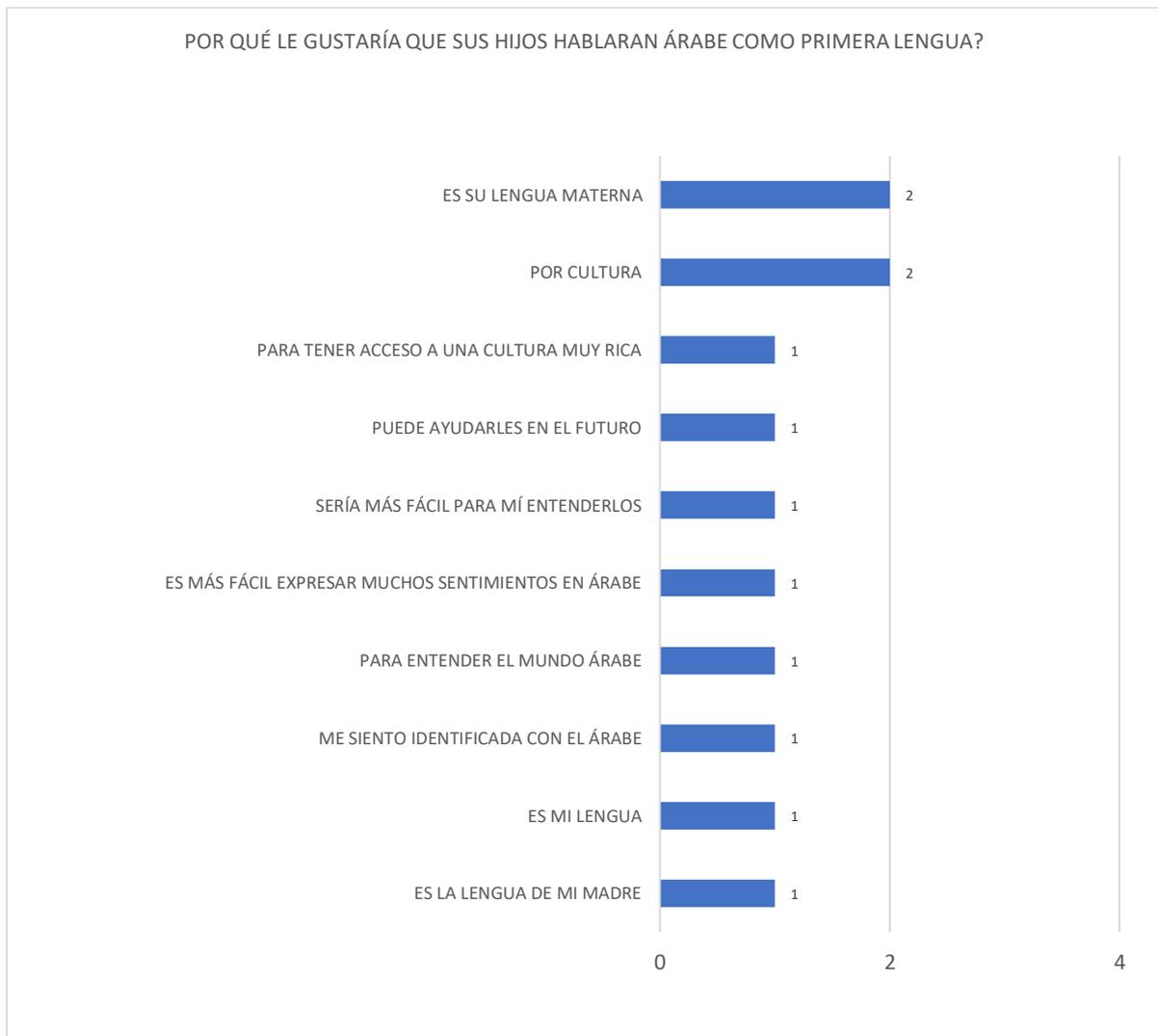
4) Si pudiera usar varios adjetivos para calificar el árabe, diría que se trata de una lengua:

Gráfico 44. Calificación del árabe según los informantes árabes



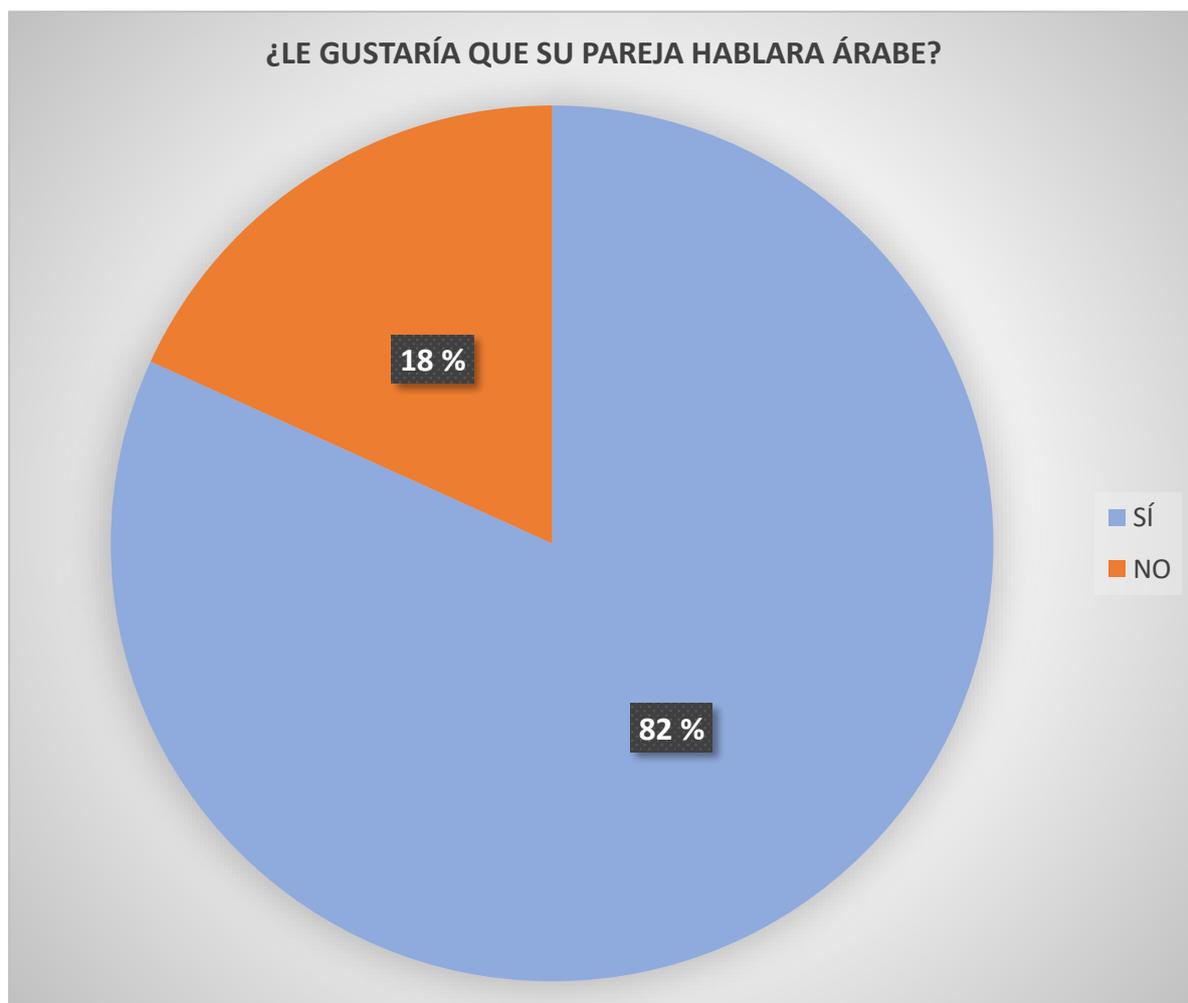
5) ¿Le gustaría que sus hijos hablaran árabe como primera lengua? ¿Por qué?

Gráfico 45 ¿Por qué le gustaría que sus hijos hablaran árabe como primera lengua?



6) ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe? ¿Por qué?

Gráfico 46 ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe?



7) ¿Le parece que el árabe es un idioma adecuado para presentar una queja?
¿Por qué?

Gráfico 47. ¿Le parece que el árabe es adecuado para presentar una queja?

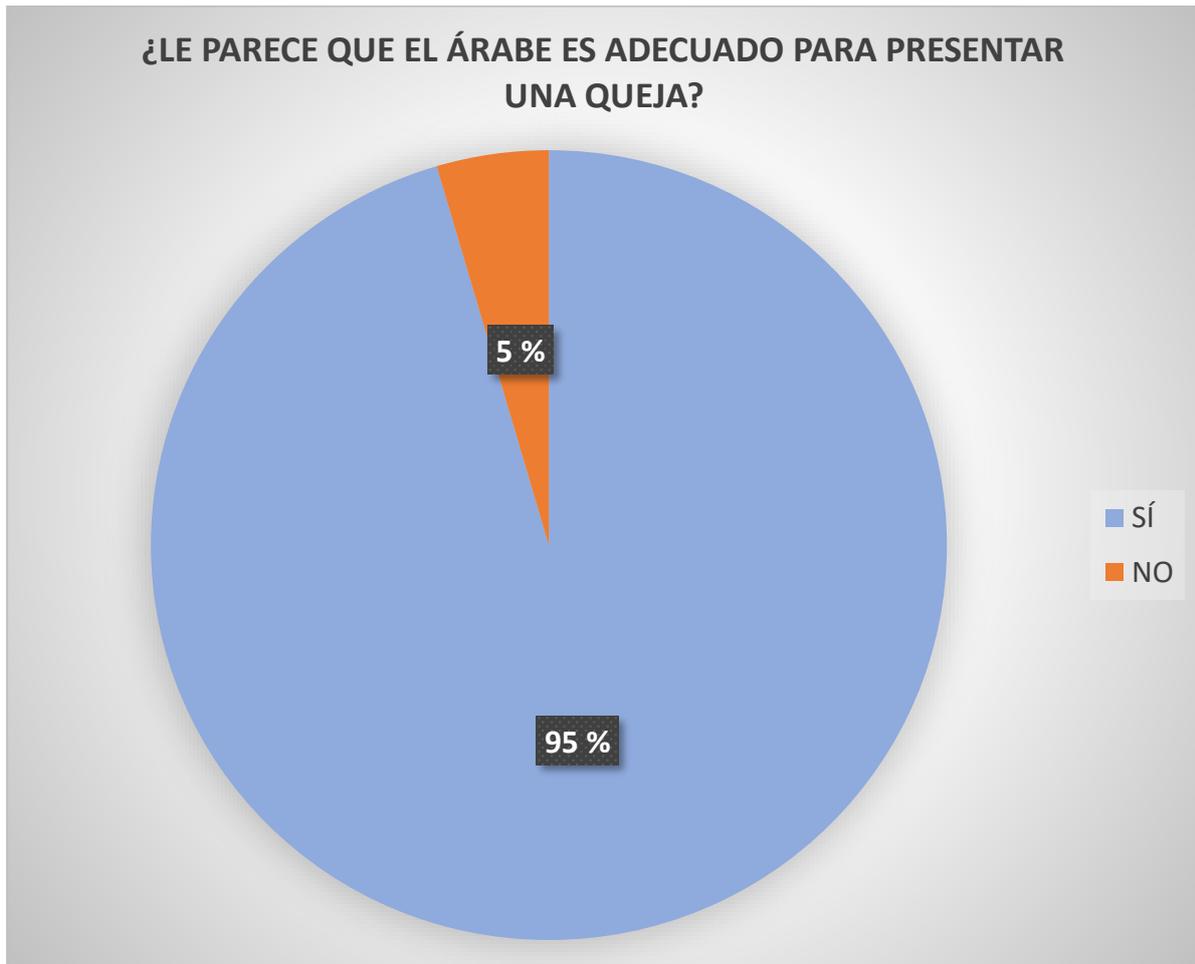
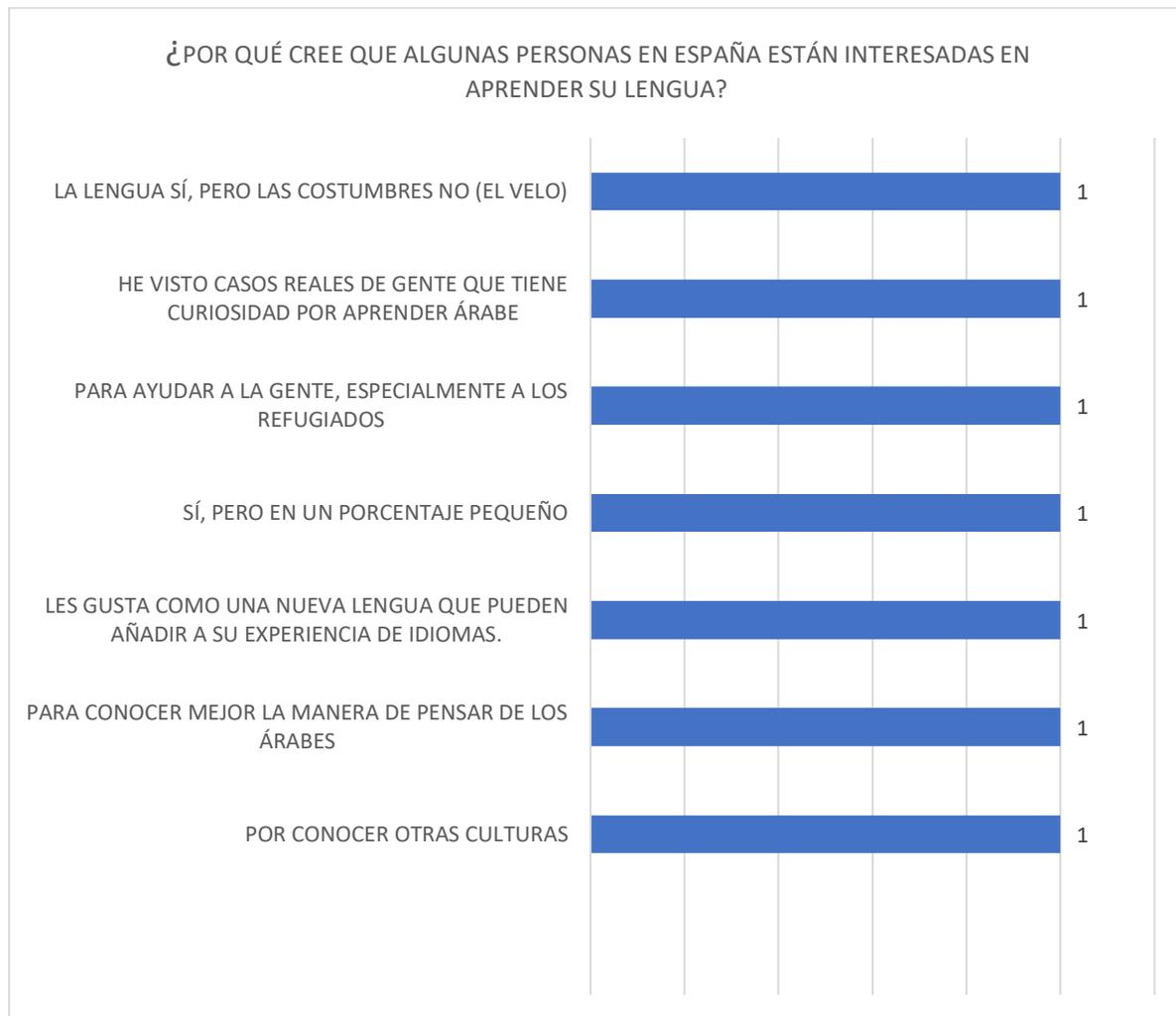


Tabla 18. Información adicional a la pregunta 7

¿Le parece que el árabe es adecuado para presentar una queja? ¿Por qué?	
SÍ:	NO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Por su riqueza, se puede usar sin tocar el honor de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque es un idioma muy difícil.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Puedo presentar la queja con más claridad en árabe. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Tiene muchas palabras específicas para expresar tus sentimientos. 	

8) ¿Cree que algunas personas en España pueden estar interesadas en aprender su lengua? ¿Por qué?

Gráfico 48. ¿Por qué cree que algunas personas en España están interesadas en aprender su lengua?



9) Cuando habla con una persona española, ¿cambia su forma de hablar?

Gráfico 49. Cuando usted habla con un español, ¿cambia su forma de hablar?



Tabla 19. Información adicional a la pregunta 9

Cuando habla con un español ¿cambia algo?
<input type="radio"/> Hablo menos
<input type="radio"/> Quiero hablar mejor
<input type="radio"/> Hay expresiones y algunas cosas culturales que son distintas en el mundo árabe.

Por las respuestas dadas en este primer bloque de preguntas, podemos observar ciertos matices no del todo positivos en la valoración que los informantes árabes hacen de su lengua. A algunos informantes el sonido del árabe les recuerda al invierno o a una tormenta (gráfico 42). Se evidencia, además, una estimación negativa de ciertas variedades del árabe: algunas personas aluden a la variedad *dariya*⁴⁹, hablada en Marruecos y asociada generalmente a personas de bajo nivel socioeconómico y cultural (tablas 15, 16 Y 17).

Aplican a su lengua algunos adjetivos positivos, pero también podemos detectar en la definición que hacen de ella su percepción del árabe como herramienta poco útil para el progreso social y laboral, difícil y generadora de diferencias (gráfico 44). A todos les gustaría que sus hijos hablaran árabe, pero a un 18 % no le gustaría que lo hablara su pareja (gráficos 45 y 46). Aunque la gran mayoría cree que el árabe es adecuado para presentar una queja, algunos interpretan la pregunta en términos de habilidad personal en el manejo del idioma para ese fin concreto, así como manifiestan sus dificultades (gráfico 47, tabla 18). En el gráfico 48 observamos cómo se refleja la consciencia del rechazo cultural a sus costumbres: aunque todos afirman creer que en España sí existe interés por estudiar su lengua, los comentarios recogidos evidencian la existencia de percepciones negativas en este sentido que una pregunta cerrada del tipo *sí / no* no podría recoger.

Finalmente, un 64 % de los informantes manifiesta que cambia algo cuando habla con una persona española (gráfico 49) y algunos de ellos registraron durante la realización de la encuesta un comentario en el que dejaban claro que intentaban hablar menos cuando se encontraban en esa situación (tabla 19).

⁴⁹ El árabe marroquí también llamado magrebí o *dariya*, es la lengua procedente de un grupo de variedades del árabe dialectal habladas en Marruecos. Estas variedades presentan muchos rasgos comunes con las modalidades habladas en Argelia, Túnez y algunas zonas de Libia.

b) **SOBRE EL ESPAÑOL**

10) Cuando usted escucha a alguien hablando español le parece que el sonido es:

Gráfico 50. El sonido del español según los informantes árabes

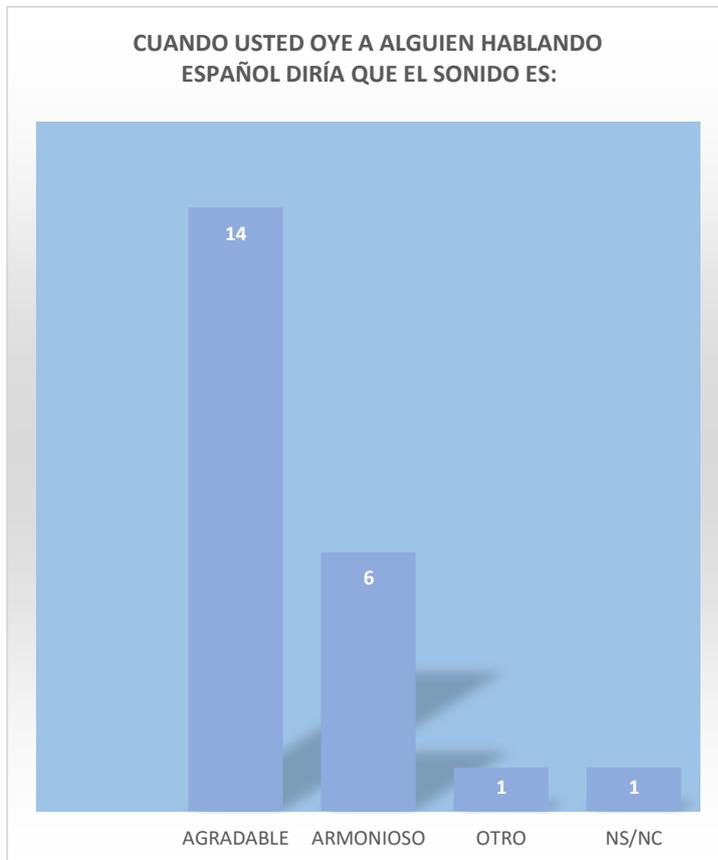
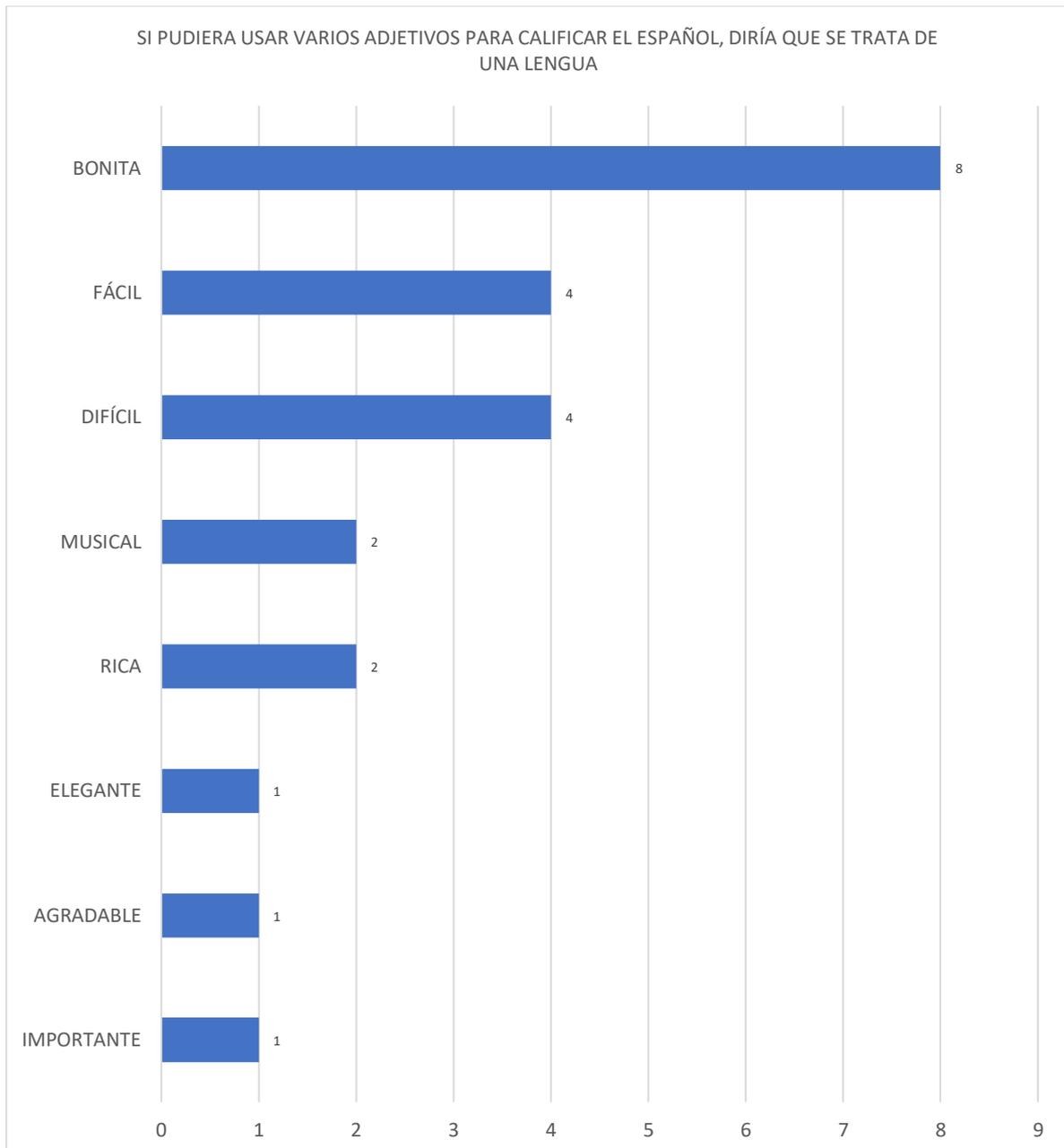


Tabla 20. Información adicional a la pregunta 10

OTRO:
<input type="radio"/> Gutural.

11) Si pudiera usar varios adjetivos para calificar el español, diría que se trata de una lengua:

Gráfico 51. Calificación del español según los informantes árabes



12) Cuando usted oye a una persona hablando español diría que el sonido es:

Gráfico 52. El sonido del español según los informantes árabes

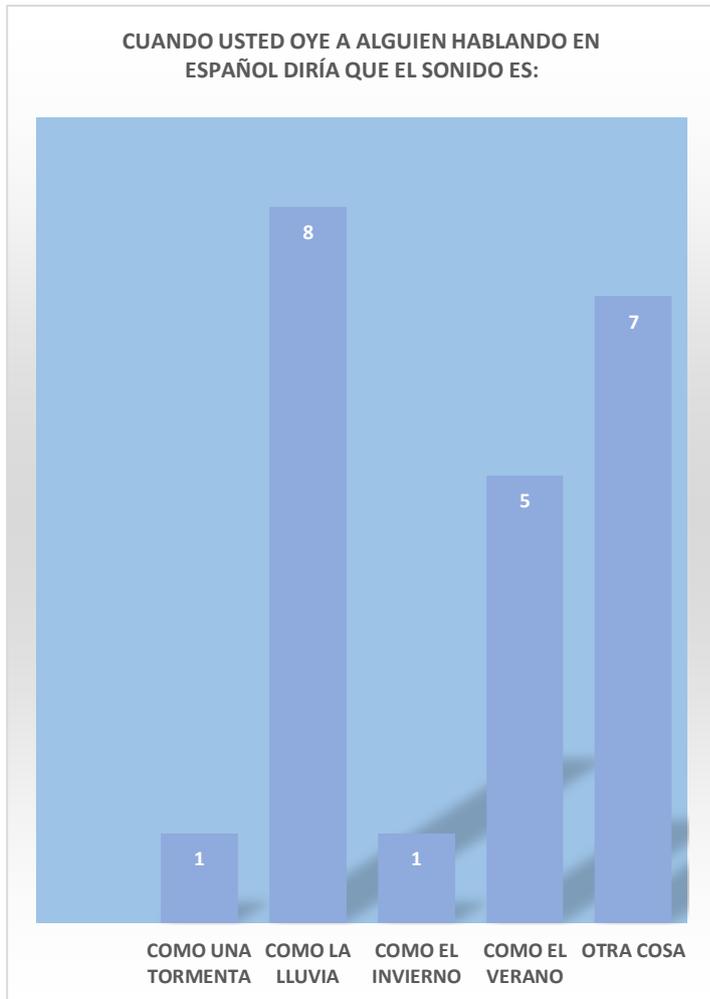


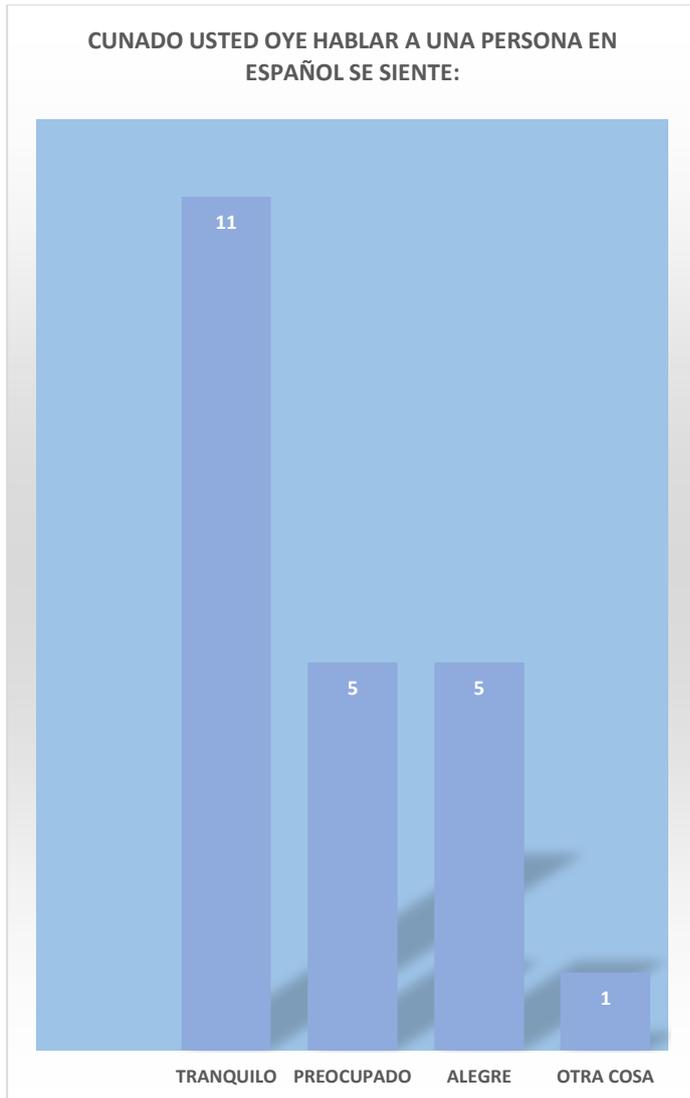
Tabla 21. Información adicional a la pregunta 11

OTRO:
<input type="radio"/> Como la primavera.
<input type="radio"/> Normal.
<input type="radio"/> Feliz.
<input type="radio"/> Rutina.

13) Cuando usted oye a una persona hablar español se siente:

Gráfico 53. Sentimientos que les provoca el español según los informantes árabes

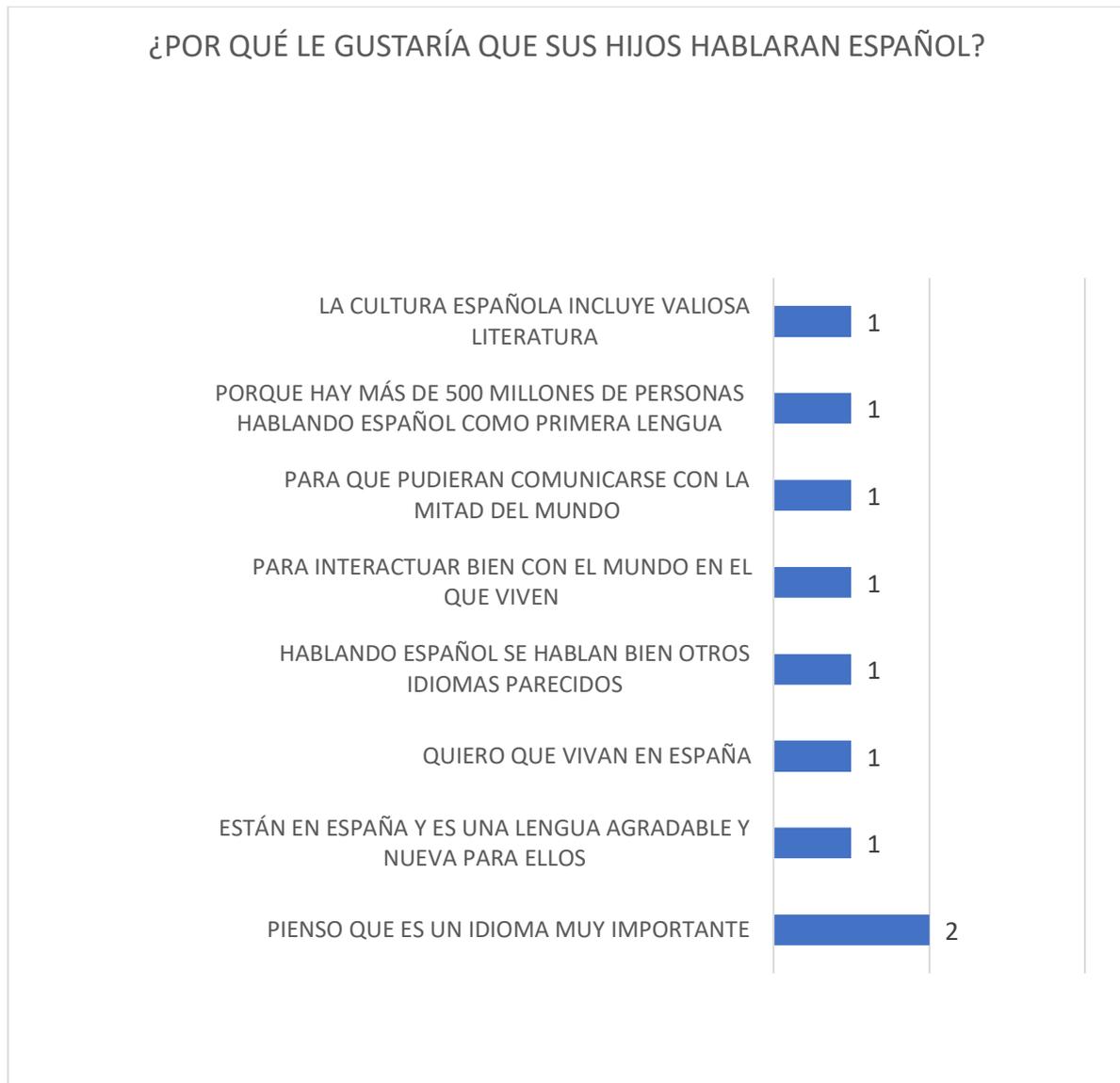
Tabla 22. Información adicional a la pregunta 13



OTRO:
<input type="radio"/> Muy concentrado

14) ¿Le gustaría que sus hijos hablaran en español? ¿Por qué?

Gráfico 54 ¿Por qué le gustaría que sus hijos hablaran español?



15) ¿Le gustaría que su pareja hablara español? ¿Por qué?

Gráfico 55 ¿Le gustaría que su pareja hablara español?



Tabla 23. Información adicional a la pregunta 15

¿Le gustaría que su pareja hablara español? ¿Por qué?
<input type="radio"/> Para que se lo enseñara a mis hijos perfectamente.
<input type="radio"/> Para tener a alguien con quien practicar y aprenderlo más rápido.

16) ¿Le parece que el español es un idioma adecuado para presentar una queja?
¿Por qué?

Gráfico 56 ¿El español es adecuado para presentar una queja?



Tabla 24. Información adicional a la pregunta 16

¿Le parece que el español es adecuado para presentar una queja? ¿Por qué?	
SÍ	NO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque tiene su estilo formal, que es distinto al hablado. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No puedo expresarme claramente.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Tiene algunas expresiones importantes, como el árabe. 	

17) Hablando español, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo? ¿Por qué?

Gráfico 57. Hablando español, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo?

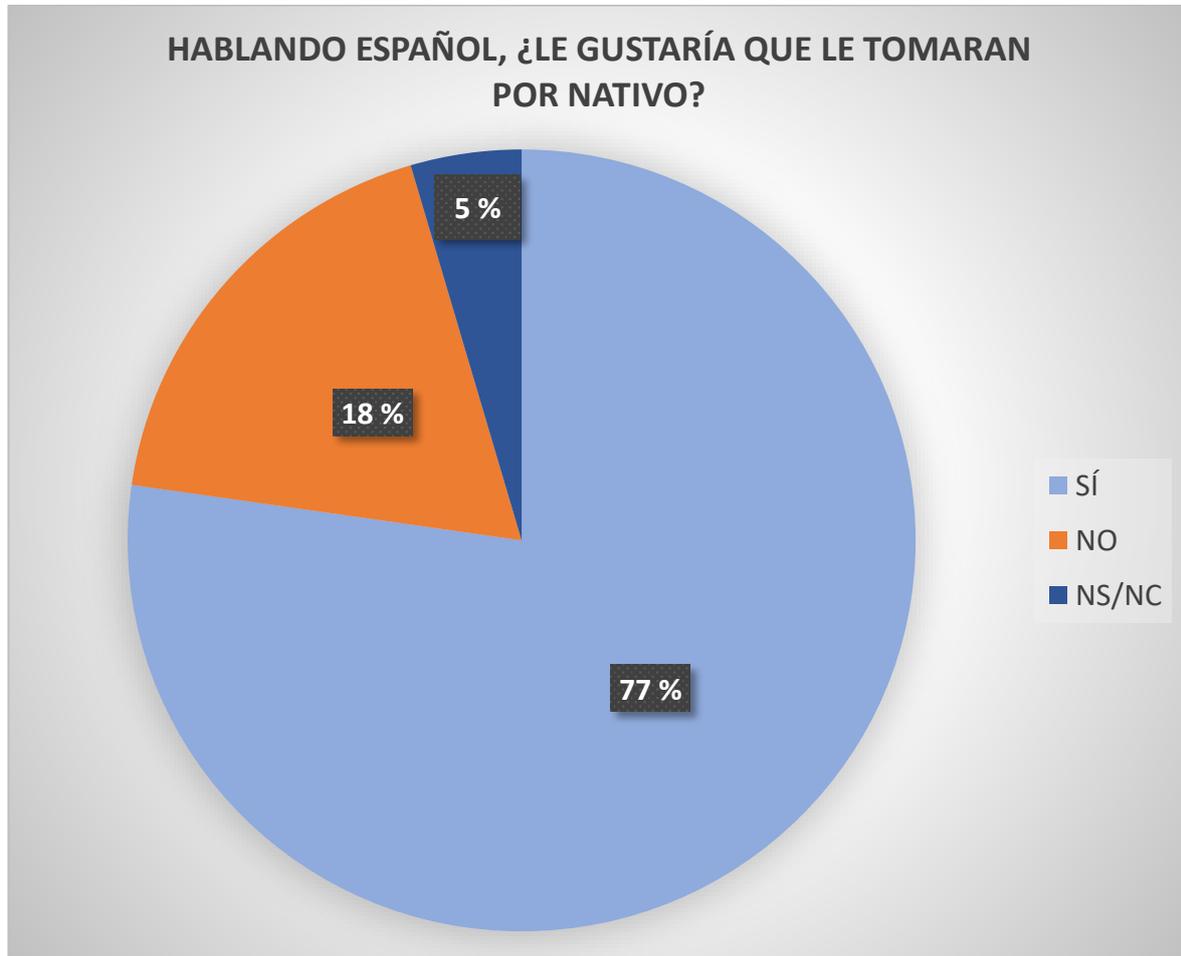


Tabla 25. Información adicional a la pregunta 17

Hablando español, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo? ¿Por qué?	
SÍ	NO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Por una cuestión de integración. 	

18) ¿Cree que algunas personas en su país pueden estar interesadas en aprender el español?

Gráfico 58 ¿Algunas personas en su país pueden estar interesadas en aprender español?

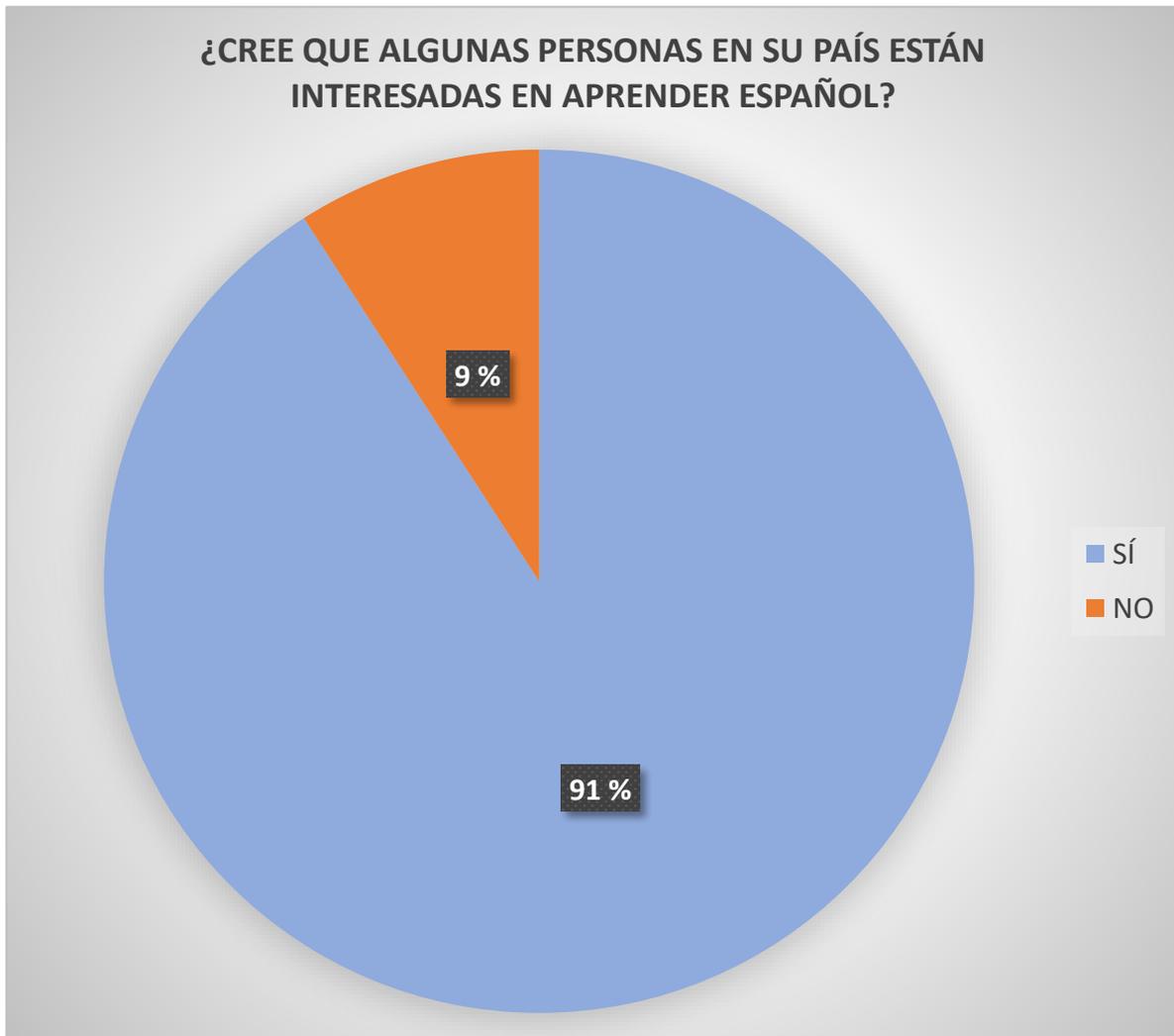


Tabla 26. Información adicional a la pregunta 18

¿Cree que algunas personas en su país pueden estar interesadas en aprender español? ¿Por qué?	
SÍ	NO
<ul style="list-style-type: none"> ○ Es un idioma internacional, hay mucha gente que habla español; también sirve para trabajar. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Español no; inglés, sí.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque te abre muchas puertas en el mundo, porque es una lengua muy importante en el mundo, y te la piden para trabajar, por ejemplo, en un banco. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Muchas personas de mi país quieren vivir en España o viajar a España. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ En mi país hay una facultad de cultura español, y mucha gente quiere visitar este país. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Porque es el segundo idioma más hablado del mundo. 	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Por razones laborales. 	

Comparado con el árabe, el español ha provocado entre los participantes un número mayor de comentarios positivos. Es destacable, sin embargo, que al hablar de él aparezca la palabra preocupación, emoción reveladora de que los aprendientes se encuentran muchas veces en situaciones de inquietud y desasosiego, circunstancia que es necesario tener en cuenta a la hora de afrontar tácticas y herramientas para impulsar un aprendizaje afectivo y efectivo en este colectivo (gráfico 53).

Asimismo, cuando se trata de describir la lengua, la valoración es mucho más positiva con el español: a excepción de *difícil*, hay una total ausencia de calificaciones negativas (gráfico 51). Es importante notar que entre las razones expresadas para destacar la relevancia de que sus hijos hablen español, se recalcan la

importancia del idioma por demografía y estatus (gráfico 54), mientras que entre las razones que se aportaban para favorecer el aprendizaje y mantenimiento de la lengua árabe destacan principalmente argumentos relacionados con la identidad y la capacidad de expresar sentimientos (gráfico 45). Esta apreciación del español como lengua de prestigio también se refleja en la percepción de que la mayoría de las personas de su país pueden estar interesadas en aprender español (gráfico 58) y los comentarios adicionales de la tabla 26 Comprobamos que el porcentaje de personas a las que les gustaría que su pareja hablara español es muy significativo, superior al porcentaje de personas a las que les gustaría que su pareja hablara árabe (gráfico 55). Además de valorar la circunstancia de que tener una pareja que habla el idioma que necesitan facilitaría su aprendizaje, influye en este resultado la percepción de la imagen que proyectan en la población del país de llegada. Asimismo, creemos que el hecho de que haya mayor porcentaje de informantes árabes que creen que el español es menos apto para presentar una queja que el árabe se debe a la circunstancia de que algunos han interpretado la pregunta en términos de habilidad personal para realizar esta acción en una lengua o en otra (gráfico 56). Esto puede verse también en la información adicional que aparece en las tablas 18 y 24.

Finalmente, vemos que un porcentaje muy alto de refugiados sirios y palestinos sí querrían ser tomados por nativos hablando español (gráfico 57). Tal y como señala Elena Verdía, no nos cabe duda de que en este caso los estudiantes árabes están más predispuestos a adoptar la nueva lengua, así como nuevas conductas sociales y culturales, a acoger una nueva identidad (Verdía, 2002: 229). Influyen también aquí factores que tienen que ver con la percepción de la lengua del país de llegada como prestigiosa y facilitadora de la inserción (ver I.1.3), y que su situación es bien distinta a la de los informantes españoles que han contestado mayoritariamente que no querrían ser tomados por nativos si hablaran árabe (gráfico 37). No obstante, cabe preguntarse si la respuesta hubiera sido distinta en caso de haberse tratado de una lengua más prestigiosa o menos estigmatizada; ¿qué habrían respondido, por ejemplo, los mismos informantes al preguntarles si querrían ser tomados por nativos hablando inglés?

c) **SOBRE EL APRENDIZAJE**

19) ¿Usted considera que aprender español es fácil?

Gráfico 59. Percepción de la dificultad del aprendizaje del español



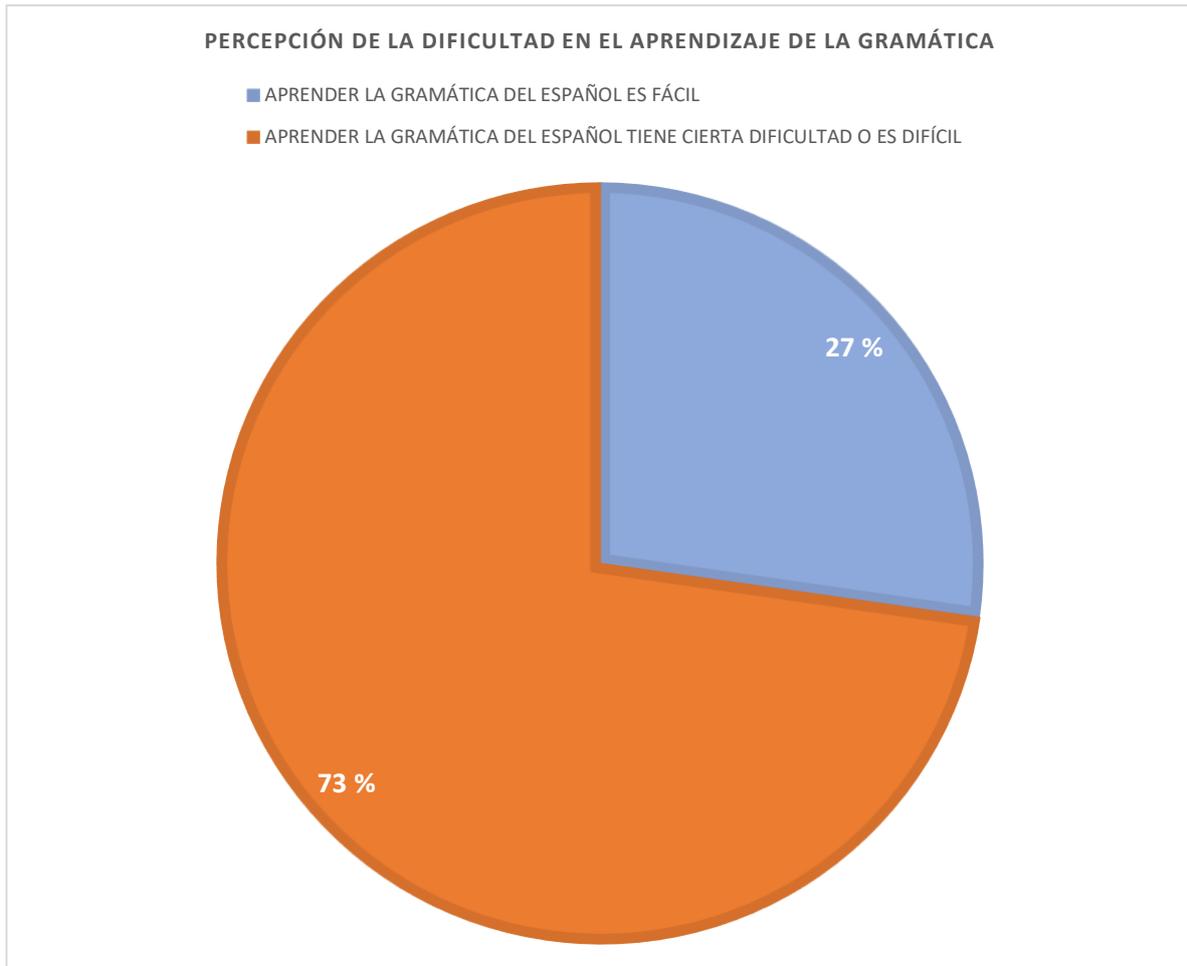
20) ¿Usted considera que aprender vocabulario es fácil?

Gráfico 60. Percepción de la dificultad del aprendizaje del vocabulario



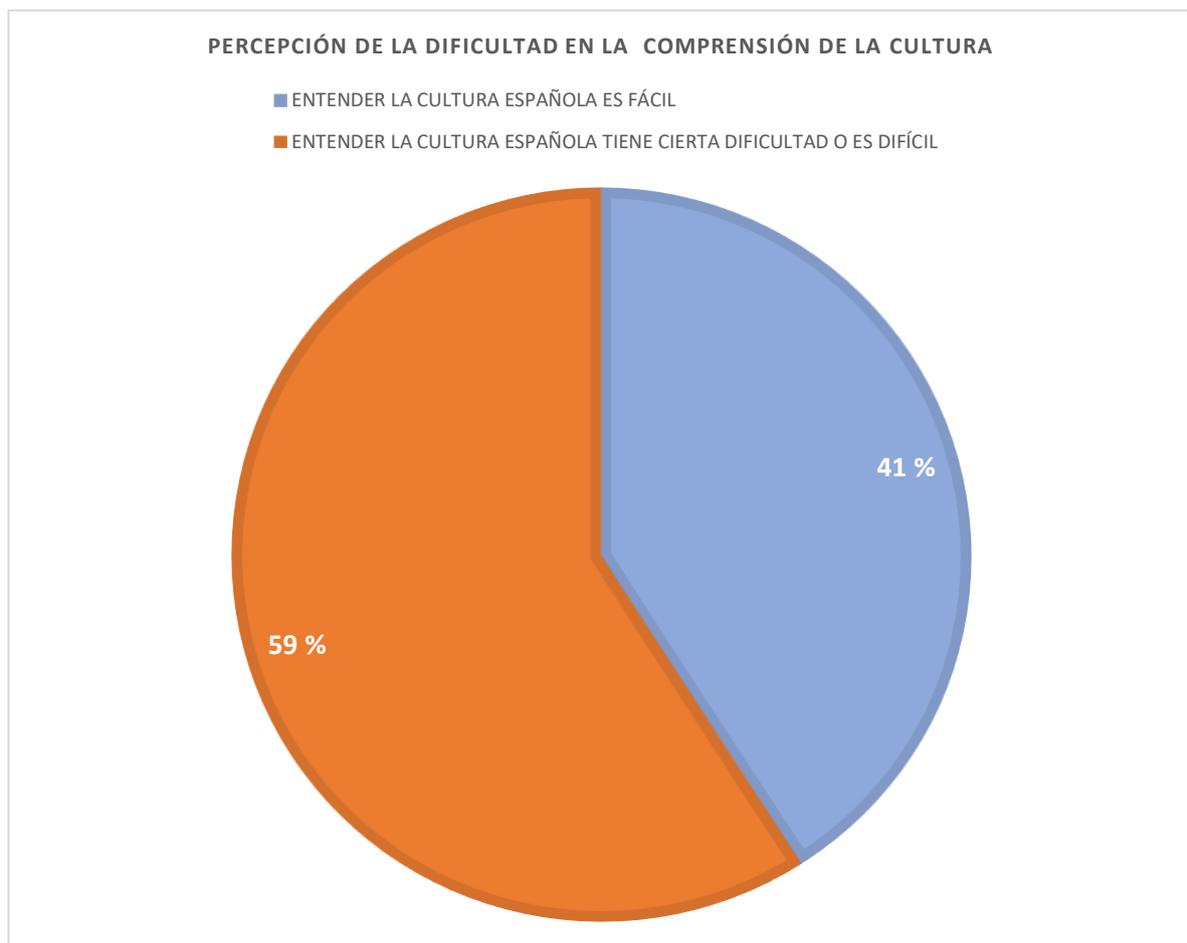
21) ¿Usted considera que aprender gramática es fácil?

Gráfico 61. Percepción de la dificultad del aprendizaje de la gramática



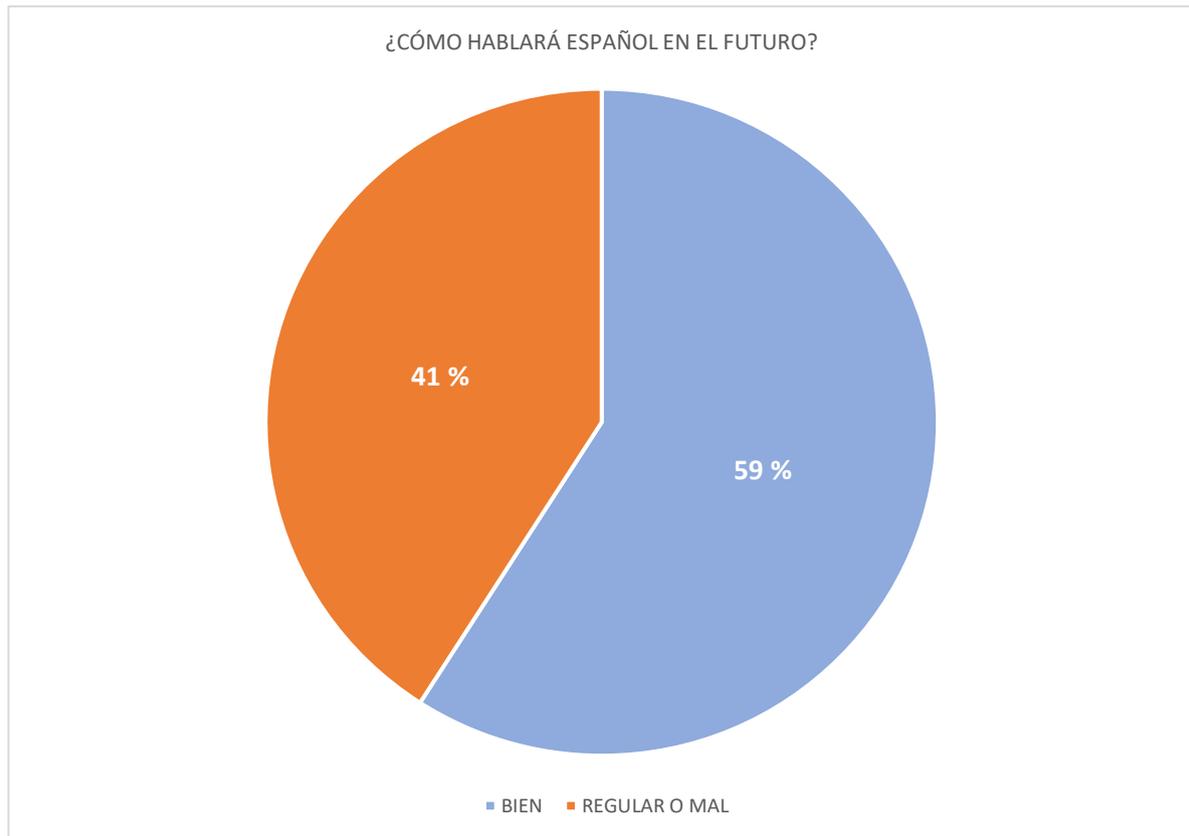
22) ¿Usted considera que aprender cultura española es fácil?

Gráfico 62. Percepción de la dificultad del aprendizaje de la cultura



23) ¿Cómo cree que llegará a hablar español en el futuro?

Gráfico 63. Expectativas de aprendizaje en estudiantes de español refugiados o solicitantes de asilo sirios o palestinos



En este último bloque de preguntas podemos observar que, a pesar de que la mitad de los informantes expresa que el español le resulta fácil en términos generales, un porcentaje muy alto de ellos encuentra dificultades en el aprendizaje de la gramática, la cultura y, muy especialmente, el vocabulario al preguntarles por estas áreas concretas (gráficos 60, 61 y 62). El hecho de que, a pesar de esto, las expectativas para el futuro, según los resultados, sean favorables para la mayoría (gráfico 63), puede deberse, además de a la deseabilidad, al hecho de que un porcentaje amplio de estas personas haya manifestado previamente que le gustaría quedarse en España (gráfico 26). Recordemos que, al

preguntarles por su permanencia en el país en el futuro (gráfico 26), 14 personas manifestaron la intención de quedarse, pero solo 3, al pedirles información más concreta, indicaron que se quedarían más de 5 años; otras 4, entre 5 y 10 años. Las demás personas declararon desconocer el tiempo que iban a permanecer en España. Esto puede estar relacionado con su conocimiento de la demora a la que están sometidas las resoluciones de los procesos administrativos implicados en las solicitudes de asilo y, por lo tanto, con la imposibilidad de salir del país hasta entonces. También puede influir el hecho de que esta pregunta estimula claramente su conciencia social, haciéndoles percibir con nitidez la posición que les gustaría ocupar dentro de la sociedad y ofreciendo la respuesta que creen más ajustada a esas expectativas. El conocimiento crítico del entorno en el que se encuentran les hace tomar conciencia de las ventajas que podría tener para su progreso económico y laboral el dominio del español, percibiéndose en un futuro vinculados al colectivo identificado con esa lengua con el objetivo de poder establecer relaciones sociales y encontrar trabajo, circunstancias que habrán de producirse si quieren subsistir mientras se resuelve su situación administrativa⁵⁰. En cualquier caso, tal y como señala Schumann (1986: 382), hemos de insistir en que la intención de permanencia en el país de destino —aunque se trate de una percepción personal, no real— es un importante factor a tener en cuenta ya que puede estimular los contactos con el grupo de hablantes de la lengua meta e influir notablemente en el proceso de aprendizaje de la lengua.

⁵⁰ Muchos solicitantes de asilo obtienen una documentación temporal (tarjeta roja) que les permite trabajar mientras se resuelve su expediente.

3.4. CONCLUSIONES

A través de las pruebas realizadas (tanto el *matched guise* como las encuestas), constatamos que existe en la población española una actitud poco positiva, en algunos casos hostil, hacia «lo árabe». Las circunstancias de los aprendientes con este origen son diferentes a las de otros estudiantes de español, incluso a las de otras personas refugiadas, tanto por la percepción de los conflictos árabes de los últimos años que tienen generalmente las personas en España (ver I. 1.4), como por el pasado histórico árabe-hispánico (ver I.2.1). Estas circunstancias acarrear dificultades específicas en el aprendizaje de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos.

Por parte de la comunidad árabe, como hemos visto aquí, se produce una identificación del español con los intereses instrumentales considerados de mayor importancia para el progreso social. Esta es una actitud muy habitual entre los inmigrantes, ya que las aspiraciones económicas y profesionales desempeñan un papel muy destacado en la configuración de sus actitudes etnolingüísticas (Blas Arroyo, 2012: 384), y responde de manera lógica al deseo de los padres por facilitar el éxito de los hijos. Esto hace que el aprendizaje del español se valore como un objetivo de gran importancia y no es incompatible con el hecho de que la lengua árabe siga contando entre ellos con un fuerte valor afectivo.

El clima de desconfianza o de miedo hacia *lo árabe*, cuya existencia comprobamos a través de las distintas pruebas realizadas a los informantes españoles —presente incluso en sectores a los que se supone libres de prejuicios, como los profesionales del entorno de asilo—, constituye un impedimento para los estudiantes que ralentiza y dificulta el proceso de aprendizaje del idioma. Se puede constatar que ellos son conscientes de la estigmatización de su lengua y su cultura, así como del escaso prestigio y la poca utilidad con que actualmente cuenta el árabe, a través de las encuestas realizadas durante esta investigación a los propios refugiados. Estas mismas circunstancias desencadenan fenómenos de repliegue o despliegue de la identidad en tensión con el reconocimiento o rechazo de los otros, que se manifiestan de forma directa en el proceso de aprendizaje de la lengua, prolongando y singularizando el estadio de interlengua (pidginización).

El nivel de dificultad que manifiestan estos aprendientes, su vulnerabilidad emocional, así como la necesidad de aprender la lengua de manera rápida, son elementos complicados que se ven agravados por la actitud poco favorable de la comunidad de acogida, cuya existencia creemos haber puesto de manifiesto con las pruebas realizadas. Estos factores requieren una actuación especial que dote a estas personas de las herramientas adecuadas para enfrentarse con éxito y en un periodo no muy largo de tiempo a situaciones comunicativas esenciales para la normalización de su futuro social y laboral. Hemos de hacer conocedores a los profesores de español en entornos de asilo y refugio de las singularidades y características especiales que acompañan a este colectivo, así como dotarlos de las herramientas específicas para llevar a buen puerto el importantísimo reto que supone para ellos el aprendizaje de la lengua.

En el próximo capítulo observaremos algunos errores producidos por aprendientes árabes que podemos relacionar con el proceso de pidginización, e intentaremos poner de manifiesto la necesidad de abordar actividades y recursos específicos que tengan como objetivo tratar de disminuir la distancia psicológica y social que perciben estos aprendientes hacia la comunidad de llegada ya que el proceso de instrucción no será suficiente para reducirlos. Las estrategias que vamos a proponer posibilitarán una mayor confianza del estudiante y un aumento en la recepción de *input*, que se traducirán en una mejora en el aprendizaje. Habrá que prestar atención también a la enseñanza de la pragmática con el objetivo de prevenir y anticipar los problemas con los que estos aprendientes se van a encontrar, así como fomentar una actitud más positiva en el interlocutor autóctono. Veremos en qué medida los errores pragmáticos son especialmente perjudiciales para la imagen de estos estudiantes, al incrementar la ansiedad y la distancia con la sociedad huésped, y cómo los hablantes de la comunidad de llegada van a tender a atribuir estos errores a características relacionadas con su procedencia o su actitud, no a su proceso de aprendizaje.

**4. DISTANCIA SOCIAL Y PIDGINIZACIÓN: ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN
ESCRITA EN INMIGRANTES, REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE ASILO
SIRIOS Y PALESTINOS**

Nadie ignora todo, nadie sabe todo.

PAULO FREIRE

4.0. INTRODUCCIÓN

Tal y como hemos visto en los capítulos anteriores (ver I.1.3), es necesario tomar conciencia de la particularidad y peculiaridad de las creencias y percepciones que albergamos en la sociedad de instalación sobre las personas migrantes que llegan a nuestro país procedentes de lugares como Palestina o Siria. La imagen que proyectamos sobre ellas, así como la representación que acaban construyendo estas personas de sí mismas a través de esa imagen, son piezas que intervienen en su proceso de aprendizaje, determinándolo y singularizándolo. Al cambiar de país, sin elección y forzadas por las circunstancias, estas personas se ven obligadas a transformar su rol de ciudadanos de pleno derecho por el de inmigrantes. Parece que en nuestro entorno los inmigrantes (especialmente los de origen árabe) son individuos que acarrean el desgraciado atributo de no ser parte del grupo. Esta característica no viene únicamente dada por el hecho de ser extranjeros, sino que está profundamente anclada en la circunstancia de no poder aportar un beneficio económico a la sociedad de llegada. Por el contrario, las personas que provienen de países con economías superiores o similares a la nuestra serán recibidas con un talante notablemente más cordial y afable. Así pues, el inmigrante, al que percibimos en situación de inferioridad, pierde su consideración de individuo y queda definido principalmente en función de su pertenencia a una «minoría étnica». Esta persona tendrá que justificar su presencia en la sociedad a través de un trabajo que aporte a la comunidad de llegada alguna ventaja económica que le resulte compensatoria.

Para calibrar el alcance que tienen las creencias y comportamientos de la sociedad huésped en la actitud de la persona refugiada hacia la nueva comunidad y también hacia su lengua (ver II.3.3.3), deberíamos tomar conciencia de que, en muchas ocasiones, desde la sociedad de instalación, sujetos que pertenecen a segundas y terceras generaciones de extranjeros son todavía considerados inmigrantes en función del país de procedencia, de que practiquen o no una determinada religión o mantengan ciertas costumbres. Aunque parece evidente que ser inmigrante no constituye una categoría de la que se puedan extraer rasgos

comunes, sino que, muy al contrario, se trata de una construcción social, de una figura socialmente imaginada. Como señala Enrique Santamaría:

La extranjería no remite a una clara oposición entre interior / exterior, como el sentido común nos lo representa, sino a un complejo y sinuoso espacio estriado que conjuga diversos grados de inclusiones y exclusiones, de ordenaciones y subordinaciones. El extranjero [...] se configura así como una categoría múltiple, relativa y relacional, que se define y se (re)actualiza en los distintos contextos sociohistóricos. (Santamaría, 2002: 56).

Tal y como venimos señalando, todas estas representaciones son percibidas por los inmigrantes y refugiados árabes, produciéndose como resultado un aumento de la distancia psicológica y social, así como una ralentización en el proceso de aprendizaje de la lengua. Estas peculiaridades no deberían ser achacadas de manera exclusiva a la dificultad que conlleva el aprendizaje del español desde su lengua de origen; este es, sin duda, un factor importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pero no constituye el único elemento que debemos tener en cuenta. La existencia de una secuencia natural en la adquisición de una L2, independientemente de la L1 del aprendiente, ha sido ya verificada en varias investigaciones (Fernández, 1999: 18)⁵¹. En este estudio se propone un análisis de algunos efectos negativos que podría tener sobre el aprendizaje de la lengua la percepción, por parte de los inmigrantes árabes, de la disposición que muestra hacia ellos la sociedad de llegada. Esta disposición estaría en ocasiones determinada por lo que Santamaría denomina una visión «miserabilista» de la migración (Santamaría, 2002: 63). Una perspectiva cimentada en la observación única de aquellos aspectos problemáticos que dicho fenómeno conlleva (bajo nivel de estudios, integrismo, marginación, pobreza, etc.); sin embargo, podríamos someter también a análisis y observación, tal como aquí se propone, a las sociedades en las que estas personas se instalan, nuestras propias sociedades, ya que constituyen parte importante del proceso cuyo producto estamos aquí analizando, y es de todos sabido que el

⁵¹ Dulay y Burt (1974) investigaron cómo adquirirían 11 marcadores ingleses dos grupos de niños: uno hispanohablante y otro de lengua materna china. Llegaron a la conclusión de que se producía en el mismo orden en ambos grupos, lo cual sostendría la creencia en una secuencia natural de adquisición de la lengua.

conflicto no reside muchas veces en la inmigración en sí, sino en la mirada de los otros , que devuelve una realidad limitada, llena de conceptos sesgados, plagada de desconfianza, recelos y hostilidad. Porque parece claro que, como señala Santamaría:

El «extranjero» es un elemento del grupo mismo que, como los pobres y las diversas clases de «enemigos interiores», si bien, por una parte, ocupa una posición de miembro, por otra, está como fuera o enfrente. El «extranjero» [...] ya no es el salvaje, o lo que es lo mismo, el indígena de un territorio ajeno, lejano o ignoto, sino el intruso, que con sus diferentes expresiones sociales habita en esa tensión del afuera y enfrente pero dentro que constituye el carácter formal de la posición de «extranjero» (Santamaría, 2002:72).

En este capítulo trataremos de examinar de cerca algunos de los efectos concretos que esa mirada puede tener en el aprendizaje de la lengua por parte de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos y analizaremos por qué razón muchas veces no se producen los efectos beneficiosos esperados de las clases de español que estas personas reciben en los centros de refugiados y organizaciones de acogida. Nos detendremos en un rasgo frecuentemente observado en individuos de este colectivo: la fosilización de competencias que quizás permanezcan ya incompletas durante años, o paralizadas en un estadio poco evolucionado y característico de una fase inicial de adquisición de la L2; observaremos, asimismo, algunos fenómenos a través de los cuales se manifiesta el estancamiento en esta fase de interlengua (IL), que debería ser transitoria, y plantearemos también algunas propuestas capaces de paliar el daño.

4.1. PLANTEAMIENTO DEL ANÁLISIS

4.1.1. Objetivos y metodología

Analizaremos a continuación algunos aspectos presentes en la lengua escrita de los inmigrantes y solicitantes de asilo de origen sirio y palestino que han participado en esta investigación, prestando atención a ciertos elementos gramaticales o pragmáticos presentes en la producción de nuestros informantes. Todos ellos tienen en común haber pasado en España por un periodo de instrucción formal de entre 3 y 5 años en el aprendizaje del español como lengua extranjera, aunque, tal y como veremos más adelante, aún persisten en su producción escrita rasgos propios de niveles muy iniciales de adquisición de una L2. Veremos más adelante de qué manera estas peculiaridades, unidas al contexto social en el que se desarrolla esta investigación, nos llevarán a obtener conclusiones coherentes con la teoría de la pidginización de Schumann en colectivos de inmigrantes que perciben una gran distancia psicológica y social entre ellos y la sociedad de instalación (ver I.1.5). Podremos advertir en las muestras algunos rasgos de pidgin o lengua simplificada. Se podrían destacar como rasgos característicos del *pidgin*, aunque no son los únicos⁵², la falta de morfología flexiva o de transformaciones gramaticales y la presencia de estructuras simples que facilitan una comunicación rápida, breve y escueta.

⁵² Según el Instituto Cervantes, algunos rasgos lingüísticos de *pidgin* son los siguientes:

- Su fonología puede ser parecida a la de la lengua de menor prestigio. A menudo tiene una nómina más reducida que la de la lengua dominante.
- Respecto de su sintaxis y su morfología, suelen carecer de flexión nominal, pronominal y verbal, se desdibujan los límites entre la transitividad y la intransitividad y su organización estructural es bastante simple.
- En cuanto al nivel léxico, la mayor parte —puede superar el 80%— procede de la lengua dominante. Normalmente es limitado, lo que puede explicar la naturaleza polisémica de muchos elementos léxicos, así como la abundancia de construcciones perifrásticas y de compuestos.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm
[02/01/2020]

Prestaremos atención también a las peculiaridades pragmáticas que se producen en estos aprendientes, y que interpretamos como resultado de varios factores: la influencia de su lengua y cultura primarias y la distancia psicológica y social que se crea respecto a la sociedad huésped. Calibraremos la importancia que adquieren dichos rasgos en su aprendizaje, tanto por el peso que alcanzan en la imagen que proyectan sobre la idea que de ellos forja la sociedad de instalación, como por la influencia que tienen sobre su propia autoimagen.

Con el objetivo de evidenciar la existencia de todos estos rasgos en la producción de nuestros estudiantes, realizaremos el siguiente análisis de algunas muestras de su expresión escrita. Recordemos que este estadio, en el que están tan presentes las marcas de simplificación propias de las primeras fases de adquisición de la lengua —que en nuestros estudiantes se singulariza y prolonga—, existe en todo proceso de aprendizaje de una lengua segunda y podría definirse de la siguiente manera:

sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la lengua materna (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico (Frauenfelder *et al.*, 1980: 46).

Dentro de su variabilidad, se podría decir que la IL también es sistemática, ya que las producciones de los aprendices obedecen en cada estadio a unas hipótesis no demasiado cambiantes. Esta sistematicidad es, sin embargo, variable, puesto que las hipótesis iniciales se irán reestructurando para dar paso a otras. Pero estas reestructuraciones sucesivas, que despejarían el camino hacia la lengua meta son, precisamente, las que no se encuentran en la lengua de muchos inmigrantes que se detienen en una IL fosilizada (Fernández, 1999: 15).

Como ya hemos adelantado, comprobamos enseguida que sucede así con muchos de los sujetos de nuestro objeto de estudio, los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos. Asimismo, podremos detectar en las muestras que nos han facilitado que tienden a mantenerse algunos mecanismos propios de los primeros estadios de aprendizaje de

una lengua extranjera, pese a que alguno supera ya los 5 años de instrucción formal, y todos viven en España.

Respecto al tratamiento que daremos al error, es necesario recordar que asumimos en esta investigación que existe por parte de algunas personas de la sociedad de instalación una consideración más desfavorable hacia los errores producidos por las personas migrantes, refugiadas y solicitantes de asilo árabes (ver II.3.3). No obstante, dado que para nosotros el error es solo un paso más en el camino hacia el aprendizaje⁵³, y que su tratamiento en este colectivo debería tener una dimensión particularmente afectiva, dada su vulnerabilidad, trataremos este concepto en lo sucesivo procurando desprenderlo de la imagen negativa que muchas veces lo acompaña, e insistiremos en la necesidad de aplicar esta perspectiva en las aulas de enseñanza de español a migrantes y solicitantes de asilo, en consonancia con valoraciones más positivas y con consideraciones como las que aporta a este respecto Sonsoles Fernández:

Por tanto, desde la propia interlengua, habría que hablar de producciones idiosincrásicas, reveladoras del proceso de adquisición de la lengua. Con todo, dado que el análisis de errores tiene una fuerte vertiente didáctica y que, desde esa perspectiva, el logro se haya en la corrección, de acuerdo con la lengua meta, el término «error» sigue vigente, aunque con una valoración positiva, no como algo desterrable, sino como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1999: 23).

Nos serviremos de las muestras de lengua realizadas por 8 estudiantes con la intención de observar y analizar la producción escrita de los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos.

Las composiciones se llevaron a cabo como respuesta a una actividad propuesta por el docente en el aula de ELE. Los estudiantes tenían que escoger un anuncio de empleo de entre cuatro y responder comunicando su interés por el puesto de trabajo. Tal y como señala Sonsoles Fernández, es fundamental a la hora de elegir el tema de la tarea que todos los

⁵³ Aunque el aprendizaje del colectivo objeto de nuestra investigación queda, en ocasiones, fosilizado en estadios iniciales del proceso.

informantes se sientan motivados por ese asunto en particular y tengan contenidos que transmitir (Fernández, 1999: 37). Teniendo en cuenta tales criterios, se tomó la decisión de utilizar material que tratara una temática de empleo, ya que todos los estudiantes deberían haberse entrenado previamente en el aula para producir dichos contenidos⁵⁴ y, además, mostraban gran interés por ponerlos en práctica en un entorno real. Gracias a mi experiencia en la enseñanza de español en el entorno de asilo y a la información recogida durante este tiempo, los anuncios pudieron ser preparados, además, pensando en los sectores de la oferta de cursos de formación para el empleo que se ofrecen de manera habitual a los refugiados y solicitantes de asilo desde las organizaciones encargadas de la acogida, y adaptados a su nivel de comprensión de lectura. Dadas las instrucciones facilitadas a los estudiantes, las indicaciones contenidas en la tarea, y la naturaleza de la composición, se esperaba poder observar en qué medida los informantes eran capaces de utilizar los tiempos verbales de pasado de indicativo al hablar de su experiencia laboral, así como su destreza en ciertos usos y fórmulas de cortesía usuales en circunstancias de petición y / o búsqueda de empleo en la cultura española.

Las pruebas fueron encomendadas a los estudiantes como tarea fuera del aula tras asegurarnos de que habían recibido en algún momento de su instrucción los recursos gramaticales, léxicos y comunicativos necesarios para poder realizarlas. Además, les dimos instrucciones que también pudieron llevarse por escrito⁵⁵.

4.1.2. Participantes

Los informantes fueron 8 sujetos de distinto sexo y diferentes edades, refugiados o solicitantes de asilo procedentes de Siria o Palestina (4 proceden de Siria, 4 proceden de Palestina; 4 son mujeres, 4 son hombres). Se trata de informantes diferentes de los que

⁵⁴ Es imprescindible en las programaciones de español para inmigrantes y refugiados la presencia de contenidos prácticos orientados a situaciones que formarán parte de su futuro inmediato tales como la búsqueda de empleo o de vivienda.

⁵⁵ A los informantes que ya no asisten a clase se les proporcionó la misma información de manera individual.

participaron en las pruebas anteriores (ver II. 3.2 y 3.3), lo que aporta variedad y solidez a los resultados al diversificar los informantes, pues esta investigación no es un estudio de casos. Todos han recibido entre 15 y 5 horas semanales de instrucción formal en español por un periodo comprendido entre 3 y 5 años⁵⁶, y todos llevan más de 3 años, como mínimo, viviendo en España. Algunos continúan todavía en los grupos de aprendizaje, pero ninguno se encuentra ya, teniendo en cuenta criterios como el tiempo de estancia en el país o de asistencia a clase,⁵⁷ en una situación de exposición reciente al español. Aunque viven en España desde hace al menos 3 años, su situación no podría describirse como de inmersión en la sociedad española, ya que sus interacciones siguen estando restringidas en su mayoría a otras personas inmigrantes o refugiadas, de la misma nacionalidad o no, con las que coinciden en los dispositivos de acogida o en las clases de español. El *input* que reciben en español proviene casi exclusivamente, por lo tanto, de las clases, ya que incluso las intervenciones con sus profesionales de referencia del entorno de asilo se realizan, si el estudiante conoce estas lenguas, en inglés o francés, o, si esto no es posible, se utiliza un servicio de traducción.

Detallamos en el siguiente cuadro el perfil de los informantes, aportando datos sobre su procedencia, edad, nivel de estudios, y tiempo de asistencia a clase de español. Incluimos la expectativa de permanencia, porque, tal como ya vimos en el capítulo anterior, creemos que es un factor importante, capaz de influir de manera decisiva en elementos como la motivación y el aprendizaje. De acuerdo con el modelo de aculturación de Schumann (ver I.1.5), el hecho de que la mayoría de los informantes expresen su deseo de regresar a su país o manifiesten dudas sobre su futura permanencia en España es desfavorable para la adquisición de la L2, ya que ellos asumen que una estancia corta requeriría solamente un manejo instrumental de la segunda lengua. Asimismo, como ya hemos señalado, cuanto

⁵⁶ Según el *Manual de Gestión del Sistema de Acogida de Protección Internacional* editado en 2020 por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, todas las organizaciones deben garantizar la impartición de entre 15 a 5 horas semanales de enseñanza del español. Las horas lectivas se irán reduciendo a medida que vaya aumentando el nivel de competencia del alumno. http://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/subvenciones/area_integracion/proteccion_internacional/proteccion_internacional_2020/Manual_de_Gestion_version_4.1.pdf [22-01-2021]

⁵⁷ Todas las personas llevan en España tres años como mínimo, y al menos el mismo tiempo asistiendo a clase de español.

menor sea el periodo que los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos manifiesten que creen que van a quedarse, mayor será la distancia social y psicológica que perciben respecto a la sociedad de instalación.

Tabla 27. Muestras de expresión escrita. Informantes

NACIONALIDAD	SEXO	EDAD	ESTUDIOS	TIEMPO DE		
				ESTANCIA	CLASES	EXPECTATIVA PERMANENCIA
SIRIA	MUJER	50	G. MEDIO	6 AÑOS	5 AÑOS	QUIERE VOLVER A SIRIA
SIRIA	MUJER	26	G. ESCOLAR	5 AÑOS	4 AÑOS	QUIERE VOLVER A SIRIA
SIRIA	MUJER	22	BACHILLERATO	3 AÑOS	3 AÑOS	NO SABE
SIRIA	HOMBRE	36	T. SUPERIOR	3 AÑOS	3 AÑOS	QUIERE QUEDARSE EN ESPAÑA
PALESTINA	HOMBRE	27	BACHILLERATO	5 AÑOS	3 AÑOS	NO SABE
PALESTINA	HOMBRE	22	G. MEDIO	4 AÑOS	4 AÑOS	NO SABE
PALESTINA	HOMBRE	25	G. MEDIO	4 AÑOS	3 AÑOS	QUIERE VOLVER A PALESTINA
PALESTINA	MUJER	24	BACHILLERATO	5 AÑOS	4 AÑOS	QUIERE QUEDARSE EN ESPAÑA

4.2. ANÁLISIS DE LAS MUESTRAS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.2.0. Introducción

Con el objetivo de seguir aportando datos que avalen la tesis planteada en esta investigación sobre la distancia social y psicológica que se produce entre los refugiados sirios y palestinos y la sociedad de instalación, así como sus efectos en el aprendizaje del español, trataremos de aislar y analizar algunos errores cuya reiteración puede suponer una prolongación del estadio de IL. Como ya hemos adelantado y debido a la necesidad de restringir el escenario de observación para no exceder nuestro campo de estudio, centraremos el análisis únicamente en dos tipos de datos:

- a) Usos de los tiempos verbales (4.2.1), por constituir su diversidad —cuando el manejo del aprendiz es adecuado— uno de los rasgos característicos de un uso eficiente de la lengua en niveles no iniciales⁵⁸. Se trata de demostrar que no utilizar distintos tiempos, cuando el contexto lo requiere, viviendo en un país hispanohablante, y tras haber recibido instrucción durante años en sesiones prolongadas constituye una muestra de fosilización muy presente en nuestro colectivo.

Junto a ello, el uso de los tiempos verbales es un mecanismo básico de cohesión y coherencia discursivos, lo que se relaciona con los rasgos pragmáticos que tratamos en el siguiente punto.

- b) Otros rasgos formales de pidginización (4.2.2). Aunque nos centraremos en las peculiaridades descritas más arriba, no podemos dejar de señalar otros elementos característicos de pidgin que también están presentes en nuestra muestra. Al

⁵⁸ Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, un estudiante de español de nivel A1 podrá utilizar el presente de indicativo; en el nivel A2 debería estar familiarizado, además, con el pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito perfecto de indicativo. En los niveles B1 y B2 deberían ampliarse los valores y significados de estos tiempos de indicativo, añadiéndose, además, el pretérito pluscuamperfecto, y algunos tiempos de presente y pasado de subjuntivo (B2).

destacar estos rasgos representativos de una lengua pidginizada, ponemos de manifiesto a través de determinados usos la presencia de determinadas estrategias, algunas de ellas de evasión. Parece que algunas de estas estrategias se despliegan ante la dificultad percibida por el aprendiente para determinar la concordancia con el sustantivo, como la omisión del artículo, o la manifestación de errores en la concordancia de género y número, entre otros. Dichos fallos pueden estar provocados por causas diversas: la generalización de reglas como la oposición *-a* / *-o*, *-e* de los morfemas de género en español, la interferencia de la L1, como ocurre también en el caso de la omisión de elementos como las preposiciones o la cópula y, a veces, la elisión del artículo.

- c) Algunos rasgos pragmáticos, así como ciertas estrategias pragmalingüísticas y sociopragmáticas de los aprendientes (4.2.3), contribuyen a acrecentar la distancia psicológica y social a través de la percepción de diferencias concebidas como altamente incompatibles por una parte importante de los hablantes de la comunidad de llegada. En este punto nos parece importante recordar la trascendencia que cobran en este escenario los factores extralingüísticos y el conocimiento que tienen del mundo los interlocutores.

La pragmática estudia los principios que estudian el uso del lenguaje en la comunicación. Se trata, pues, de una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua, precisamente todos aquellos factores de los que no puede ocuparse la gramática. Será pragmático, por tanto, cualquier análisis que recurra a conceptos como los de emisor, destinatario, intención comunicativa, situación, contexto, relación social o conocimiento del mundo (Escandell, 1996: 96).

4.2.1. Usos de los tiempos verbales

Dentro del primer apartado, y como consideración general, podríamos decir que las muestras recogidas evidencian un empleo mayoritario de las formas no marcadas en el uso de indicativo por subjuntivo y de presente por pasado. Esta abundancia en la utilización del presente de indicativo como forma no marcada en las composiciones es debida, seguramente, a que este tiempo resulta más asequible para los aprendices y a la utilización de una estrategia cognitiva de simplificación o reducción. Dicha estrategia consiste en la utilización por parte del estudiante de un sistema simplificado de estructuras de la L2 con el objetivo de lograr comunicarse eludiendo aquellos elementos de la lengua meta que desconoce o con cuyo uso no está del todo familiarizado; otra explicación, menos probable en nuestro contexto, podría ser su empleo como falso presente histórico, una especie de salto temporal subjetivo al momento de la experiencia (Fernández, 1999: 227).

La riqueza del sistema verbal español —el hecho de que la mayoría de sus tiempos no existan de forma explícita en árabe—, así como la diferente manera en que ambas lenguas se configuran, constituye una causa añadida para que los aprendientes de este origen perciban una mayor complejidad en la lengua objeto de aprendizaje y opten por la simplificación, ya que la lengua árabe se basa en la oposición, más que de tiempos, de dos aspectos bien delimitados: perfectivo e imperfectivo. Esto podría provocar que los estudiantes árabes, por influencia de su lengua materna, utilizaran también el presente de indicativo para expresar actos pasados y acciones futuras:

Así mismo, el empleo innecesario y erróneo del presente de indicativo por parte de los alumnos también se podría explicar, desde un punto de vista, por influencia de la lengua árabe, ya que este en dicha lengua equivale a acciones implicadas en contextos que desarrollan acciones pasadas, presentes o futuras; pero, desde otro punto de vista, también cabe explicarlo por un intento de simplificación, ya que el alumno extranjero de la lengua española tiene cierta preferencia hacia el uso del presente de indicativo (Al-Zawan, 2005: 324).

Introduciremos algunos datos extraídos de dos tesis doctorales que han investigado la producción de errores en la IL de estudiantes árabes (Al-Zawan, 2005; Alarcón Moreno, 2013). Respecto a la incidencia de estos errores en el manejo verbal de los aprendientes, reproducimos a continuación el gráfico (gráfico 64) en el que Al Zawan recoge, como resultado de su investigación⁵⁹, la incidencia de intercambio entre algunos tiempos verbales en estudiantes universitarios árabes que aprenden español como especialidad (Al-Zawan, 2005: 312). Observamos en la imagen que también existe una preferencia por el uso del presente de indicativo en estos estudiantes del ámbito universitario. Dichos alumnos seleccionan el presente en lugar del imperfecto de indicativo, futuro simple de indicativo o pretérito indefinido en algunas ocasiones, si bien el error tiende a disminuir a medida que los aprendientes van avanzando de curso, constituyendo este un elemento claro de evolución positiva en su proceso de aprendizaje.

También se observa una buena progresión en la IL de los estudiantes cuya evolución examina Mauricia Alarcón Moreno (2013). La autora de la investigación analiza un extenso corpus de composiciones realizadas por estudiantes de español del Instituto Cervantes de Damasco y estudiantes de Filología de la Universidad de Damasco, todos ellos sirios⁶⁰. Los errores recogidos sobre las formas verbales evidencian también una predisposición de los aprendientes hacia el intercambio de tiempos verbales (ver tabla 28) achacable, igualmente, a estrategias de evasión y/o simplificación. La evolución de aprendizaje según demuestra la mejora que se observa de los niveles B a los C, y teniendo en cuenta que en los niveles A aún no se habían presentado todos los tiempos de pasado, es positiva (ver gráfico 65).

Esta progresión favorable no se observa, sin embargo, en el caso de los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos. Podemos constatar que el presente de indicativo es el único tiempo que se usa en algunos casos (informantes 6 y 7), en otros se utiliza de forma mayoritaria (informantes 1, 2, 3 y 4) con independencia de los años que el aprendiente lleve

⁵⁹ Khaled Omran Al-Zawan desarrolló en el año 2005 su investigación sobre análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes basándose en un corpus escrito obtenido a través de una prueba que los estudiantes debían realizar y que valoraba distintos aspectos gramaticales.

⁶⁰ Mauricia Alarcón Moreno realizó su investigación en el año 2013 sobre análisis de errores en la interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera basándose en un corpus de composiciones realizadas para el Instituto Cervantes de Damasco.

estudiando español. Esto hace que no sea posible la elaboración de un gráfico en el que se refleje la incidencia de los tiempos verbales intercambiados, ya que la selección del presente de indicativo en nuestra muestra es muy mayoritaria (ver tabla 29).

Gráfico 64. Errores de intercambio entre los tiempos en la flexión verbal en estudiantes universitarios árabes (Al-Zawan, 2005). Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10407/1/Al-Zawan_Khaled_Omran.pdf (312)

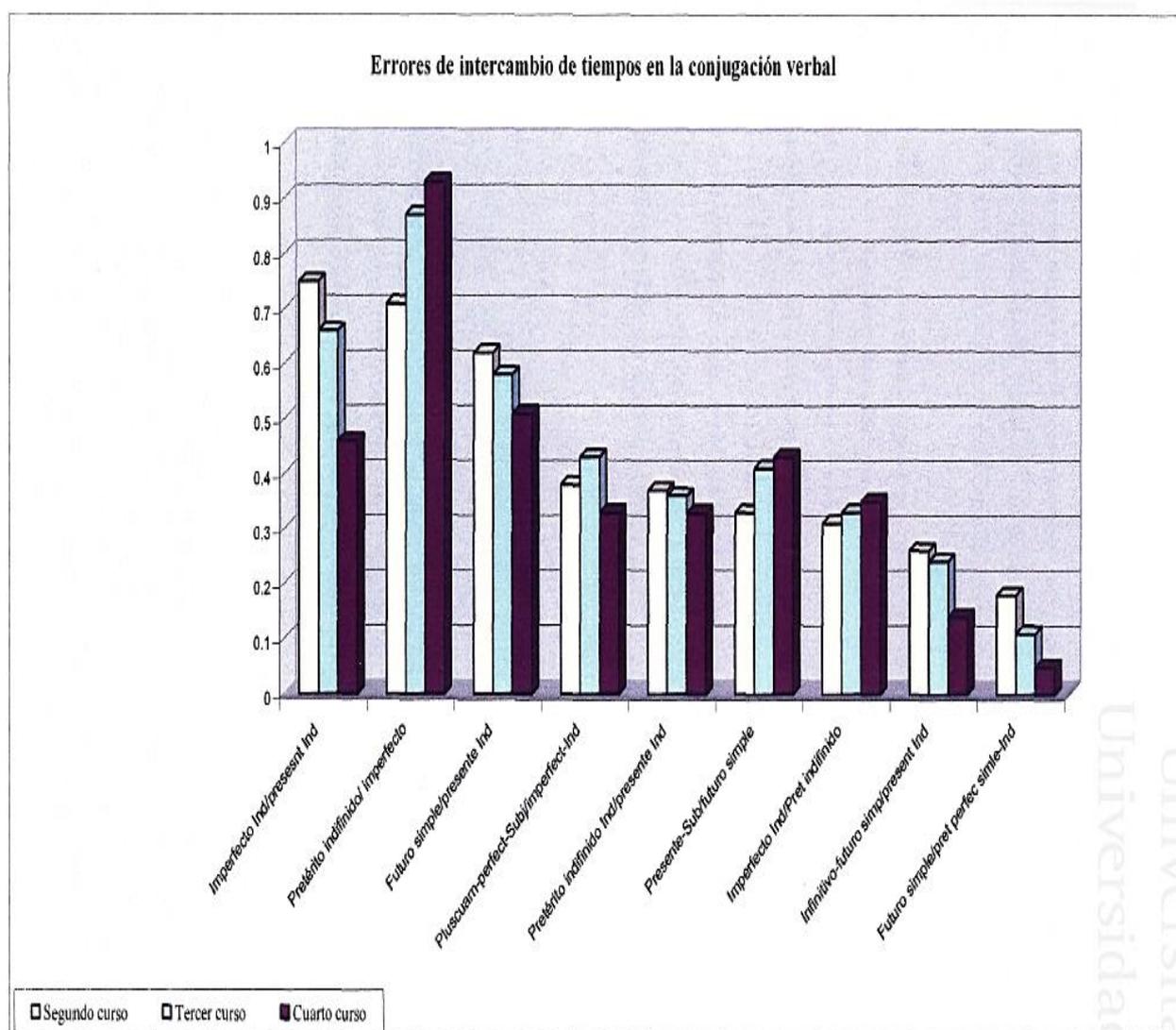


Gráfico nº 15: Errores de intercambio entre los los tiempos en la flexión verbal.

Tabla 28. Errores de intercambio de tiempos en la flexión verbal en estudiantes sirios (Alarcón Moreno, 2013). Recuperado de : <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661837> (339)

Los 214 errores recogidos sobre las formas verbales del pasado se reparten en los siguientes grupos:

- Confusión del indefinido con otros tiempos (p. imperfecto/ p. perfecto/ presente) - 102 errores.
- Confusión del p. imperfecto con otros tiempos (p. imperfecto/ p. perfecto/ presente) - 68 errores.
- Confusión del p. perfecto con otros tiempos (p. indefinido/ p. imperfecto/ presente) - 31 errores.

Gráfico 65. Porcentaje de errores de intercambio entre los tiempos en la flexión verbal en estudiantes universitarios y del IC sirios (Alarcón Moreno, 2013). Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661837> (346)

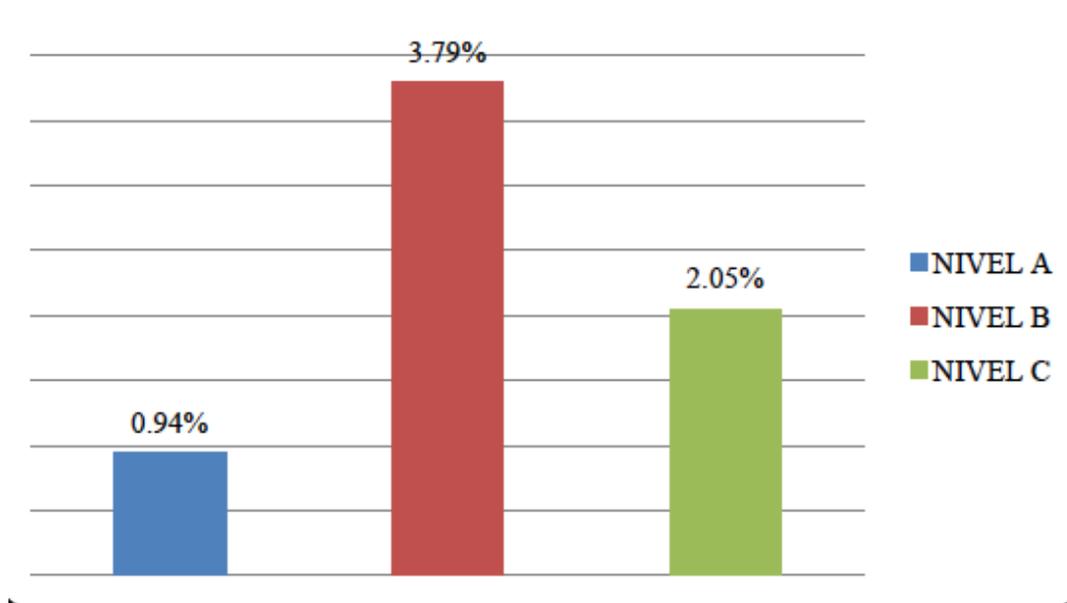


Gráfico 27. Porcentaje de errores del uso de los pasados por niveles.

Tabla 29. Uso de tiempos verbales en refugiados y solicitantes de asilo árabes

PRESENTE	FUTURO	CONDICIONAL	P.INDEFINIDO	P. PERFECTO	P. IMPERFECTO	P. PLUSCUAMPERFECTO
6	0	0	2	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0
13	0	1	0	0	0	0
9	0	0	0	1	0	0
4	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0
6	0	1	0	0	0	0

Respecto a la ausencia de infinitivos en sustitución de formas personales que observamos en la muestra —un rasgo muy característico en el habla de este colectivo—, podríamos suponer que se debe a la especificidad de la labor encomendada, al tratarse de una tarea escrita los estudiantes perciben que es necesaria la utilización de un lenguaje más elaborado y consultan o extreman la atención. El uso de infinitivos en lugar de formas personales, sin embargo, sí se mantiene en el español hablado de este colectivo en un porcentaje considerablemente alto ⁶¹.

Destaca también, en algunas composiciones (informantes 1, 2, 6 y 7), una marcada tendencia a la síntesis, en un intento por transmitir la información con los pocos recursos que poseen. Estas muestras excesivamente breves, en las que es visible la presencia de estructuras muy elementales que facilitan una comunicación funcional, son características de producciones en estadios muy iniciales de aprendizaje, poco habituales en estudiantes que

⁶¹ Aunque sean capaces de comprender y reproducir correctamente la conjugación verbal en actividades dirigidas durante las sesiones, el uso de infinitivos en lugar de formas personales o la eliminación del verbo como estrategias facilitadoras es muy frecuente, incluso en niveles intermedios y en discursos menos dirigidos. Así, es habitual que me digan al terminar una clase: «yo mañana cita» o «ayer no venir a clase».

llevan de 3 a 5 años recibiendo entre 15 y 5 horas semanales de instrucción formal y viviendo en un país en el que se habla la lengua que estudian.

Podemos observar también una relación entre el nivel de estudios de los informantes y la longitud de los textos: a mayor nivel educativo, mayor longitud. Este dato parece confirmar la mayor capacidad de producción en las personas que cuentan con un nivel educativo más alto.

Tabla 30. Relación entre nivel educativo y producción escrita en refugiados y solicitantes de asilo árabes

INFORMANTES	N. ESTUDIOS	TOTAL DE VERBOS UTILIZADOS
INFORMANTE 1	GRADO MEDIO	9
INFORMANTE 2	GRADUADO ESCOLAR	7
INFORMANTE 3	BACHILLERATO	32
INFORMANTE 4	TITULADO SUPERIOR	25
INFORMANTE 5	BACHILLERATO	24
INFORMANTE 6	GRADO MEDIO	4
INFORMANTE 7	GRADO MEDIO	4
INFORMANTE 8	BACHILLERATO	15

La tabla que presentamos a continuación muestra la distribución de frecuencia de utilización de tiempos verbales en las composiciones realizadas por nuestros estudiantes. Hemos tenido en cuenta las indicaciones contenidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para estos niveles (ver nota 58) en la previsión de los tiempos que los aprendientes podrían utilizar.

Tabla 31. Distribución de tiempos verbales en refugiados y solicitantes de asilo árabes I

TOTAL DE VERBOS UTILIZADOS	INFINITIVO	GERUNDIO	IMPERATIVO	PARTICPIO	PRESENTE
9	1	0	0	0	6
7	3	0	0	0	4
32	8	1	0	0	23
25	10	1	0	0	13
24	15	0	0	0	9
4	0	0	0	0	4
4	0	0	0	0	4
15	4	0	1	2	6

Tabla 31bis. Distribución de tiempos verbales en refugiados y solicitantes de asilo árabes II

FUTURO	P.INDEFINIDO	P. PERFECTO	P. IMPERFECTO	P. PLUSCUAMPERFECTO
0	2	0	0	0
0	0	0	0	0
0	0	0	0	0
0	0	0	0	0
0	0	1	0	0
0	0	0	0	0
0	0	0	0	0
0	0	0	0	0

Podemos advertir en la producción escrita de los informantes 3, 4, 5 y 8 una mayor cantidad de tiempos verbales utilizados, así como más variedad, si bien sigue siendo evidente el uso mayoritario de las formas no marcadas en la utilización de indicativo por subjuntivo y de presente por pasado. Destaca en todas las composiciones el empleo del presente de indicativo, a pesar de que en las instrucciones se incluyeron indicaciones encaminadas a dirigir la producción hacia el uso de los pasados (hablar de los estudios realizados o la experiencia laboral).

Encontramos formas de pasado solamente en dos composiciones (1 y 5). El informante 5 utiliza el pretérito perfecto correctamente para hablar de su experiencia laboral, aunque comete un error al usar la estructura con *más*:

- *Tengo experiencia más que 4 años [...] he trabajado en un Restaurante italiano: (Tengo más de 4 años de experiencia, he trabajado en un restaurante italiano)*

La informante 1 utiliza correctamente el pretérito indefinido para hablar de acciones finalizadas en el pasado, aunque comete un error al conjugar el verbo *venir*, ya que confunde la forma *vine* con la tercera persona del presente de indicativo: *viene*.

- *viene hace 6 años a españa y estudié español (vine hace 6 años a España y estudié español).*

En todas las composiciones encontramos abundancia del uso del presente de indicativo como forma no marcada. En los casos en los que abundan los infinitivos (informantes 4 y 5), podríamos interpretar su utilización, tanto cuando se trata de perífrasis (informante 4) como de una enumeración (informante 5), como estrategias facilitadoras que pueden resultar altamente productivas:

- *Puedo manejar todas las acciones [...] puedo hablar cuatro idiomas [...] puedo conseguir mi sueño [...] puedo mejorar el trabajo. (Informante 4)*

- *Se trabajar en barra, preparar cafés y hacer postres y dejar mi puesto limpio [...] sé montar mesas y llevar bandeja, servir platos y recoger mesas y cobrar [...] y manegar el Tpv (Sé trabajar en barra, preparar cafés y hacer postres y dejar mi puesto limpio [...] sé montar mesas y llevar bandeja, servir platos y recoger mesas y cobrar [...] y manejar el TPV.).* (Informante 5)

4.2.2. Otros rasgos formales de pidginización

Aunque hemos decidido restringir el análisis a los rasgos descritos más arriba (II.4.2.0) para no exceder los límites de esta investigación, mencionaremos aquí otras características de pidgin presentes en las muestras de nuestros informantes. Tratamos, además, de ahondar en las dificultades específicas para los aprendientes árabes y explorar su origen basándonos en rasgos significativos en ambas lenguas.

- a) Estrategias de evasión: los estudiantes podrían reincidir en la omisión del artículo, por ejemplo, por las dificultades que supone para los aprendientes árabes la concordancia de género entre el artículo determinado y el sustantivo al que acompaña.
- b) Generalización de algunas reglas como la oposición *-a / -o*, *-e* de los morfemas de género en español⁶².
- c) Interferencia de la lengua materna en ciertos casos como el de la omisión de las preposiciones, de los artículos, o de la cópula:

⁶² Aunque la concordancia en árabe entraña mayor dificultad, ya que en la denominación *nombre* se incluye el sustantivo, el adjetivo, el participio y el pronombre, y han de considerarse en todo nombre la significación, la determinación, la forma, el género, el número y la declinación (Riloba, 1973: 184).

[...] el hecho de que el equivalente copulativo se omita habitualmente en la lengua árabe, sobre todo cuando se corresponde a un valor atributivo o propio de la naturaleza del sujeto (como, por ejemplo: *jose [yakūn] tawīl= José es alto) podría ser causa de errores en la lengua objeto de estudio (Al-Zawan, 2005: 327).

Sería conveniente, sin embargo, evitar explicar la mayoría de los errores cometidos por estos aprendientes recurriendo a la interferencia de la L1, puesto que, si bien este recurso constituye en ocasiones una estrategia altamente productiva para el estudiante y rentable para optimizar la labor docente, no es la única causa de las peculiaridades que adquiere en estos aprendientes la IL.

Entre otros errores que sí podrían explicarse recurriendo al sistema de la L1 está el uso de las preposiciones, ya que en árabe se da un uso más flexible de esta clase de palabras, existiendo la dificultad añadida para el aprendiente de que algunas preposiciones en español no tienen correspondencia en árabe. Así lo señala también Al Zawan:

[...] Los alumnos árabes, debido al uso flexible de las preposiciones en su lengua, podrían producir un número mayor de errores en la nueva lengua, sobre todo en aquellas preposiciones de la lengua española que no gozan de equivalentes en su lengua materna, tanto al nivel formal como conceptual (Al-Zawan, 2005: 327).

La interferencia de la L1 podría aplicarse también a aquellos errores relacionados con el uso del artículo, como la ausencia de una forma para el artículo indeterminado en árabe, que podría ser causa de muchas confusiones que provocarían un uso incorrecto del artículo determinado. Es el caso, por ejemplo, de algunos sustantivos que aparecen en español sin artículo, pero delimitados en un contexto particular, como *índice*. El aprendiente árabe interpreta estos artículos como palabras indeterminadas, tal y como se usan en su lengua y tendería a corregir la ausencia de determinante añadiendo el artículo determinado: *el índice* (Al-Zawan, 2005: 168). Otros errores en este tipo de palabras sí podrían deberse, sin embargo, a estrategias de evasión.

A pesar de la decisión de tener en cuenta algunos aspectos específicos de ambas lenguas, y de creer que el docente debe tenerlos también presentes por tratarse de elementos que pueden incidir en el aprendizaje, no pensamos que la influencia de la L1 determine drásticamente todo el proceso de adquisición del español, ya que rasgos de simplificación similares o incluso idénticos pueden observarse también en inmigrantes con lenguas maternas muy dispares, constituyendo en sí mismos características inherentes al proceso de pidginización

[...] el recurso al sistema de la primera lengua sería una estrategia más, pero no la única, como lo demuestra el hecho de que solo una parte pequeña de los errores se pueda explicar por interferencia de la LM; los estudios que investigan el orden de adquisición de una lengua dada llegan además a la conclusión de que hay una secuencia universal, independiente de la L1 de la que se parta (Fernández, 1999: 22).

Los rasgos que hemos seleccionado no dejan de constituir características de pidgin que igualmente podrían observarse en la IL de aprendientes de otros orígenes, pero también puede representar, sin embargo, un pequeño inventario de dificultades específicas a las que se enfrentan los aprendientes árabes de español como lengua extranjera.

Su selección, aunque ha debido ser necesariamente más breve para ajustarse a las características específicas de esta investigación, está en consonancia con las conclusiones obtenidas en trabajos ya mencionados más arriba (Al-Zawan, 2005, Alarcón Moreno 2013). Estas investigaciones ahondan en las dificultades que han de afrontar los aprendientes arabófonos en particular y analizan pormenorizadamente los errores que cometen con más frecuencia en su expresión escrita.

Aparte de los fallos relacionados con la fonética, la fonología y la ortografía, los errores léxicos o semánticos, aspectos como la subordinación, o el tratamiento de adverbios y conjunciones cuyo análisis no podemos abarcar aquí porque eso excedería los límites de este estudio, ambos autores destacan como relevantes todos los elementos que vamos a mencionar más adelante, e inciden en cuestiones de especial complejidad como el uso de los tiempos verbales (ver arriba II.4.2.1) o las dificultades que acarrea la utilización correcta de

ser y *estar*. A continuación, mostramos a modo de resumen sendos cuadros en los que cada autor de las investigaciones mencionadas recoge las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes árabes.

Tabla 32. Distribución de errores gramaticales en estudiantes universitarios y del IC de Damasco (Alarcón Moreno 2013). Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661837> (286)

SINTÁCTICO GRAMATICAL POR NIVELES			
	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C
VERBOS	6.94%	14.60%	10.46%
CONCORDANCIA DE GÉNERO	5.09%	4.60%	3.34%
CONCORDANCIA DE NÚMERO	3.17%	3.15%	1.28%
ARTÍCULOS	6.70%	6.05%	4.97%
OTROS DETERMINANTES	2.57%	2.59%	2.23%
PREPOSICIONES	5.71%	8.55%	8.14%
ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN	10.16%	6.23%	4.45%
SUBORD/COORDINACIÓN	4.56%	6.43%	4.71%
PRONOMBRES	4.26%	4.14%	5.83%

Gráfico 66. Errores por categoría en estudiantes universitarios árabes (Al-Zawan, 2005). Recuperado de: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10407/1/Al-Zawan_Khaled_Omran.pdf\(368\)](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10407/1/Al-Zawan_Khaled_Omran.pdf(368))

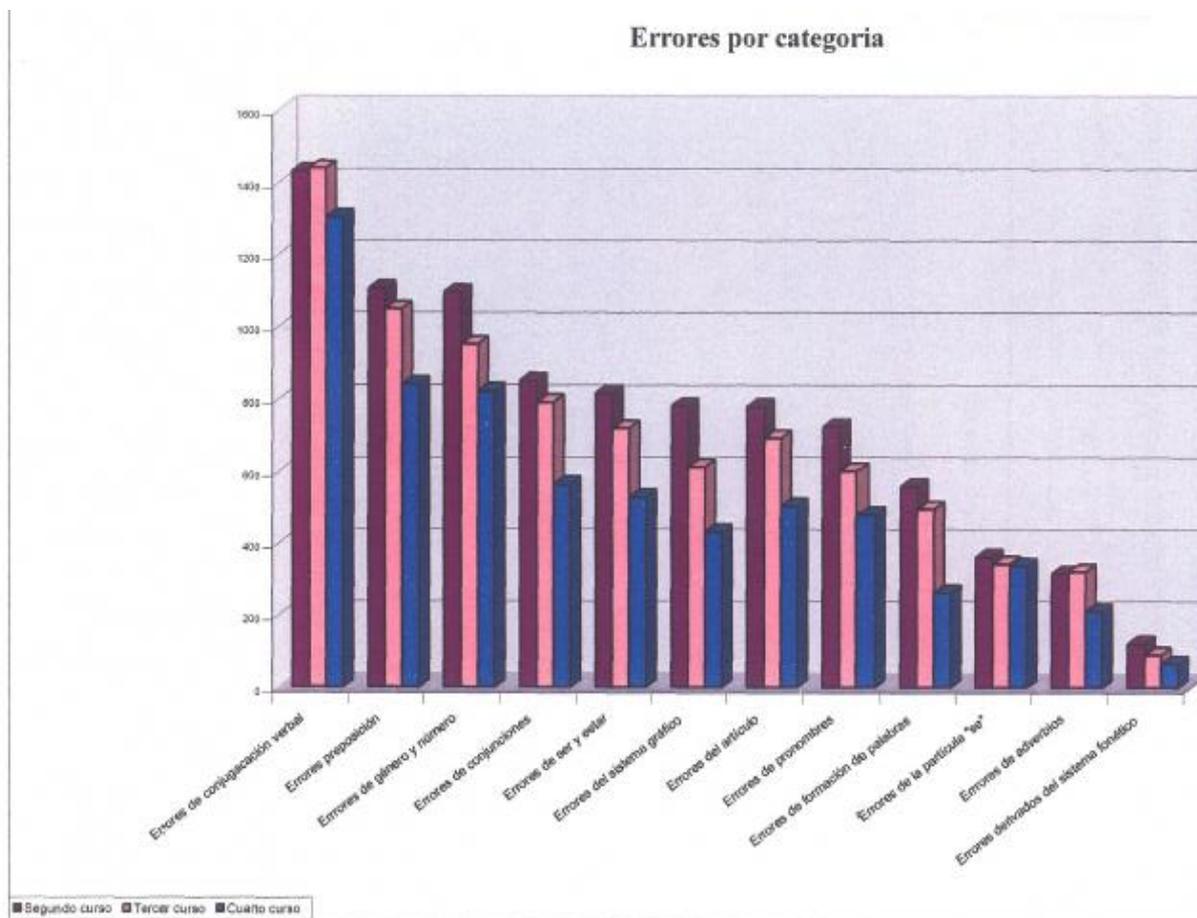


Gráfico nº 20. Proceso general de la adquisición y aprendizaje de cada categoría por curso.

Con el objeto de corroborar (o no) estos datos, se aportan cuantificados a continuación estos rasgos de pidgin extraídos de nuestra muestra con algunos ejemplos. Teniendo en cuenta los datos de Al-Zawan (2005) y Alarcón Moreno (2013), nos centraremos en los siguientes aspectos:

- a) **Elisión del artículo definido**
- b) **Concordancia de género y de número erróneas**
- c) **Omisión de preposiciones**
- d) **Omisión de la cópula**
- e) **Sobreprroducción de la forma pronominal sujeto**

a) **Elisión del artículo definido**

Tabla 33. Errores en la elisión del artículo en refugiados y solicitantes de asilo árabes

INFORMANTES	AÑOS DE ESTANCIA EN ESPAÑA	TIEMPO DE ASISTENCIA A CLASE (AÑOS)	NÚMERO DE ERRORES EN LA ELISIÓN DEL ARTÍCULO DEFINIDO
INFORMANTE 1	6	5	0
INFORMANTE 2	5	4	1
INFORMANTE 3	5	4	0
INFORMANTE 4	4	4	0
INFORMANTE 5	5	3	0
INFORMANTE 6	4	3	0
INFORMANTE 7	3	3	3
INFORMANTE 8	3	3	0

- *Porque cumplo todos requisitos* (**Porque cumplo todos los requisitos**).
(Informante 4)
- *Mis calificaciones son de Instituto de Hostelería en Madrid* (**Mis calificaciones son del Instituto de Hostelería en Madrid**). (Informante 4)
- *No solo puedo manejar todas acciones en varias posiciones en el hotel* (**No solo puedo manejar todas las acciones en varias posiciones en el hotel**).
(Informante 4)

- *pero no puedo trabajar porque me cuesta encontrar español (pero no puedo trabajar porque me cuesta encontrar el español).* (Informante 2)

b) Concordancia de género y de número erróneas

Tabla 34. Errores en la concordancia de género y número en refugiados y solicitantes de asilo árabes

INFORMANTES	AÑOS DE ESTANCIA EN ESPAÑA	TIEMPO DE ASISTENCIA A CLASE (AÑOS)	CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO ERRÓNEA
INFORMANTE 1	6	5	0
INFORMANTE 2	5	4	0
INFORMANTE 3	5	4	0
INFORMANTE 4	4	4	0
INFORMANTE 5	5	3	1
INFORMANTE 6	4	3	3
INFORMANTE 7	3	3	2
INFORMANTE 8	3	3	3

- *Buenos día o, buenos tarde! (buenos días o buenas tardes).* (Informante 3)
- *y lo se comidas arabé mucho (y sé muchas comidas árabes)* (Informante 3)
- *yo hablo dos idiomas, primera arabé, despue Turcó, dos los muy perfecto (yo hablo dos idiomas, primero árabe, después turco. Los dos perfectamente).* (Informante 3)
- *porque cumpla todos requisitos requeridas de esa posición (porque cumpla todos los requisitos requeridos para ese puesto).* (Informante 4)
- *llevo 20 años ocupando varios cargos en lo mejores hoteles en Europa (llevo 20 años ocupando varios cargos en los mejores hoteles en Europa).* (Informante 4)
- *Tengo buen atención al cliente (Tengo buena atención al cliente).* (Informante 5)

- *Hola, buenos tardes* (**Hola, buenas tardes**). (Informante 7)
- *Mucha gracias* (**Muchas gracias**). (Informante 7)
- *La idiomas: englis, arabé, español* (**Los idiomas: inglés, árabe y español**). (Informante 7)

c) **Omisión de preposiciones**

Tabla 35. Errores por omisión de preposiciones en refugiados y solicitantes de asilo árabes

INFORMANTES	AÑOS DE ESTANCIA EN ESPAÑA	TIEMPO DE ASISTENCIA A CLASE (AÑOS)	OMISIÓN DE PREPOSICIONES
INFORMANTE 1	6	5	1
INFORMANTE 2	5	4	0
INFORMANTE 3	5	4	0
INFORMANTE 4	4	4	2
INFORMANTE 5	5	3	0
INFORMANTE 6	4	3	0
INFORMANTE 7	3	3	0
INFORMANTE 8	3	3	2

- *Tengo 25 años experiencia* (**Tengo 25 años de experiencia**) (Informante 1).
- *Yo quiero trabajar con vosotros, un Hotel de cinco estrellas* (**Quiero trabajar con vosotros en un hotel de cinco estrellas**). (Informante 3)
- *Yo creo que yo tambien una persona diez estrellas* (**Creo que yo también soy una persona de diez estrellas**). (Informante 3).
- *Tengo experincia mas 3 años* (**Tengo más de 3 años de experiencia**). (Informante 6)
- *Tengo experincia la comida españa árabe* (**Tengo experiencia en la comida española y árabe**). (Informante 6).

d) **Omisión de la cópula**

Tabla 36. Errores por omisión de la cópula en refugiados y solicitantes de asilo árabes

INFORMANTES	AÑOS DE ESTANCIA EN ESPAÑA	TIEMPO DE ASISTENCIA A CLASE (AÑOS)	OMISIÓN DE LA CÓPULA
INFORMANTE 1	6	5	0
INFORMANTE 2	5	4	0
INFORMANTE 3	5	4	1
INFORMANTE 4	4	4	0
INFORMANTE 5	5	3	0
INFORMANTE 6	4	3	0
INFORMANTE 7	3	3	0
INFORMANTE 8	3	3	3

- *Yo una chica sampatica (Yo soy una chica simpática).* (Informante 3).
- *yo tambien una persona diez estrellas (Yo también soy una persona de diez estrellas).* (Informante 3).
- *Esta no representación (Esta no es una representación).* (Informante 3).
- *Y muy interesada en las actividades de su hotel (Y estoy muy interesada en las actividades de su hotel).* (Informante 8)

e) **Sobreproducción de la forma pronominal sujeto**

Tabla 37. Errores por repetición del sujeto en refugiados y solicitantes de asilo árabes

INFORMANTES	AÑOS DE ESTANCIA EN ESPAÑA	TIEMPO DE ASISTENCIA A CLASE (AÑOS)	REPETICIÓN DEL SUJETO
INFORMANTE 1	6	5	0
INFORMANTE 2	5	4	0
INFORMANTE 3	5	4	0
INFORMANTE 4	4	4	0
INFORMANTE 5	5	3	0
INFORMANTE 6	4	3	0
INFORMANTE 7	3	3	0
INFORMANTE 8	3	3	3

- *Yo quiero trabajar con vosotros [...] yo creo que yo también una persona diez estrellas [...] yo me gusta cocinar con gente* (**Quiero trabajar con vosotros, creo que soy una persona de diez estrellas, me gusta cocinar con gente**). (Informante 3)⁶³.

4.2.3. Errores pragmáticos: transferencias pragmalingüísticas o sociopragmáticas

En relación con los usos pragmáticos, creemos que los errores que más problemas suelen provocar son aquellos que afectan más al sentido que a los aspectos formales —por eso también los errores léxicos son especialmente importantes—, ya que puede producirse por su causa una importante distorsión del mensaje. Desde una perspectiva comunicativa, prevalece el criterio de la aceptabilidad para determinar si el error cometido por el aprendiente es tan importante que dificulta o distorsiona la comunicación. Este concepto, sin embargo, carece de objetividad, y habría que tener en cuenta, para su valoración, parámetros como el grado de «irritación» del interlocutor, la «comprensión» o la «estigmatización» atribuida al hablante (Fernández, 1999: 27). Sabemos que este último elemento alcanza niveles significativos en el caso de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos, por eso resulta esencial introducir en el aula de enseñanza de español a inmigrantes un componente pragmático que permita a los aprendientes adaptarse de forma efectiva y ágil a las nociones socioculturales de la comunidad meta para, por ejemplo, poder conseguir un trabajo.

Hay que ayudar a los inmigrantes que se enfrentan al aprendizaje del idioma a comprender, por lo tanto, esta vertiente del lenguaje que, mucho más allá de la representación,

⁶³ El uso pleonástico o innecesario de la forma pronominal sujeto no constituye un error grave, a pesar de que el discurso se torna menos natural. Sonsoles Fernández señala que este uso no puede explicarse por influencia de la L1, puesto que (excepto con los verbos *ser* o *estar* en presente) en árabe tampoco se usa el pronombre, ya que el verbo indica también la persona gramatical (Fernández, 1999: 171).

se inunda de experiencia, ya que cada individuo construye una imagen del mundo que está de acuerdo con su historia personal y, además, los miembros de una misma sociedad también comparten un amplio conjunto de conceptualizaciones, determinadas por su pertenencia a una cultura específica (Escandell, 1996: 98). Creemos que las causas de las graves consecuencias que acarrearán los errores pragmáticos en la imagen de los aprendientes objeto de esta investigación y su tremendo poder para afianzar estereotipos no deberían ser achacables en exclusiva a la transferencia o interferencia de su lengua y cultura de origen; hay que tener también muy en cuenta, tal y como venimos señalando, la actitud de los hablantes autóctonos hacia dichos errores (ver II.3.2 y 3.3), ya que, en muchas ocasiones, por parte de algunos hablantes de la comunidad de llegada las confusiones de los inmigrantes árabes debidas a la inadecuación entre expresiones lingüísticas y contexto no se atribuyen a falta de conocimientos, sino a características que tienen que ver con la identidad y la actitud que asocian a la procedencia del aprendiente.

Recordemos también que las personas normalmente tendemos a pensar que aquellos códigos presentes en nuestra lengua son universales, y por eso el fenómeno pragmático es especialmente permeable a la transferencia.

Cualquier comportamiento, verbal o no, que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente, no como fruto del desconocimiento de las normas, sino como una conducta voluntariamente malintencionada o descortés (Escandell, 1996: 99).

Lamentablemente, como hemos podido comprobar en el capítulo anterior (ver II.3.2 y 3.3), esta tendencia a atribuir los errores pragmáticos a causas relacionadas con creencias asociadas al origen de los aprendientes se acentúa cuando el inmigrante es una persona de origen árabe.

Teniendo en cuenta este escenario, no podremos dejar de introducir contenidos pragmáticos en nuestros planes de enseñanza de la lengua a personas migrantes, refugiadas o solicitantes de asilo, ya que nos interesa preparar cuanto antes a los estudiantes para producir e interpretar enunciados en contexto. Con este objetivo presente, tendremos en consideración para la elaboración de las programaciones los factores extralingüísticos que determinan el uso

del lenguaje en la sociedad huésped, sabiendo que estos no pueden ser abarcados desde una perspectiva puramente gramatical. Se trata de factores tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo, porque el aprendiente tiene que ser capaz de adaptar sus enunciados a los efectos que trata de conseguir, sin restar importancia a los factores contextuales. El problema es que, dependiendo de la cultura del hablante, la interpretación de estos factores puede variar, o pueden producirse interferencias pragmalingüísticas a través del uso en una lengua de una fórmula o estrategia propia de otra lengua, con un significado del que carece en la primera, así como sociopragmáticas, por medio del traslado a la lengua que se aprende de las percepciones sociales o expectativas de comportamiento propias de la otra cultura (Escandell, 1996: 99-103). Porque en muchas ocasiones el conflicto que se produce entre el hablante de la sociedad de instalación y el inmigrante árabe no se debe a una deficiencia lingüística del segundo, sino a diferencias en las estrategias comunicativas y en las formas de ver el mundo.

Los docentes hemos de ser capaces de transmitir a los aprendices la información adecuada y suficiente para que puedan comprender las convenciones lingüísticas de la lengua meta, y así consigan colaborar con el principio de cooperación conversacional sin dejar de tener presente cierta información relevante que no podemos obviar en el trabajo con inmigrantes árabes. Resulta esencial no olvidar, por ejemplo, que el estudiante habrá de enfrentarse a un cambio importante en el modo de comunicación, ya que, frente al modelo comunicativo español (simétrico e igualitario), el árabe presenta un patrón más asimétrico.

En árabe perviven más fórmulas lingüísticas y los intercambios están más ritualizados que en español. Eso se relaciona con el modelo de comunicación propuesto por Raga Gimeno⁶⁴ que caracteriza a la cultura árabe, y en oposición con la española, por seguir un modelo asimétrico (no igualitario) (Ortí, 2002: 656).

⁶⁴ Raga Gimeno propone un modelo de clasificación de las diferentes culturas teniendo en cuenta el grado de igualdad social y de preocupación por el conflicto. Los comportamientos igualitarios (simétricos) o no igualitarios (asimétricos) se pueden combinar con comportamientos menos preocupados (próximos) o más preocupados (distantes) por el conflicto. Raga Gimeno caracteriza a la cultura árabe como cercana al modelo comunicativo: asimétrico y próximo; mientras que la cultura española tiene un modelo comunicativo simétrico y próximo (Raga Gimeno, 1999).

La lengua árabe, por tanto, tiene más fórmulas lingüísticas, y los intercambios están más ritualizados, por lo que, al transferir al español sus pautas de conducta, el comportamiento de nuestros estudiantes puede resultar extraño a los hablantes de la sociedad de llegada. Ya hemos visto que los aprendices tienen tendencia, muchas veces, a producir expresiones con la estructura, el contenido y los esquemas sociales propios de su cultura de origen (transferencias pragmatolingüísticas y sociopragmáticas); tendremos, como hemos señalado más arriba, que saber detectar estas tendencias y procurarles herramientas para que sean capaces de predecir qué conducta se espera de ellos desde la sociedad de instalación en distintas situaciones. De esta manera producirán mensajes más adaptados a nuestros códigos y con más posibilidades de éxito.

En relación con lo expuesto más arriba, aportamos los siguientes ejemplos sacados de la producción escrita de la informante 8:

- *Tengo el honor de pedirle con su amabilidad que acepte mi candidatura.*
- *Por favor, créelo, señor, la expresión de mis sinceros saludos.*

En dichos ejemplos se observa la utilización de fórmulas lingüísticas de saludo y de despedida muy ritualizadas con un modelo de comunicación asimétrico, rasgos, todos ellos, propios de la lengua y la cultura árabe. Aunque la informante 8 se comunica en español con un grado de corrección muy alto, deberíamos ser capaces de transmitirle en el aula que esta forma de expresarse podría resultar extraña a su interlocutor en una situación de solicitud de empleo, y que su uso en nuestra sociedad podría, por lo tanto, no producir los efectos esperados.

Otro rasgo característico de los hablantes árabes es su preocupación por encontrar las palabras más apropiadas, porque para ellos las formas son verdaderamente importantes (Ortí, 2002: 660). En ese sentido, creemos poder detectar cierta intención por usar un lenguaje más complejo o artificioso en el informante 4:

- *Soy la persona más seria a respecto al tiempo del trabajo y lograr las tareas. Pero tengo la personalidad más amigable a tratar con los clientes: soy la persona más*

*seria respecto al tiempo de trabajo y al logro de las tareas, pero tengo la personalidad más amable para el trato con el cliente*⁶⁵. (Informante 4)

Finalmente, y de acuerdo con el modelo asignado del que ya hemos hablado más arriba, asimétrico (no igualitario), la cultura árabe se comportaría en relación con la máxima de cantidad, aportando diferente cantidad de información según el origen social de la persona que la proporciona⁶⁶: «M. de la cantidad: diferente cantidad de información según el origen social» (Ortí 2002: 656).

En este sentido, podemos constatar la existencia en nuestra muestra de una relación entre la aportación de información y el nivel sociocultural del informante. A mayor nivel sociocultural, más información se aporta (informantes 3, 4, 5 y 8). Ya hemos comentado que resulta relevante que, aunque se solicita de forma explícita en las instrucciones de la tarea, en ocasiones el informante no proporciona ninguna información sobre formación y/o experiencia laboral; creemos que, además de las limitaciones lingüísticas, podrían influir razones como la indicada por Ortí a continuación:

Quando el alumno árabe se encuentra con otros de distinto origen geográfico o social, tiende a ser remiso a facilitar datos personales (Ortí 2002: 659).

A los descritos más arriba hemos de añadir otros errores de importancia que podrían producir en el interlocutor una impresión negativa, como el uso incorrecto de las formas pronominales de segunda persona. Esta cuestión entraña, además, una gran dificultad para un hablante extranjero, ya que las fórmulas de tratamiento en el español actual no se limitan a *tú* / *vosotros* para un uso informal, y *usted* / *ustedes* para un uso más formal, pues hay situaciones con implicaciones sociopragmáticas como hablar con una persona de mayor edad, de distinto prestigio social, tratar de expresar cercanía o lejanía respecto al interlocutor, o expresarse con

⁶⁵ Transcribo el fragmento de producción escrita tras contrastar su contenido con el informante.

⁶⁶ Estas máximas estructuran el *Principio de cooperación*, según el cual en los intercambios conversacionales se sigue la siguiente instrucción: *Adecue su conversación dando la cantidad justa de información, intentando que su contribución sea verdadera y siendo claro* (Grice 1975: 45).

eficacia en situaciones en las que es preciso solicitar un favor, etc. Todas estas situaciones influyen a la hora de seleccionar correctamente las fórmulas de tratamiento. Es necesario que los aprendientes sepan cuándo y en qué contexto deben emplear cada una, si esperan obtener un buen resultado del intercambio comunicativo, y no quieren que su interlocutor los tache de poco corteses o maleducados.

Una vez más, el docente debería, además, tener en cuenta que la lengua y cultura de origen podrían causar en los aprendientes determinadas transferencias o incrementar la dificultad del aprendizaje.

En árabe el uso de usted “hadratuk” que también tiene sus formas en masculino, femenino y singular, dual y plural, es bastante reducido, porque el trato más corriente es la forma tú. Se utiliza usted al dirigirse a las personas mayores o de rango social, directivo, administrativo... Pero a diferencia del castellano la forma del verbo se hace en árabe en segunda persona y no en tercera como el español. Si en castellano decimos: usted va por esta calle ..., en árabe sería: usted vas por esta calle... También decimos: ustedes vais por aquí... Es más conocido y usual la utilización de vosotros “antum” con su forma verbal correspondiente para tratar a una persona mayor como una fórmula de cortesía y de respeto. Esta forma es también habitual en los escritos administrativos, en las instancias y en los demás documentos oficiales a la hora de dirigirse a algún ministro, director, presidente... En esta misma línea se puede señalar el saludo árabe islámico “al-salam ‘alaykum” (“que la paz sea con vosotros”). Este saludo, como vemos, dirigido al plural masculino, no cambia si es dirigido a una o dos personas, tampoco si es (son) hombre (-s) o mujer (-es) (Saleh Alkhalifa, 1994: 658).

Este uso reducido de la forma *usted* en árabe, así como la utilización de *vosotros* como expresión habitual de cortesía, podría explicar la confusión que el empleo de las fórmulas de tratamiento en español genera en algunos de los aprendientes y sugerir un tratamiento más profundo, práctico y efectivo de estos contenidos durante las clases de español (por medio de la representación, por ejemplo, de situaciones reales en las que hay que emplear distintas fórmulas de cortesía: en el banco, en una entrevista de trabajo, en el médico, poniendo una reclamación, etc.).

Ofrecemos a continuación ejemplos tomados de nuestra muestra en los que pueden observarse algunas confusiones entre el uso de *tú / usted, vosotros / ustedes*: los estudiantes tutean al interlocutor cuando lo esperable hubiera sido utilizar *usted / ustedes*, dado que estamos ante una interacción de carácter formal, o mezclan el tratamiento formal con el tuteo (informante 8):

- *Yo quiero trabajar con vosotros.* (Informante 3)
- *Me interesa mucho tu anuncio de trabajo.* (Informante 6)
- *Créelo, señor, la expresión de mis sinceros saludos.* (Informante 8)

Mención aparte merecen los casos en que no aparece ningún tratamiento porque hay una total ausencia de marcas de formalidad o informalidad (informante 1, informante 2, informante 7), o en los que se utilizan expresiones poco adecuadas para la situación, según los códigos de la cultura española (realizar una pregunta muy directa o hablar de dinero en el primer contacto). Dichas expresiones podrían ser también fácilmente interpretadas como signos de mala educación por parte del interlocutor, y sería muy beneficioso para los estudiantes detectarlas y corregirlas en el aula:

- *Necesito trabajo. Puedo encontrar trabajo aquí para mi o no?* (Informante 1)
- *También yo creo que bueno dinero, no poco.* (Informante 3)

Todas las cuestiones señaladas deberían abordarse explícitamente en clase, ya que el desconocimiento de nuestros códigos suele contribuir a una mayor estigmatización de los refugiados y solicitantes de asilo árabes. Esta confusión entre las normas sociales de la comunidad de origen y las de la sociedad de llegada podría, además, aumentar el riesgo de exclusión en situaciones tan vitales para estas personas como la que nos ha servido aquí de ejemplo, la búsqueda de empleo. Se trata de situaciones comunicativas⁶⁷ en las que los aprendientes se juegan mucho en caso de ser prejuizados, y que deberían ser tratadas y

⁶⁷ Situaciones que se producen en el médico, en la farmacia, en las distintas administraciones, buscando trabajo, buscando piso, poniendo una reclamación, pidiendo una factura o una cita por teléfono.

simuladas en clase con la frecuencia necesaria con el objetivo de dejarles claro qué comportamientos lingüísticos y pragmáticos percibe como adecuados en cada una de esas situaciones la sociedad de instalación.

4.3. CONCLUSIONES

Hemos observado en nuestra muestra rasgos que nos parecen más propios de estudiantes en niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera. Al carácter sintético y elemental de algunas composiciones (informantes 1, 2, 6 y 7), hemos de añadir las estrategias de facilitación / evitación que se traducen en un uso mayoritario del indicativo por el subjuntivo y del presente por el pasado, así como la elisión de elementos gramaticales (morfemas flexivos, la cópula, artículos y preposiciones). Creemos que la presencia de estos rasgos en la expresión escrita de nuestros informantes se puede explicar por medio de la *Hipótesis de la pidginización* (ver I.1.5), que tiene en cuenta aquellos factores sociales y afectivos que han podido influir en el distanciamiento de los aprendientes con respecto a la sociedad de instalación. Entre los factores de tipo social podríamos destacar el aislamiento del grupo migratorio y la percepción de inferioridad y de diferencia cultural respecto a la comunidad huésped, las expectativas de quedarse poco tiempo en España, así como la posible actitud negativa que los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo árabes perciben en muchos españoles hacia ellos. Entre los factores afectivos destacarían el mantenimiento del choque lingüístico y cultural y la escasa motivación.

Hemos analizado algunos de los efectos que tienen estos elementos en la lengua escrita de los aprendientes, y hemos aportado algunos ejemplos más arriba. Podríamos destacar, a modo de resumen, los fallos de concordancia, elisión de artículos y omisión de preposiciones o de cópula (ver II.4.2.2.). Esta predisposición a la simplificación que puede ser el punto de partida del proceso normal de aprendizaje de una lengua extranjera en cualquier estudiante se entorpece, se alarga en el tiempo y, en muchas ocasiones, se fosiliza, interrumpiéndose la secuencia de desarrollo en casos como el de nuestro colectivo de estudio.

Respecto a los errores pragmáticos, ya sabemos que sus consecuencias para la imagen de los aprendientes pueden ser peores que los sintácticos, morfológicos o léxicos, puesto que este tipo de equivocaciones afectan más al sentido que a los aspectos formales, transfiriéndose los usos pragmáticos, además, con mayor facilidad. Al existir reglas comunicativas diferentes en cada cultura y percibirse dichas reglas por el hablante como códigos universales, es

habitual que se produzcan fricciones y malentendidos en la comunicación entre distintas culturas.

A este escenario habría que añadir la actitud negativa con que los errores son percibidos por muchos de los hablantes de la sociedad de instalación (ver II.3.2 y 3.3) y la imagen fuertemente estigmatizada que las personas de origen árabe tienen en nuestra sociedad (ver I.1.6.). Esto es así porque las personas construimos juicios sobre las cosas y las otras personas basados en la experiencia (Piastra, 2019: 39), y el discurso que sobre la inmigración árabe hemos construido en España constituye una imagen profundamente negativa y estigmatizante de esta población que, además, penetra en su propia autoconcepción de la identidad.

Según Corder (1981: 104), el aprendiente de lenguas extranjeras puede optar por dos soluciones cuando se enfrenta a un problema comunicativo: evitar el riesgo o enfrentar el problema y arriesgarse. Creemos que, en el caso de nuestros aprendientes, y como consecuencia de la imagen negativa que perciben por parte de la sociedad de instalación, se escogerá, siempre que la situación lo permita, la primera opción. Esto tendrá unos resultados determinados, no demasiado provechosos, para su aprendizaje. La evitación, que se producirá como consecuencia de la falta de motivación y la existencia de una autoimagen negativa, acarreará al aprendiente una limitación del contexto lingüístico y la reducción en la exposición al *input*, necesario para que se produzca el aprendizaje. Esto provocará una peor percepción de la propia imagen y más falta de motivación. En palabras de Sonsoles Fernández (1999: 368).

El avance se produce por las sucesivas formaciones, contrastes y afirmaciones de nuevas hipótesis en un contexto cada vez más amplio y rico. El no avance o fosilización se genera por la falta de motivación.

Durante toda esta investigación hemos querido insistir en el hecho de que los sentimientos negativos del aprendiente influyen perjudicialmente en la adquisición de la lengua. Si estas sensaciones se producen durante la comunicación con hablantes nativos, el

aprendiente evitará la interacción con ellos, dificultándose considerablemente tanto el proceso de aprendizaje como, aún más importante desde nuestro punto de vista, el de adquisición.

La distinción entre ambos conceptos se la debemos a Krashen (1981). Este autor mantiene que existen dos maneras de alcanzar competencia en una lengua: la adquisición (un proceso inconsciente similar al que utilizan los niños cuando aprenden su primera lengua, más orientado hacia el significado) o el aprendizaje (procedimiento consciente y de reflexión sobre el lenguaje más dirigido hacia los aspectos formales). Aunque la instrucción formal puede producir efectos muy beneficiosos sobre el aprendizaje de una segunda lengua, hay personas que, a pesar de asistir a clase durante muchos años, no consiguen expresarse con fluidez en la lengua objeto de su estudio. Por eso Krashen propone un tipo de enseñanza en el que primen las interacciones comunicativas sobre las sesiones lectivas más formales. Hemos visto también cómo Schumann señala que la instrucción formal puede no resultar suficiente para paliar la distancia psicológica y social que avoca al aprendiz a mantener estrategias de simplificación durante periodos de tiempo prolongados (ver I.1.5), y ese es también nuestro punto de vista basado en años de experiencia observando el aprendizaje de personas refugiadas.

Por otro lado, se hace necesario reflexionar sobre la idoneidad de utilizar en este ámbito los materiales de aprendizaje de español como lengua extranjera usados de forma habitual. Me refiero a aquellos manuales que están centrados en la gramática y que tratan de recoger y sistematizar todos los usos del español, incluso los que son esporádicos, convirtiéndolos en norma. No solo se trata de un enfoque inadecuado para nuestros aprendientes; hay que tener en cuenta, además, que no se centra en sus dificultades y retos específicos. Recordemos que las clases de español para inmigrantes y refugiados se forman de manera muy heterogénea, dando lugar a grupos en los que hay estudiantes que han cursado estudios universitarios junto a otros no alfabetizados en el alfabeto latino, con problemas de lectoescritura o no habituados a la instrucción formal. Podemos tomar como ejemplo de contenido gramatical mal aplicado a este entorno la complejidad y variedad de las formas pronominales que suele llevar a los profesores de español a explicaciones detalladas y exhaustivas de los valores de *se*. Esto puede crear gran confusión en estudiantes que no tienen

una formación lingüística específica. Dicha decisión, además, no tendría en cuenta el limitado tiempo de aprendizaje con el que cuentan estas personas ni sus necesidades reales. Sonsoles Fernández, que aporta este como ejemplo de mala práctica también en entornos más académicos, destaca, además, una lista relativamente pequeña de verbos en los que ha detectado que se concentran el mayor número de los errores de los aprendientes (Fernández, 1999: 184):

1º *caer- caerse, quedarse- quedar, recordar (se)- acordarse.*

2º *comunicarse, moverse, divertirse, aburrirse.*

3º *Descansar, dar una vuelta.*

4º *ir, ir a dormir, tener que ir, ir a cenar.*

La selección de estos verbos puede estar influida por el contenido léxico de las composiciones en las que se basa la investigación de S. Fernández, ya que dichas composiciones tenían que tratar sobre un tema concreto. Creemos, sin embargo, que sí es posible explorar las necesidades de nuestro grupo meta y restringir los contenidos, orientándolos a esas exigencias inmediatas, y apoyamos, con S. Fernández, la incidencia en un trabajo léxico que subraye suficientemente los contextos en los que se usa cada uno de estos verbos. En el caso del estudio de las preposiciones, la misma autora subraya que el análisis de errores de su corpus muestra que, en lo referente a las preposiciones, los fallos se limitan prácticamente a las seis más utilizadas: *de, en, a, con, para, por*, y reflexiona sobre la necesidad de tenerlo en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje, para hacerlo más rentable y eficaz (Fernández, 1999: 261). Estas estrategias son absolutamente necesarias en grupos de aprendientes migrantes, refugiados o solicitantes de asilo, pero también pueden resultar de gran utilidad en otros escenarios.

En cuanto al aprendizaje del vocabulario, Sonsoles Fernández insiste en la necesidad de contextualizarlo, dotándolo de una dimensión real:

La acción didáctica más rentable es la de favorecer el enriquecimiento del léxico y la mejor forma de hacerlo es ampliando las experiencias sociales y culturales. Es en esa interacción donde mejor se captan, se matizan y se ensaya con las relaciones sémicas (Fernández, 1999: 107).

Esta contextualización resulta esencial en nuestro colectivo de estudio. Pese a las dificultades de socialización y a la carencia de redes, sabemos que solo en un contexto discursivo completo podrían recibir el *input* de calidad que requiere su necesidad urgente de aprendizaje, así como captar correctamente los matices léxicos y los valores de los distintos tiempos verbales y sus significados. Este contexto no está suficientemente representado en los limitados y puntuales intercambios comunicativos a los que tienen acceso los inmigrantes, refugiados o solicitantes de asilo para resolver trámites legales o administrativos o para entrevistarse con sus profesionales de referencia, abogados, mediadores o trabajadores sociales que, además —como ya hemos señalado—, suelen recurrir a los servicios de un intérprete o utilizar el inglés o el francés como lenguas de comunicación, con la intención de agilizar la entrevista. No tienen, por tanto, una exposición suficiente a la L2 para que su adquisición en contextos no formales (fuera del aula) avance.

Tampoco son suficientes las clases (el aprendizaje y la adquisición en un contexto formal) en las que, muchas veces, los docentes caemos en el error de no crear las condiciones para que los estudiantes puedan practicar activamente la lengua durante, al menos, el 80 % de la duración de la sesión. A estos problemas suelen sumarse, con frecuencia, otros:

Tanto en las aulas, como en los materiales preparados para extranjeros, con frecuencia, también se simplifica, se generaliza y se descontextualiza; esto genera, desde una fuente externa, hipótesis erróneas que refuerzan los mismos mecanismos internos del aprendiz, de simplificación y generalización (Fernández, 1999: 369).

Respecto a las situaciones comunicativas, cuya importancia hemos tratado de recalcar en estas páginas, teniendo en cuenta la dificultad de que se produzca un aprendizaje natural por inmersión, ya que estas personas no suelen interactuar de manera habitual con los

hablantes de la sociedad huésped, hemos de insistir en la importancia que adquiere la enseñanza de contenidos pragmáticos en el aula, ya que su dimensión eminentemente práctica, así como su relación con el contexto y la situación, hace que constituya una de las perspectivas más adecuadas para ayudar a los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos a afrontar los retos de comunicación a los que deben enfrentarse a corto plazo con mayores garantías de éxito, maximizando el impacto positivo en el interlocutor, mejorando su autoimagen, y facilitando el logro de objetivos fundamentales para la reconstrucción de su trayectoria vital, como obtener un empleo o conseguir un alojamiento. No hemos de olvidar asimismo que, aunque, tras conocer el itinerario de las personas refugiadas y solicitantes de asilo y saber en qué momento de su proceso se encuentran estas personas⁶⁸, tengamos claros los retos comunicativos que debemos trabajar a corto plazo, hay que dejar que el aprendiente ocupe el espacio protagonista en su propio proceso de aprendizaje, y permitir que tenga la última palabra sobre qué contenidos aprender y cómo aprenderlos.

No se trata, sin embargo, de que los aprendientes sustituyan sus conceptos culturales, se trata más bien de que asuman el papel de un hablante intercultural, capaz de adaptarse a distintos contextos. Esto podría lograrse, por ejemplo, a través de unidades didácticas centradas en la negociación y en los juegos de rol, que servirían a los aprendientes para practicar distintas formas de tratamiento y cortesía de acuerdo con las diferentes situaciones a las que tendrán que enfrentarse a corto plazo.

Diseñar en el aula de español actividades que faciliten la socialización de nuestros estudiantes como condición de posibilidad del aprendizaje y puesta en práctica de los contenidos lingüísticos y pragmáticos introducidos en clase resulta vital, ya que, como hemos indicado más arriba, el distanciamiento respecto a la sociedad de instalación puede entorpecer de manera importante la adquisición de la lengua, y las transferencias pragmáticas resultan muy difíciles de corregir en el aula y tienen un elevado coste para el aprendiz, siendo una de

⁶⁸ Si la persona se encuentra aún en una fase inicial, en un centro de refugiados con cocina y comedor, no será tan apremiante que aprenda vocabulario de pesos y medidas para ir a comprar alimentos y podrán abordarse otros más urgentes; si está a punto de finalizar la fase de alojamiento en estos centros necesitará conocer los contenidos necesarios para poder alquilar un piso o habitación.

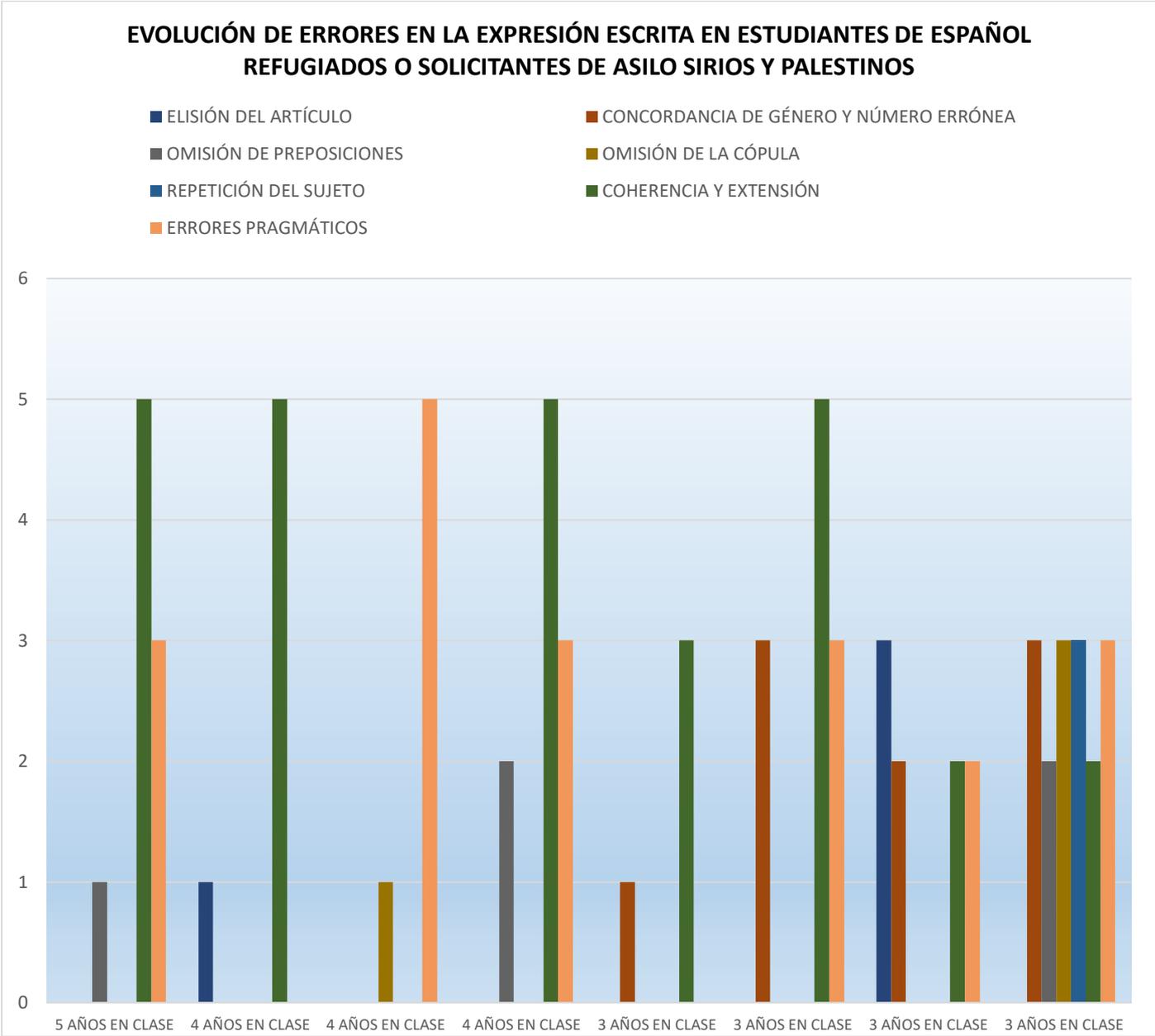
sus principales consecuencias el aumento, otra vez, de la distancia social.

Se ha observado, por ejemplo, que los nietos y bisnietos de los emigrantes que se establecieron en un nuevo país, que ya no hablan la lengua de sus mayores, sin embargo, mantienen todas las inercias conversacionales de su cultura de origen [...] y, por otro lado, [...] los errores pragmáticos en la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad..., etc. (Escandell, 1996: 107-108).

Finalmente, nos parece de gran importancia incidir en que, mientras en los aprendientes de español árabes cuyos datos hemos contrastado con los obtenidos en esta investigación (Al-Zawan, 2005; Alarcón Moreno, 2013) se observaba una evolución positiva en el aprendizaje, con una reducción progresiva de los errores cometidos a medida que avanzaba el tiempo de adquisición de la lengua; en los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos observamos un estancamiento de dicho proceso, con errores que pueden persistir a pesar de la asistencia clase o de la estancia en un país hispanohablante: los errores de coherencia o extensión y los errores pragmáticos se mantienen al mismo nivel en estudiantes que llevan estudiando español 3 años que en los que llevan 5 años.

Como ya hemos adelantado, creemos que esta circunstancia guarda relación con la teoría de la pidginización de Schumann, así como con la percepción por parte de nuestros aprendientes de una gran distancia psicológica y social entre ellos y la sociedad de instalación (ver I.1.5). La distinta situación social y psicológica de los informantes, incluso el lugar en el que se encuentran resulta decisivo a la hora de determinar la progresión de su aprendizaje. Podemos apreciar esta evolución desigual al comparar el gráfico que ofrecemos a continuación con los datos aportados más arriba (gráfico 65).

Gráfico 67. Evolución de los errores en la expresión escrita en estudiantes de español refugiados o solicitantes de asilo sirios o palestinos.



Podemos observar que, aunque los aprendientes lleven el tiempo máximo asistiendo a clase (5 años), siguen cometiendo errores de diversa índole: errores pragmáticos, gramaticales y de coherencia.

III. CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

5. MATERIALES, ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS

Tampoco entendieron cuando otro día en una clase cantaron una extraña canción que decía: "trabajo, trabajas, trabaja, trabajamos, trabajáis, trabajan" que tenía una segunda estrofa que decía: "aprendo, aprendes, aprende, aprendemos, aprendéis ... " Qué música tan distinta a la suya. Además, la tenían que cantar muy quietos, sin moverse, sentados, en la mano el lápiz de [dibujar] los soles y el papel de las montañas. Observó que, en el mercado, todas las mujeres decían: "Quería " quería" "quería", y un día decidió decirlo. Dijo: "quería..." y señalaba con él dedo la verdura que cocinaría por la noche.

LOURDES MIQUEL

5.0. INTRODUCCIÓN

Como hemos podido constatar en II, entre los refugiados y solicitantes de asilo de origen sirio y palestino se producen numerosos errores de permanencia y fosilización, existiendo algunos especialmente perjudiciales para su imagen, como los pragmáticos. Creemos que estos errores deberían recibir una atención especial en el aula desde las etapas iniciales del aprendizaje. También hemos comprobado, por otro lado, que muchos de los rasgos característicos que impregnan el español de nuestros estudiantes pueden explicarse aplicando la teoría de Schumann (ver I.1.5.). Atendiendo a la escasa motivación de los aprendices, esta falta de estímulo estaría provocada, a su vez, por la distancia social y psicológica que perciben estas personas respecto a los hablantes de la sociedad huésped. La falta de solidaridad por parte de algunos miembros de la comunidad de instalación, así como la marcada distancia social entre ambos grupos, son elementos cuya existencia real ha podido observarse a través del resultado de las encuestas realizadas en esta investigación (ver II.3.3). Como consecuencia de todo esto, el estudiante podría sentirse tan ajeno a la sociedad de llegada que eludiría —consciente o inconscientemente— formar parte de ella. Esta falta de contacto con hablantes nativos provocaría la recepción de un *input* escaso tanto lingüístico como pragmático, así como la restricción de la utilización de la lengua a situaciones esenciales e indispensables, dando lugar a un escenario de «falsa inmersión lingüística», así como un importante retraso en el aprendizaje. Lamentablemente, la asistencia a clase no será suficiente para paliar del todo los efectos que la percepción de una marcada distancia psicológica y social entre su comunidad y la de la sociedad de instalación tiene en estas personas, así que se hace necesario adoptar una serie de estrategias de aproximación entre los refugiados y la sociedad de llegada que permitan la recepción de *input* por parte de los primeros y posibiliten la aproximación y el conocimiento real entre individuos de ambos grupos.

5.1. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES Y REFUGIADOS

Comenzaremos anunciando que la información contenida en este apartado no pretende describir un panorama riguroso y exhaustivo de los materiales existentes para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados, ya que un inventario así excedería los límites de esta investigación. Lo que nos proponemos es aportar una imagen general de este escenario, avalada por la observación realizada durante años de trabajo en este entorno, así como por el intercambio de inquietudes y el diálogo con muchos colegas: docentes y voluntarios; también con los propios aprendientes. Esta breve relación nos permitirá subrayar rasgos y elementos comunes a los materiales más utilizados en centros de refugiados y organizaciones, así como señalar determinadas carencias.

5.1.1. Manuales

Destacaremos en primer lugar algunos manuales de enseñanza de español en función de su finalidad. Reproducimos para ello la clasificación realizada por Maite Hernández y Félix Villalba (Hernández y Villalba 2003) por contener, a nuestro juicio, información que aún resulta relevante sobre las características que se perciben de manera general como inherentes a la enseñanza de español en este ámbito. Asistimos a un panorama similar, en el que materiales, como *Aprendiendo un idioma para trabajar* siguen usándose de forma mayoritaria, si bien en los últimos años tienden a introducirse y utilizarse en mayor medida otros recursos para su utilización en línea que mencionaremos más adelante. Aún hoy sigue destacando la abundancia de materiales dedicados a la alfabetización — se percibe una gran preocupación respecto a la presencia de personas no alfabetizadas en el aula— y no hay demasiados que aborden la enseñanza del idioma desde una perspectiva oral.

Tabla 38. Materiales de enseñanza del español para inmigrantes en función de su finalidad (Hernández y Villalba 2003:138)

Materiales para la enseñanza de español 1.2	
<p>Enseñanza oral del español</p> <p>Combinación de destrezas</p> <p>Enseñanza de español con fines laborales (<i>fines específicos</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizadas.</i> • <i>Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes analfabetos en su lengua materna. Primer y segundo ciclo de ESO.</i> • <i>Meloral.</i> • <i>¡Hola escuela!</i> • <i>Una rayuela.</i> • <i>Español para ti.</i> • <i>Udicom.</i> • <i>Interculturalidad.</i> • <i>Intercambio de culturas.</i> • <i>Curso de castellano para inmigrantes y refugiados.</i> • <i>Proyecto Forja.</i> • <i>Mis primeros días.</i> • <i>Aprendiendo un idioma para trabajar.</i>
<p>Materiales de alfabetización</p> <p>a) Sólo alfabetización:</p> <p>b) Materiales <i>mixtos</i> (intentan combinar los procesos de enseñanza de español como L2 y la alfabetización en español)</p> <p>c) Diccionarios temáticos ilustrados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de alfabetización. • Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla. • Portal. • Manual de Lengua y Cultura. • Contrastes. • En contacto con... • Una escuela para todos. • Español para inmigrantes.

Tabla 39. Materiales de enseñanza de español a inmigrantes en función del enfoque metodológico (Hernández y Villalba 2003:140)

Enfoque metodológico	
Enfoque comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>¡Hola escuela!</i> ▪ <i>Aprendiendo un idioma para trabajar.</i> ▪ <i>Proyecto Forja.</i> ▪ <i>Curso de Castellano para Inmigrantes.</i> ▪ <i>Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizadas.</i> ▪ <i>Manual de Lengua y Cultura.</i> ▪ <i>Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de ESO.</i> ▪ <i>Mis primeros días.</i>
Enfoque por tareas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Una Rayuela.</i> ▪ <i>Intercambio de culturas.</i>
Métodos de base estructural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Meloral.</i> ▪ <i>Interculturalidad.</i>

Añadiremos el manual publicado por la Fundación Montemadrid en 2006 *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes Nivel A1*, que podríamos clasificar dentro del epígrafe de «Combinación de destrezas» en cuanto a la finalidad y está realizado de acuerdo con un enfoque por tareas. Teniendo en cuenta que el uso de este material está muy generalizado en las aulas de español para inmigrantes y refugiados, así como la importancia que tiene en este ámbito la búsqueda de empleo, es importante examinar de qué manera se aborda este contenido:

10 Completa la siguiente carta de presentación

Talleres Sobre Ruedas
Dpto. de Personal
C/ Santiago, 99
28099 Madrid

Benani Ahmed
Pº de la Esperanza,39
28006 Madrid

Madrid, a 26 de Septiembre de 2006

Empty box for recipient name and address.

Estimados Sres.:

Me pongo en contacto con ustedes para mostrarles mi interés por trabajar en su empresa.

Por mi formación y mi experiencia como mecánico creo estar cualificado y reunir los requisitos necesarios para realizar ese trabajo. Por ello, me gustaría tener la oportunidad de demostrar mis cualidades personalmente en una entrevista.

En espera de sus noticias, les saluda atentamente

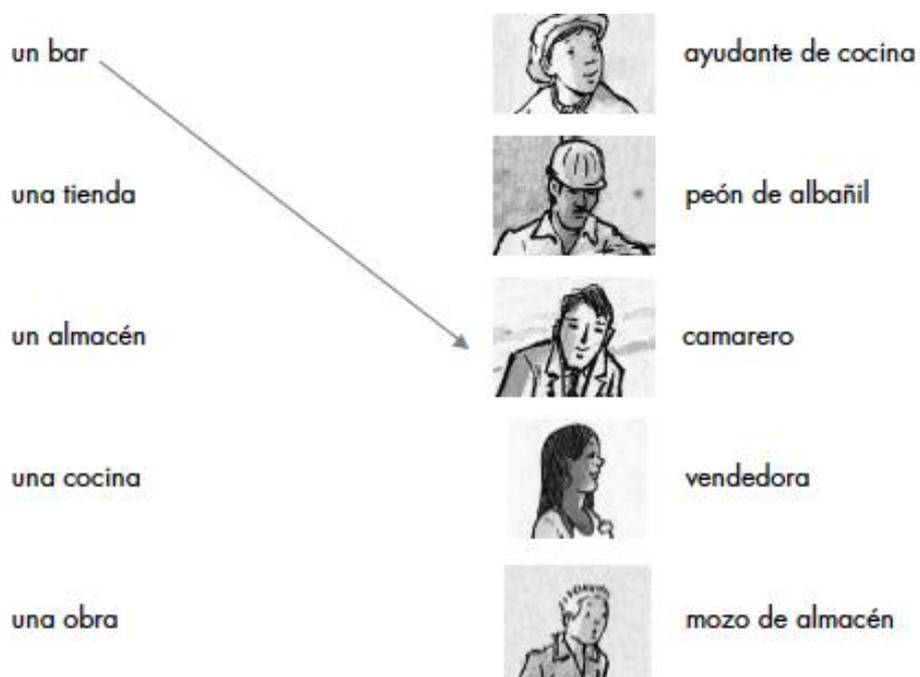
Benani Ahmed

Empty box for sender name and address.

Resulta significativo, como señalan también Maite Hernández y Félix Villalba, que tanto en este como en el manual para fines específicos *Aprendiendo un idioma para trabajar* solo se contemplan como ámbitos laborales en los que puede trabajar un inmigrante la construcción, la hostelería, el servicio doméstico, la limpieza, el comercio y el cuidado de ancianos o la ayuda a domicilio (Hernández y Villalba, 2003: 136). *Aprendiendo un idioma para trabajar*, efectivamente, da por sentado de un modo aún más explícito que este es el único escenario laboral posible para los inmigrantes y refugiados y, en consecuencia, se los prepara en exclusiva para situaciones laborales como las siguientes:

- En el tajo
- En la cocina
- En el almacén limpiando
- En el bar
- En la tienda

Manual de Cruz Roja Aprendiendo un idioma para trabajar. Unidad 1. «En los servicios integrados de empleo»



Teniendo en cuenta que esta sigue siendo la manera habitual de enfocar la empleabilidad de las personas migrantes por parte de las organizaciones, hemos de incidir en que muchas de las personas que han tenido que abandonar sus países de origen para instalarse

en nuestras sociedades habían iniciado o terminado estudios universitarios y/o contaban con experiencia profesional. Otras se encontraban en proceso de formación o incluso a punto de elegir su futuro profesional o laboral. El perfil de los inmigrantes no constituye un escenario plano y único; ellos tienen derecho a que se recoja esa diversidad y se tengan en cuenta sus expectativas, aunque eventualmente puedan sufrir alguna adaptación en función de las circunstancias. En la elaboración de materiales para este colectivo, o en la adaptación de los ya existentes, será un requisito previo e imprescindible abandonar la visión reduccionista de que todos los inmigrantes tienen idéntica visión del mundo y parten de unos mismos conocimientos previos, abordar la tarea con la convicción de que nos enfrentaremos a un colectivo heterogéneo cuya enseñanza no se debe acometer sin un diálogo constante con los propios interesados, y tras un análisis de necesidades que tendrá muy en cuenta la formación, las necesidades y las expectativas de un colectivo tan variado, diverso y numeroso.

No estaríamos reflejando un panorama real, sin embargo, sin destacar la aparición reciente de otro tipo de materiales: en 2021 el equipo de profesores de español de la Asociación La Rueda —todos ellos en activo y contando con amplia formación y experiencia en la enseñanza de español a inmigrantes— se enfrentaron en plena pandemia de la COVID 19 a la recta final de la elaboración de un manual para el nivel A1 llamado *Tejiendo el español*. Este material aborda la enseñanza de la lengua a la población migrante a través de un enfoque por tareas y presenta un panorama muy completo de actividades en las que se ejercitan todas las destrezas. Este manual consigue alejarse de muchos de los estereotipos que afectan a varios de los materiales de enseñanza de español para inmigrantes y refugiados, si bien puede resultar poco inclusivo en aulas heterogéneas para algunos estudiantes poco acostumbrados a la instrucción formal o con carencias lectoescritoras por su elevado contenido gramatical.

Tejiendo el español. Unidad 1, «Nos conocemos»



Soy Adrian y tengo 32 años. Soy de Rumanía, de Bucarest. Soy cocinero.



Me llamo Dianke y soy senegalesa, de Dakar. Tengo 28 años y soy secretaria en una multinacional.



Soy Anastasiia, de Ucrania. Tengo 22 años. Trabajo como limpiadora.



Me llamo Alexander. Soy brasileño, de Saõ Paulo. Tengo 61 años y soy médico.



Me llamo Mohammed Akter. Tengo 39 años. Soy de Bangladesh y soy mecánico.



Soy Faith Issa. Soy nigeriana. Mi ciudad es Lagos. Soy profesora. Tengo 40 años.



Me llamo Chen Liu. Tengo 18 años. Soy china. Mi ciudad es Shanghai. Soy estudiante.

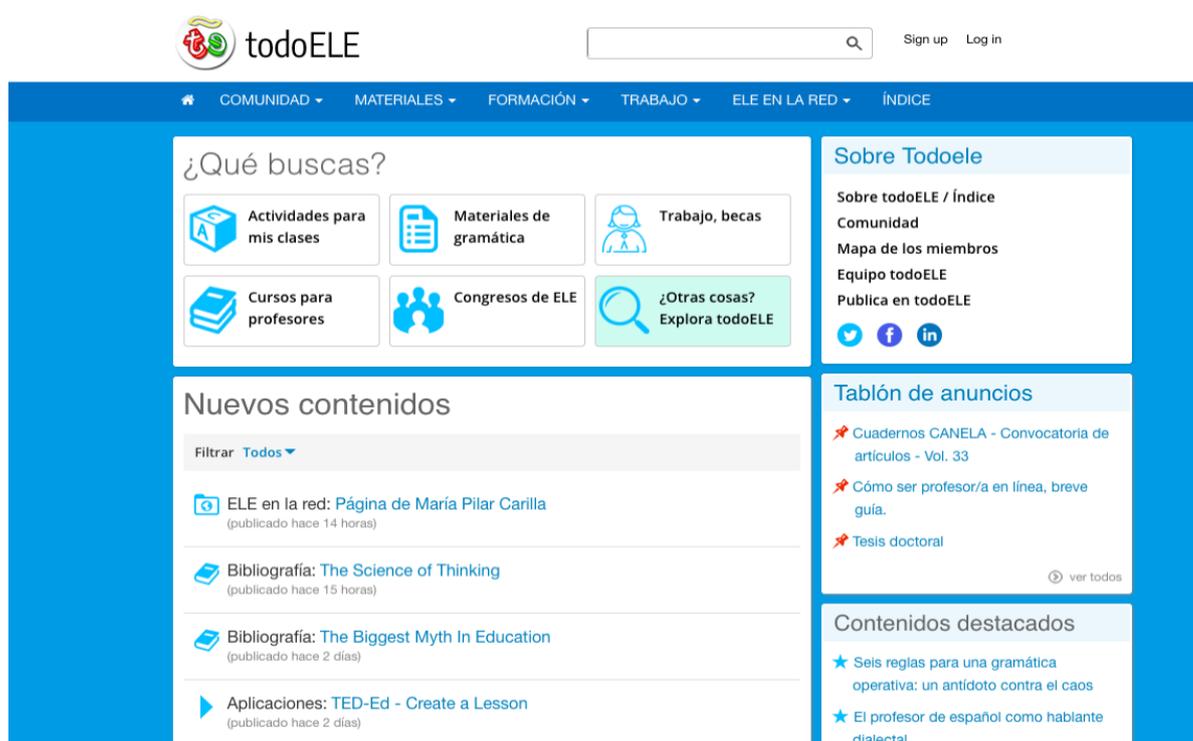


Soy Karim El Fadawi. Tengo 36 años. Soy marroquí, de Tánger. Soy arquitecto.

5.1.2. Materiales en línea

Como ya hemos comentado antes, en los últimos años se ha ido incrementando la tendencia a utilizar recursos que pueden encontrarse en la red, intensificándose aún más esta inclinación durante la pandemia del COVID 19 debido al aumento forzoso de la enseñanza en línea. Debido a la ingente cantidad de información que encontramos en Internet se hace fundamental insistir en la importancia de que los docentes cuenten con la suficiente formación y experiencia en este ámbito como para poder seleccionar con criterio materiales adecuados y de calidad. Señalaremos aquí algunos de los más usados por docentes y voluntarios en el contexto de enseñanza del español en entornos de migración y refugio.

<https://www.todoele.net/>



The screenshot shows the homepage of the website **todoELE**. At the top, there is a navigation bar with the following menu items: **COMUNIDAD**, **MATERIALES**, **FORMACIÓN**, **TRABAJO**, **ELE EN LA RED**, and **ÍNDICE**. A search bar is located to the right of the navigation bar, with "Sign up" and "Log in" links next to it. The main content area is divided into several sections:

- ¿Qué buscas?**: A central section with six icons and labels: "Actividades para mis clases", "Materiales de gramática", "Trabajo, becas", "Cursos para profesores", "Congresos de ELE", and "¿Otras cosas? Explora todoELE".
- Sobre Todoele**: A sidebar section with links to "Sobre todoELE / Índice", "Comunidad", "Mapa de los miembros", "Equipo todoELE", and "Publica en todoELE". It also includes social media icons for Twitter, Facebook, and LinkedIn.
- Nuevos contenidos**: A section with a "Filtrar Todos" dropdown and a list of recent content items, including "ELE en la red: Página de María Pilar Carilla", "Bibliografía: The Science of Thinking", "Bibliografía: The Biggest Myth In Education", and "Aplicaciones: TED-Ed - Create a Lesson".
- Tablón de anuncios**: A sidebar section with a list of announcements, including "Cuadernos CANELA - Convocatoria de artículos - Vol. 33", "Cómo ser profesor/a en línea, breve guía.", and "Tesis doctoral".
- Contenidos destacados**: A sidebar section with a list of featured content, including "Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos" and "El profesor de español como hablante dialectal".

Todoele es un sitio dinámico, colaborativo y colectivo, que pretende satisfacer las necesidades del profesor recopilando, organizando y clasificando distintas actividades

proporcionadas por otros docentes. El usuario puede buscar la información que necesita utilizando distintos criterios (vocabulario, gramática, actividades). Algo muy positivo es que los distintos contenidos se suelen acompañar de una descripción que permite al visitante tener una idea rápida del contenido. Es posible también buscar contenidos específicos para migrantes y refugiados, pero la búsqueda arroja un resultado no muy abundante que obliga al interesado a explorar los resultados uno por uno para validar su idoneidad.

<https://www.profedeele.es/>



ProfedeELE es un portal para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera que contiene una gran variedad de ideas, recursos y actividades prácticas, publicadas de forma libre y gratuita. Aunque al buscar contenidos específicos no obtenemos ningún resultado, se trata de un recurso recomendable para nuestro colectivo por la abundancia de materiales audiovisuales que podemos encontrar, muy bien ordenados y clasificados por niveles o bajo los epígrafes: «Gramática», «Actividades Online» y

«Vocabulario», aunque su aplicación en el aula requiere también un largo trabajo previo de selección y, en ocasiones, adaptación.

<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>



Español para inmigrantes y refugiados es un *blog* destinado a inmigrantes y profesores que contiene una ingente cantidad de información, no solo para la enseñanza del español, sino sobre alfabetización, derechos, recursos o trámites administrativos. Contiene materiales muy útiles y de gran valor junto a otros que no lo son tanto, y la abundancia de recursos hace que cualquier búsqueda resulte muy laboriosa y haya que dedicar mucho tiempo antes de encontrar materiales adecuados.

<https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasI>



UNED: PuertasAbiertasI

Puertas Abiertas: Curso de español para necesidades inmediatas (I) (3ª ed. 2021)

Lo que nos quieres preguntar

Registrarse Iniciar sesión

Español (España)

Puertas Abiertas: Curso de español para necesidades inmediatas (I) (3ª ed. 2021) UNED

Inscribirse en este curso

La primera edición de *Puertas Abiertas* surgió en 2018 como un curso pensado específicamente para personas migrantes y refugiadas cuyo principal objetivo era constituir una ayuda efectiva para que los estudiantes pudieran resolver de manera rápida y eficiente aspectos básicos relacionados con su vida en España. Está diseñado para realizarse a través de un portátil o teléfono móvil y pretende que el uso de las tecnologías innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas llegue también hasta este colectivo. El curso ha sido elaborado por docentes del ámbito de asilo, y tanto la elección de los contenidos como de la metodología se ha realizado a través del diálogo con las personas migrantes y refugiadas a las que está dirigido. Se distribuye en dos módulos: básico y elemental, con abundante contenido audiovisual, gramatical, comunicativo y visual que garantiza el equilibrio entre la práctica de todas las destrezas, la comprensión, así como la inclusión de cualquier estudiante, sea cual sea su perfil o su estilo de aprendizaje.

Existen muchos otros materiales que no podemos, por falta de espacio, comentar aquí, si bien nos gustaría mencionar someramente algunos recursos de alfabetización o lectoescritura cuya utilización sería recomendable, cuando fuera necesario, por constituir un material que integra procesos sintéticos, analíticos y textuales, que está adaptado a las características y estilos de aprendizaje de las personas adultas⁶⁹, y que permite abordar simultáneamente la adquisición de destrezas de alfabetización digital. Proponemos su práctica en un espacio separado al aula de ELE, paralelo a la adquisición de herramientas de producción oral en español.

<https://www.newtongue.com/abc/>

[newtongue.com](https://www.newtongue.com/) / ejercicios en español

Ejercicios de alfabetización que se basan en el [Silabario Hispano Americano](#) (También hay [hojas para imprimir](#))

pp. 8 - 10: a, e, i, o, u, p, l, m [leer](#) [unir](#) [deletrear](#)

pp. 11 - 12: d, t [leer](#) [unir](#) [deletrear](#)

pp. 13 - 14: ca, co, cu, s [leer](#) [unir](#) [deletrear](#)

pp. 15 - 17: m, j, b [leer](#) [unir](#) [deletrear](#)

pp. 18 - 20: v, f, ll [leer](#) [unir](#) [deletrear](#)

pp. 21 - 23: ch, ñ, r [leer](#) [unir](#) [deletrear](#)

pp. 24 - 26: rr, z [leer](#) [unir](#) [deletrear](#)

⁶⁹ Muchos centros y organizaciones abordan todavía la alfabetización de personas migrantes y refugiadas utilizando materiales de temáticas infantiles y profesores voluntarios sin formación.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/uruk-v30-alfabetizacion-de-personas-adultas/educacion-de-adultos/14855>



El método de alfabetización de adultos URUK también sigue el procedimiento descrito más arriba. Está pensado y diseñado para personas adultas atendiendo a sus características y a sus propios y diversos estilos de aprendizaje.

5.1.3. Conclusiones

Como ya señalaron Hernández y Villalba se percibe de forma general en los materiales de español para inmigrantes y refugiados una inclinación a reducir la diversidad de perfiles que constituye el escenario de aprendices de español de este colectivo a una imagen estereotipada que no se corresponde con la real:

Existe una marcada coincidencia por presentar una imagen homogénea del alumno inmigrante que se corresponde con la del estereotipo social existente (hombre, joven, subsahariano o magrebí, analfabeto...) pero no refleja la variedad de situaciones que se dan en muchas clases de español. Difícilmente muchos estudiantes se podrían llegar a sentir cómodos con materiales en los que aparecen temas como *la higiene*, con personajes exclusivamente de procedencia africana, o con contenidos como *la familiarización con las señales de tráfico* (Hernández y Villaba, 2003: 150).

La elaboración de estos materiales debería contar, ineludiblemente, con la participación de profesionales conocedores de ese entorno, que contaran con formación y experiencia en la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados. Asimismo, sería deseable que las instituciones públicas realizaran alguna inversión para posibilitar la formación adecuada de nuevos docentes con los conocimientos y habilidades que se requieren en este ámbito, y / o la realización de un material digno y adecuado que dotara a docentes y estudiantes de recursos apropiados con los que trabajar.

Tanto en los materiales contenidos en los manuales como en las actividades que se pueden encontrar en Internet, se observa, en general, una gradación incorrecta de los ejercicios propuestos, que tienden a mantener un nivel muy similar de dificultad desde el principio hasta el final de las unidades. Destaca también el desequilibrio en el tratamiento de las destrezas comunicativas, siendo general el predominio de las destrezas escritas sobre las orales, así como una escasa variedad en la tipología de actividades, que se limitan, muchas veces, a proponer, mediante algún ejercicio simple, la reproducción de las muestras que previamente se han presentado (Hernández y Villaba, 2003: 143).

Destaca, asimismo, la pobreza de las ediciones en papel, que tiene como resultado un material muy poco atractivo. Esto sucede porque muchas veces son las propias organizaciones las que han de encargarse de realizar un trabajo que no resulta rentable para las editoriales, pero que requiere partir de unos requisitos técnicos y económicos con los que estas organizaciones no cuentan. Es destacable también la ausencia, en algunas ocasiones, de material complementario como videos o audios que, dada la situación de falsa inmersión lingüística en la que viven estas personas y la urgencia de su aprendizaje, resultan esenciales. Carecen también, por lo general, de cuadernos de trabajo. En este escenario en el que abundan las carencias y las dificultades, Internet y los recursos en línea adquieren una gran importancia, al convertirse en un recurso bastante accesible y de bajo coste, si bien la calidad de algunos de estos materiales es muy cuestionable y su utilización requiere una revisión previa por parte del docente, cuyos conocimientos y experiencia habrán de garantizar una correcta selección y, en su caso, una adecuada adaptación y buen uso de este material:

La formación permite al docente tener criterios tanto en la selección como en la reconversión y, cuando sea necesario, en la producción de materiales. Sin formación, ningún manual es útil. Es cierto que un buen manual —diseñado con rigor, con objetivos comunicativos bien seleccionados y analizados, con propuestas de actividades significativas bien contextualizadas, con una tipología textual que responda a la realidad, etc.— puede tener un papel formativo y posibilitar que un docente, a partir de su uso, adquiera conocimientos y técnicas de las que no disponía. Pero no es menos cierto que si no tenemos un conocimiento previo de los criterios en los que se basa un determinado material haremos un uso inadecuado y proyectaremos, de nuevo, nuestras creencias previas (Miquel, 2003: 10).

5.2. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Poner en marcha las medidas necesarias para posibilitar el acercamiento entre algunos miembros de la sociedad de instalación y la comunidad de inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos como condición de posibilidad de un aprendizaje más exitoso y rápido del español es una estrategia que se está poniendo en práctica desde 2018 en las clases de español para personas refugiadas y solicitantes de asilo que se imparten en la ONG Rescate Internacional, con resultados muy satisfactorios. En 5.2.1 trataremos algunas actividades generales y en 5.2.2 los grupos de conversación.

5.2.1. Actividades generales

Respecto al diseño de las clases, no podremos olvidar la importancia de los materiales, será necesario revisarlos, someterlos a un cuidadoso análisis y, en muchos casos, adaptarlos. En ocasiones habrán de ser elaborados por el propio docente. Debido a la gran heterogeneidad que caracteriza a las aulas de ELE para inmigrantes o refugiados, estos materiales no deberían estar centrados en la gramática, tendrán que conceder prioridad a la interacción oral y ser eminentemente prácticos. Los contenidos han de enfocarse a las situaciones comunicativas que los estudiantes van a tener que resolver de manera inminente y deben primar las herramientas audiovisuales para facilitar la inclusión⁷⁰. Sería ideal que incorporaran ejemplos de interacciones de carácter intercultural, que se tuvieran en cuenta los rasgos culturales y lingüísticos del alumno árabe⁷¹; también se deberían abordar de manera directa los estereotipos negativos y los prejuicios, tanto de la cultura meta como de la propia (Ortí Teruel, 2004: 6), con el objetivo de anticiparlos y poder ofrecer a los aprendientes estrategias encaminadas a minimizar su impacto, así como a resolver favorablemente las situaciones que

⁷⁰ La presencia en el aula de estudiantes conocedores del alfabeto latino con otros no alfabetizados hace necesaria la utilización de estrategias orales y herramientas audiovisuales para evitar la exclusión. Las necesidades de alfabetización y lectoescritura pueden atenderse en aulas paralelas mientras los alumnos afrontan la necesidad urgente de empezar a comunicarse en la nueva lengua.

⁷¹ Un ejemplo de este enfoque lo constituye el curso, ya citado, realizado por la UNED *Puertas Abiertas: Español para necesidades inmediatas*, <https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasII+2021/about>

estos estereotipos pudieran causar en las interacciones con los hablantes de la comunidad de llegada. El conocimiento de las normas culturales de la sociedad de instalación, así como el entrenamiento más conveniente para imitarlas en los escenarios adecuados constituyen, junto a la enseñanza de la pragmática, valiosas herramientas que podrían ejercitarse en el aula a través de juegos de rol que reprodujeran las situaciones más inminentes y relevantes a las que estas personas van a tener que enfrentarse:

En la oficina de empadronamiento.

En una cola.

En el médico.

En el pediatra.

En una farmacia.

En una entrevista de trabajo.

En una inmobiliaria.

En la oficina de atención al consumidor.

En una comisaría.

En la oficina de asilo.

Las situaciones de interacción más informales podrían practicarse directamente con los miembros del equipo de voluntarios, también hispanohablantes e integrantes de la sociedad de instalación. Esto será posible mediante la organización periódica de actividades o celebraciones, pequeñas fiestas y visitas⁷². Esta práctica permite promover el sentido de pertenencia de las personas refugiadas, así como la proximidad y la colaboración entre ambas comunidades. Si lo desean, los refugiados tienen la posibilidad de ensayar las normas de cortesía habituales en nuestra sociedad con personas hispanohablantes en situaciones como *aceptar o rechazar una invitación, visitar a alguien, acudir a una fiesta o dar / recibir un*

⁷² Se celebran cumpleaños y los voluntarios organizan visitas a sus domicilios. Las personas refugiadas tienen así la oportunidad de ver los hábitos, costumbres y forma de vida de algunos miembros de la sociedad de instalación.

regalo. En todo caso, al conocerlas, los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados ganan confianza en sí mismos, y se reduce la distancia psicológica y social entre ellos y la comunidad de acogida, promoviendo, además, el conocimiento sociocultural de las costumbres y celebraciones de la comunidad de instalación. El acceso a la información sobre fiestas, hábitos y prácticas de la sociedad de llegada, debido en parte al escaso contacto y la insuficiente comunicación que se establece entre las personas refugiadas y la comunidad de instalación, muchas veces es escasa e insuficiente.

[...] El conocimiento cultural es un factor determinante para el éxito de la comunicación intercultural en interacciones orales cara a cara, tanto como el dominio del lenguaje verbal. En consecuencia, el conocimiento cultural incide positivamente en la integración de la cultura receptora. Así pues, uno de los objetivos principales de las clases de ELE es que el alumno alcance la etapa de conceptualización en el desarrollo de la competencia intercultural (Ortí Teruel, 2004 :9).

La puesta en práctica de estas estrategias puede tener efectos tangibles y muy significativos en el proceso de aprendizaje, así como en el desarrollo de la competencia intercultural y, como consecuencia, en el incremento de la competencia comunicativa:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas (Oliveras, 2000:38).

Los contenidos que se afronten en las sesiones tienen que tener un carácter significativo y ser útiles para nuestros alumnos a corto plazo. Estos contenidos han de determinarse por medio de un análisis de necesidades basado en las expectativas reales de nuestro grupo meta, y deben ser negociados y discutidos previamente con nuestros estudiantes. Un ejemplo de cómo podrían desarrollarse en la práctica este tipo de actividades se muestra en el siguiente cuadro. El objetivo sería que los aprendientes consiguieran desenvolverse adecuadamente y sin ayuda durante el trámite de renovación del documento de solicitud de asilo en la policía. Es una gestión a la que nuestros alumnos tendrán que

enfrentarse, a veces más de una vez, y que supone para ellos una gran dificultad; además de mucha tensión y preocupación.

Tabla 40. Ejemplo de actividad en refugiados y solicitantes de asilo árabes: renovando la tarjeta roja

CONTENIDO FUNCIONAL	CONTENIDO CULTURAL
CÓMO PEDIR INFORMACIÓN, CÓMO PEDIR AYUDA, CÓMO PEDIR EL TURNO EN UNA COLA, CÓMO DAR INFORMACIÓN PERSONAL, DELETREAR, FEHAS Y DIRECCIONES, CÓMO DECIR QUE ALGO NO SE ENTIENDE, CÓMO EXPRESAR CORTESÍA EN ESPAÑA EN SITUACIONES FORMALES, HABLAR DE TÚ O USTED A LA POLICÍA.	LA IMAGEN ESPAÑOLA Y LA IMAGEN ÁRABE. ESTEREOTIPOS.

	CONTENIDO PRAGMÁTICO	JUEGO DE ROL
	ESTRATEGIAS DE CORTESÍA.	EN LA POLICÍA RENOVANDO LA TARJETA ROJA.

Ellos solicitan ayuda de forma explícita para resolver este tipo de tareas comunicativas y atenderlas en clase; por eso, en lugar de dedicar todas las sesiones a resolver ejercicios y /o reflexionar sobre algunos contenidos gramaticales propuestos en los libros de texto, dedicar tiempo a estas actividades resulta altamente rentable en términos pedagógicos, ya que despierta su interés provocando su colaboración, sienten que se concede importancia a su situación y se responde a sus expectativas, lo que reduce su ansiedad ante interacciones inminentes que no saben muy bien cómo resolver. También disminuye significativamente

el absentismo característico en las clases de ELE a inmigrantes⁷³. Esto nos hace pensar que, en muchas ocasiones, somos los profesionales de este entorno los que debemos preguntarnos por qué no acuden regularmente a clase nuestros estudiantes, y si entre las muchas razones que obstaculizan su asistencia hay algo que nosotros podamos hacer para facilitar y acelerar el aprendizaje de la lengua. Así lo explica Lourdes Miquel (2003: 9):

Cuando decimos que no acuden a clase regularmente, estamos, de nuevo, imputando la responsabilidad a los inmigrantes y, sin embargo, puede ser que no toda recaiga en ellos. La asistencia a clase, la regularidad, el interés, etc. son síntomas que informan de la salud del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una baja asistencia, una escasa regularidad, pueden estar hablándonos de un desajuste entre sus intereses y necesidades y nuestra oferta didáctica.

Porque el aula de español, dadas las circunstancias de nuestros estudiantes, ha de convertirse en un espacio seguro, un recurso de ayuda efectiva y funcional; una herramienta de orientación y acompañamiento que logre facilitar la interacción con los trámites y procesos de obligado cumplimiento durante los primeros pasos en la sociedad de instalación. Esto puede conseguirse mediante la realización en el aula de actividades comunicativas y significativas que respondan a sus intereses y cuya funcionalidad sea reconocida por los estudiantes. Todo ello tendrá que ir acompañado, como ya se ha señalado, de las herramientas necesarias para que estas personas puedan desarrollar las competencias y habilidades que les permitan lograr sus objetivos al enfrentarse con las expectativas de los miembros de la sociedad de instalación.

Aportamos a continuación algunos ejemplos de tareas orales extraídas de la programación diseñada por mí para la ONG Rescate Internacional:

⁷³ Tanto en los Centros de Acogida a Refugiados como en CEAR o Rescate la introducción de este tipo de contenidos en la programación ha supuesto una reducción drástica del absentismo.

TAREAS

DECIDIR ENTRE TODOS LUGARES DE INTERÉS, PLANIFICAR LA RUTA PARA LLEGAR A ELLOS Y CONTARLA EN CLASE

PENSAR EN UN PLAN PARA EL FIN DE SEMANA Y LLAMAR POR TELÉFONO A UN COMPAÑERO PARA PROPONÉRSELO

HABLAR DE LO QUE SE HA HECHO HOY

ROLE PLAY: PONER EXCUSAS POR LLEGAR TARDE O POR OLVIDAR UNA CITA (PRETERITO PERFECTO)

ELEGIR UN PERSONAJE Y CONTAR SU BIOGRAFÍA ¿QUÉ PERSONAJE ES?

IMAGINAR LA INFANCIA DEL PROFESOR, DESCRIBIR AL PROFESOR CUANDO ERA NIÑO

Otras tareas de características similares son:

- Role play*: Llamada telefónica para pedir información sobre un anuncio de trabajo.
- *Role play*: Responder por teléfono a una llamada para concertar una entrevista de trabajo.
- Elegir un personaje (se muestran algunas fotografías) y contar su historia en pasado.
- Recoger anuncios de trabajo en la calle, llevarlos a clase para trabajar con ellos.
- Recoger anuncios de viviendas o habitaciones en alquiler en la calle, llevarlos a clase para trabajar con ellos⁷⁴.

⁷⁴ En estas dos últimas actividades que requieren lectura se contará con la ayuda del profesor, de los voluntarios y de los demás compañeros de clase.

5.2.2. Acortando distancias: la conversación con hablantes nativos como complemento a la formación

Durante más de una década como profesional de la enseñanza del español en organizaciones y centros de acogida a refugiados, me he encontrado una y otra vez con el aislamiento, la baja autoestima, la desmotivación, y el miedo de los aprendientes árabes a comunicarse en español con hablantes autóctonos. Diseñar actividades que faciliten el acceso de estas personas a un *input* auténtico y significativo, capaz de impulsar su aprendizaje y reducir la distancia con la sociedad de instalación me ha parecido siempre algo necesario para un aprendizaje más rápido y efectivo y de mayor calidad.

Explorando fórmulas que pudieran dar respuesta a esta necesidad de conectar lingüística, social y afectivamente a las personas refugiadas con los hablantes de la sociedad huésped surgieron los grupos de conversación⁷⁵. Después de tres años comprobando su eficacia, su capacidad para impulsar y estimular el aprendizaje de la lengua y su efectividad en tanto que pieza reductora de la distancia psicológica y social, me permito proponer aquí dicho modelo como complemento a la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos de migración y refugio, ya que resulta absolutamente imprescindible dotar al aprendiz de un contexto lingüístico que impulse los objetivos ya mencionados a lo largo de esta investigación:

- Provocar, primero, la motivación, la necesidad de expresarse en la lengua meta, para conseguir activar los mecanismos de formación de hipótesis sobre el punto concreto.
- A continuación, proporcionar modelos o pistas para que se puedan contrastar las hipótesis, o enriquecerlas.
- Después vendrán ejercicios interactivos, más y menos controlados que posibiliten el ensayo. (Fernández, 1999: 379).

⁷⁵ Los grupos de conversación son herramientas altamente efectivas en entornos de migración y refugio debido a la falta de redes y a la distancia respecto a la sociedad de instalación que afecta especialmente a este colectivo. Este modelo, sin embargo, es también aplicable al aprendizaje de lenguas en otros entornos más académicos.

Los grupos de conversación aportan motivación, al constituir un acercamiento real, efectivo y afectivo por parte de los hablantes de la sociedad de instalación a los migrantes, solicitantes de asilo y refugiados, proporcionando modelos auténticos y valiosísimas posibilidades de ensayo e interacción y favoreciendo la creación de una relación social auténtica que permite a los aprendientes acercarse a una situación real de inmersión lingüística a la que no suelen tener fácil acceso. Se trata de un excelente complemento a la programación puesto que los contenidos vistos en clase se ponen después en práctica con hablantes autóctonos, de un modo más relajado, más distendido y auténtico. Además, y siempre que es posible, se practican en un escenario real: el banco, una inmobiliaria, el supermercado, la biblioteca, la oficina de empadronamiento, el médico, etc.

Ofrecemos a continuación un ejemplo de la programación que se aplica en las clases de español a solicitantes de asilo y refugiados en la sede de Madrid de la ONG Rescate Internacional. Mediante este sistema intentamos optimizar el aprendizaje de contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y pragmáticos significativos para los inmigrantes y refugiados, con su puesta en práctica en un entorno real. Uno de los elementos más importantes de estas actividades es que los aprendientes contarán con la compañía y el apoyo de hablantes de la sociedad de instalación. Este modelo es efectivo porque reduce la asimetría que imposibilita el diálogo, permitiendo el intercambio y una práctica rica y contextualizada. Son los aprendientes los que más valoran este sistema, y reconocen en el apoyo de los voluntarios una herramienta muy valiosa para la evolución de su aprendizaje y la adquisición de una mayor seguridad en el uso de la lengua y en su relación con los habitantes de la sociedad de llegada.

Tabla 41. Contenidos funcionales y grupos de conversación

	EN CLASE: CONTENIDOS FUNCIONALES		CONVERSACIÓN SESIÓN 1		CONVERSACIÓN SESIÓN 2
1 semana 15 horas	PEDIR UNA CITA POR TELÉFONO CON EL ABOGADO, PSICÓLOGO O TRABAJADOR SOCIAL: CÓMO EMPEZAR Y FINALIZAR UNA CONVERSACIÓN, CÓMO DEJAR MENSAJES, CÓMO QUEDAR, NÚMEROS Y DIRECCIONES, HABLAR DE TÚ O USTED, CÓMO EXPRESAR CORTESÍA EN ESPAÑA EN SITUACIONES FORMALES.	1 h o r a	Visionado del video "Por teléfono I": https://canal.uned.es/video/5b46f5b5b111f2d138b457a . Role-Plays	1 h o r a	Llamadas de teléfono: concertar citas reales con profesionales de referencia.
1 semana 15 horas	EL EMPADRONAMIENTO: CÓMO PEDIR ALGO, CÓMO DAR INFORMACIÓN PERSONAL, CÓMO PEDIR AYUDA, DELETREAR, FECHAS Y DIRECCIONES, CÓMO DECIR QUE ALGO NO SE ENTIENDE, HABLAR DE TÚ O USTED, EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE EMPADRONAMIENTO EN MADRID, PEDIR TURNO EN UNA COLA.	1 h o r a	Visionado de los videos "En la oficina de empadronamiento I y II" https://canal.uned.es/video/5b46f5b7b111f2d138b4580 ; rellenar un formulario de empadronamiento: https://sede.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/TramitesMunicipales/Ficheros/Hojapadronal.pdf	2 h o r a s	Visita a la junta municipal: pedir cita para empadronarse. Visita a la junta municipal: empadronarse.
1 semana 15 horas	PEDIR Y DAR INFORMACIÓN SOBRE VIVIENDAS EN UNA INMOBILIARIA, DESCRIBIR UNA VIVIENDA, HABLAR DE TÚ O USTED, LAS NORMAS DE CONVIVENCIA MÁS HABITUALES EN ESPAÑA.	1 h o r a	Visionado del video: "En un piso de alquiler" https://canal.uned.es/video/5b46f5bdb111f2d138b458c . Role plays	1 h o r a	Visita a una inmobiliaria: describir el piso / habitación de interés y pedir información.

La fórmula requiere conexión y comunicación activa con los voluntarios, que han recibido formación sobre enseñanza de español en entornos de migración y refugio, y adquirido habilidades para detectar y gestionar adecuadamente las dificultades más habituales que se producen en este entorno. En encuentros previos se les informa sobre qué contenidos han de practicar en cada sesión y cómo hacerlo. Las reuniones son periódicas y los intercambios de información entre voluntarios y docente son constantes.

Los equipos de conversación cambian semanalmente, cada persona voluntaria se hace cargo de entre una y tres personas refugiadas, con eso conseguimos que los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con más personas y accedan a diferentes acentos. El docente facilita previamente a los voluntarios material para cada sesión y resuelve las dudas que surjan. Las sesiones suelen iniciarse con un vídeo que sirve para contextualizar la situación

que se va a practicar, al tratarse de material audiovisual no resulta excluyente para los inmigrantes no alfabetizados o con carencias lectoescritoras que acudan a la sesión⁷⁶.

5.3. METAESTRATEGIAS Y ESTRATEGIAS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE

Se resumen a continuación las principales estrategias que creemos más importantes para aplicar en el aula con el objetivo de potenciar el aprendizaje y la participación de nuestros aprendientes sirios y palestinos en entornos de migración y refugio:

5.3.1. Los materiales

Será necesario revisarlos, someterlos a un cuidadoso análisis y, en muchos casos, adaptarlos. En ocasiones habrán de ser elaborados por el propio docente que debería asegurarse de que utiliza materiales comunicativos, en los que la lengua no es el objetivo en sí, ni un instrumento que debe ser analizado y sobre el que reflexionar, sino una herramienta para la comunicación.

Dichos materiales también deben ser inclusivos, deberán poder ser utilizados también por personas con escaso nivel de alfabetización o incluso personas no alfabetizadas. Eso se logra con el uso de materiales principalmente visuales o audiovisuales para el desarrollo de actividades de producción oral.

5.3.2. Los contenidos

Los contenidos han de enfocarse a las situaciones comunicativas a las que los estudiantes van a tener que enfrentarse de manera inminente, tienen que ser significativos para

⁷⁶ Especialmente valiosos por estar pensados específicamente para este colectivo y contar con los propios aprendientes como protagonistas son los videos del ya citado *Puertas Abiertas*. <https://canal.uned.es/video/5b46f5bfb1111f2d138b458f> [29-01-2021]

ellos e incidir en aquellos aspectos lingüísticos y pragmáticos que serán necesarios para solventar dichas situaciones con éxito. Se centrarán preferiblemente en la búsqueda de empleo, de vivienda, la visita al médico, y aquellos escenarios comunicativos que les preocupen y que tengan necesidad de resolver con urgencia.

Tanto en el tratamiento de los contenidos como en la elaboración de los materiales se abordarán los estereotipos negativos y los prejuicios, tanto de la cultura meta como de la propia, se discutirán estos aspectos para anticiparlos y poder ofrecer a los aprendientes estrategias y tácticas para resolver favorablemente los escenarios perjudiciales para el aprendiente que estos estereotipos pudieran causar en las interacciones con los hablantes de la comunidad de llegada.

La enseñanza debe programarse de acuerdo con las necesidades, expectativas y características del público destinatario. Ello implica una verdadera preocupación por saber qué es lo que necesitan y esperan los inmigrantes, para qué quieren aprender español, en qué contextos van a desenvolverse, etc. Para poder realizar ese acercamiento, primero debemos cambiar nuestra visión sobre las personas que emigran, como hemos dicho más arriba; después debemos ser capaces de deshacernos de muchas de nuestras creencias —prejuicios, en ocasiones— sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la lengua misma; en tercer lugar, habrá que facilitar un diálogo con los implicados -o con personas que ya hablen mejor la lengua pero que estén o hayan estado en su misma situación- para poder establecer los objetivos comunicativos -aquello que los estudiantes van a aprender a hacer con el E/LE-, que es el paso previo para elaborar una programación a medida. Además, sería muy importante —en el caso específico de los adultos— vincular la programación a una mejora de sus condiciones laborales (Miquel, 2013: 14-15)

5.3.3. La lengua y la cultura de origen

Han de tenerse en cuenta estos aspectos para abordar el tratamiento de cualquier contenido, que se conseguirá transmitir con mayores garantías de éxito al tener en cuenta las particularidades de la lengua y la cultura del aprendiente y las diferencias con la lengua y la

cultura meta. Lo haremos desechando la visión etnocentrista como estimativo ideológico a través del cual analizamos el mundo de acuerdo con los parámetros de nuestra propia realidad y consideramos las costumbres y el lenguaje de otras culturas «raras» o inferiores al compararlas con las nuestras. Será positivo hablar en clase de estas diferencias, no para juzgarlas, sino con el objetivo de constatar su existencia y que los estudiantes sean capaces, si así lo desean, de imitar en algunas ocasiones las de la cultura meta para lograr conseguir con éxito sus objetivos. Esto contribuirá a mejorar la calidad y la rapidez del aprendizaje, así como a una culminación más positiva de los propósitos de los estudiantes en la sociedad de llegada. Contribuirá también a mejorar la autoconfianza y la autoestima, motores esenciales en cualquier proceso de aprendizaje.

las culturas jerarquizan distintos valores y conceptos. El criterio de puntualidad que tenemos los españoles, por ejemplo, es visto como negativo por sociedades como la suiza o la alemana puesto que, partiendo de sus creencias, consideran que nosotros somos, en general, una sociedad impuntual. Se hace, pues, necesario que las personas que estamos a cargo de la enseñanza-aprendizaje de los inmigrantes revisemos los juicios que emergen del encuentro de dos componentes socioculturales distintos ya que, de no hacerlo, estamos defendiendo, sin saberlo, una visión etnocentrista del mundo. Debemos tomar conciencia y considerar que cada cultura construye sus creencias sobre todos los aspectos de la vida y que puede ser que, en la sociedad de nuestros inmigrantes, los criterios de puntualidad y regularidad tengan un valor distinto al de la nuestra. No son criterios universales. La clase debe ser un espacio en el que también se trabajen estos valores, se explore la visión que tienen ellos y se presente la nuestra, para ir desvelando las claves que conforman nuestro mundo y los temas que pueden generarles conflictos (Miquel, 2013: 10).

5.3.4. Convertir la comunidad de llegada en comunidad de acogida

Posibilitar el acercamiento entre algunos miembros de la sociedad de instalación y la comunidad de inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos como condición de posibilidad de un aprendizaje más exitoso y rápido del español. Esto puede

hacerse a través de la participación de personas voluntarias en las clases que, con la debida formación y respaldo del docente, practicarán los distintos contenidos o acompañarán a los aprendientes en las primeras interacciones comunicativas en escenarios reales. Esto redundará muy positivamente en el aprendizaje, la mejora de la autoestima y la reducción de la distancia psicológica y social que perciben los inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos entre ellos y la sociedad de instalación.

5.3.5. Diseñar sesiones completas

Se confeccionarán actividades o tareas que puedan ser desarrolladas en una sola sesión. Nuestros estudiantes están sometidos durante los primeros meses de su estancia en el país a la obligación de acudir a numerosas citas para gestionar su proceso de solicitud de asilo, su situación administrativa, sanitaria y las ayudas económicas y / o sociales que vayan a percibir; si a eso añadimos el delicado estado de salud y psicológico con el que algunos llegan y el enfoque erróneo con el que se planifican muchos recursos de enseñanza de español a inmigrantes, vemos que el absentismo se dispara y se convierte en uno de los rasgos característicos de este colectivo.

Dotando cada sesión de una entidad independiente lograremos darles a las clases un carácter eminentemente funcional que interese más a los aprendientes, ya que aprenderán de forma efectiva a usar la lengua en aquellos contextos en los que han de desenvolverse.

crear marcos que permitan a los estudiantes reconocer su funcionalidad y que las capacidades, lingüísticas y no lingüísticas, que deben desarrollar respondan a necesidades, inquietudes e intereses latentes o manifiestos. Se trata de crear actividades o pequeñas tareas -que puedan realizarse en una sola sesión-, conectadas con la realidad y que, además, den información de la cultura meta y potencien la cultura de los estudiantes para poder realizar un verdadero trabajo multicultural (Miquel, 2013: 10).

5.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Existe una especie de consenso social según el cual se asume que los inmigrantes pueden prescindir de un profesor formado y experimentado. Muchas organizaciones dejan la enseñanza de la lengua a estos colectivos en manos de voluntarios sin formación ni estudios específicos. La dificultad añadida que caracteriza a las aulas de español para inmigrantes y refugiados, su heterogeneidad y la vulnerabilidad de las personas que las forman, constituyen razones de peso para que se atiendan estas particularidades desde los centros de estudio y se dote a los profesores de formación específica.

Los cambios relevantes en la realidad educativa derivados de la presencia de alumnos y alumnas de otras culturas hacen necesarias líneas claramente definidas en los programas de formación permanente en torno a dos temáticas: formación en didáctica de segundas lenguas y pedagogía intercultural. Estos contenidos específicos no han existido en la formación inicial del profesorado y, sin embargo, hoy en día nadie duda de que su abordaje es inaplazable (Cuesta e Ibarra, 2007:5).

Es tarea ineludible del docente de ELE en activo a inmigrantes y refugiados buscar los recursos que le permitan mejorar las habilidades necesarias para conocer a su alumnado, su realidad social y cultural y sus expectativas. Tendrá que acercarse a conceptos como *identidad cultural* o *malentendidos comunicativos* y reflexionar sobre las causas de los movimientos migratorios para poder gestionar adecuadamente la realidad siempre cambiante del aula, así como analizar o diseñar materiales didácticos desde esa perspectiva. De esta manera podrá desarrollar una enseñanza centrada en el alumno inmigrante y su realidad específica simulando situaciones de la vida real y fomentando la autonomía en el aprendizaje y el contacto activo con la sociedad de instalación.

La heterogeneidad y vulnerabilidad de los estudiantes, la urgencia de su aprendizaje y sus especiales circunstancias, requieren que el docente adquiera conocimientos y habilidades específicas. Este debe contar con el entrenamiento adecuado para realizar esta labor, así como —insistimos en ello— para seleccionar, elaborar o adaptar materiales encaminados a la

resolución de situaciones comunicativas esenciales para los estudiantes y aptos para personas con distintos niveles de alfabetización.

La dificultad de esta tarea contrasta con la inexistencia de módulos o seminarios específicos dentro de los programas de formación de profesores de ELE dedicados a la didáctica para inmigrantes, que entrenen a los docentes para cumplir con éxito esta labor. Es frecuente, por otro lado, que este cometido tan arduo —y en el que tanto se juegan los inmigrantes— se deje en manos de personas voluntarias sin formación específica. Los conocimientos que debería adquirir el profesorado en ámbitos de enseñanza a inmigrantes no tendrían que limitarse a contenidos lingüísticos y habilidades pedagógicas. Habría que incidir también en la importancia de adquirir competencias que les permitieran prevenir o gestionar los malentendidos que previsiblemente habrán de producirse en las aulas de ELE para inmigrantes y refugiados. Espacios en los que confluyen una gran variedad de formas de interpretar el mundo:

Hoy en clase coinciden alumnos de lenguas, culturas y religiones alejadas, a menudo desconocidas. Muchos han llegado de fuera y fueron en sus países a escuelas muy diferentes de las nuestras, con prácticas y valores distintos sobre lo que es aprender.

Quizá no quieran cooperar con otros, si siempre estudiaron solos; o no puedan decirnos *no lo entiendo*, si en su cultura es una falta de respeto; o no acepten que un compañero les corrija o que les toque la espalda con la mano. Quizá ríen siempre como muestra de cortesía (sin burlarse de nadie), o no entienden por qué hay que levantar la mano para hablar. Es lógico que haya malentendidos en un aula con tanta diversidad (Cassany, 2020: 39).

En relación con los estudiantes árabes, el profesor debería tener muy en cuenta la lengua y cultura maternas de los hablantes en todos los objetivos que se proponga, así como ciertos factores que deberían aplicarse en el trato directo con ellos. La implantación en el aula de actitudes comunicativas como las que vamos a detallar a continuación por parte del profesor y de los auxiliares de conversación, iría encaminada a reducir la ansiedad de los alumnos, beneficiando significativamente el aprendizaje. Tanto el docente como las personas hispanohablantes que integren los equipos de conversación, han de ser facilitadores en el

camino hacia el conocimiento de la lengua y la cultura meta, pero también deben adquirir habilidades y conocimientos que animen a los estudiantes a emprender ese camino sin miedo y con cierta sensación de bienestar.

- No ser insistente y excesivamente directo en cuestionar datos personales que el arabo hablante considera comprometidos en relaciones de desigualdad y en ámbitos formales.

- El silencio en ocasiones viene provocado, más que por el desconocimiento lingüístico, por tratar en público un tema inadecuado o tabú.

- La presencia reiterada de fórmulas lingüísticas que relativizan la veracidad de los enunciados, que se registra incluso en los niveles iniciales, no debe condicionar negativamente la comunicación.

- Evitar las interrupciones continuadas; esto significa recurrir con menos frecuencia que en las conversaciones coloquiales a continuadores, y evitar finalizar reiteradamente los enunciados del interlocutor.

- Poner en acción estrategias que ralentizan y ayudan a controlar la interacción: Hacer la transición entre turnos un poco más lenta, dejando un lapso de silencio y evitando los solapamientos.

- Ser conscientes de la importancia del lenguaje no verbal, además de los gestos símbolos hay que tener en cuenta los adaptadores e ilustradores (Ortí Teruel, 2004 :11).

Los docentes tenemos que ser capaces de transmitir a los aprendices la información adecuada y suficiente para que puedan comprender las convenciones lingüísticas y culturales de la lengua meta sin olvidar que el estudiante árabe tiene que afrontar la dificultad de enfrentarse a un cambio importante en el modo de comunicación: del modelo comunicativo árabe, con un patrón más asimétrico, al español, más simétrico e igualitario (ver II.4.2.3).

6. CONCLUSIONES FINALES

Hemos empezado esta investigación intentando establecer qué es la *identidad* (I.1.1), ahondando en la compleja relación existente entre esta, la lengua y la nación (I.1.2), y examinando los modos en que la *identidad lingüística* puede devenir en una *identidad nacional* o contribuir a su fortalecimiento (I.1.3). Profundizamos también en el hecho de que, en un contexto de personas migrantes y refugiadas, la identidad se enmarca necesariamente en un escenario de cambio, adquiriendo un matiz peculiar debido a sus especiales circunstancias de inestabilidad que provocan, a su vez, constantes situaciones de transformación. La lengua supone un elemento generador de identidad sumamente fuerte y poderoso, sobre todo en la medida en que es el *otro* el que atribuye una imagen determinada al hablante en función de la lengua que este habla. Ni la nacionalidad ni la lengua constituyen factores objetivos, y cuando se ponen en relación, es habitual que aparezcan influidos por actitudes, emociones, valoraciones y opiniones (I.1.4 y I.1.5). Todos estos factores se tornan aún más singulares en el caso de los refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos, dadas las particularidades de sus países de origen: un ayer de diversidad unido a un presente de incertidumbre e inestabilidad a causa de las guerras y dificultades que asolan desde hace años Oriente Medio (I.1.6).

Existe un pasado histórico compartido, cuya memoria e interpretación por parte de árabes y españoles se traduce, en ocasiones, en un aumento de la desconfianza, que conlleva una menor tolerancia ante el error, deteriorando la autoimagen del aprendiente y ralentizando, a veces, el proceso de adquisición de la nueva lengua.

Hemos sometido a análisis las convicciones y creencias que se han ido adquiriendo a través del contacto entre la lengua y la cultura españolas y las árabes en el transcurso de la historia (I.2). Todo ello influye en la formación de prejuicios y contribuye a la imagen que nos formamos de las personas de origen árabe y en la que ellos se forman de nosotros, ya que el modo en que nos perciben los demás también pasa a formar parte de nuestra identidad subjetiva. El escenario histórico y social del contacto entre ambos mundos se torna fundamental para llegar a entender algunas de las peculiaridades de los aprendientes en su proceso de comprensión, asimilación e incorporación de la nueva cultura; también nos ayudan

a comprender determinadas actitudes de la sociedad española ante su aprendizaje. Las circunstancias que definieron antes y caracterizan en la actualidad cada uno de los entornos objeto de nuestro interés nos han acompañado en la investigación; nos hemos servido, además, de la literatura, como testimonio y reflejo de un escenario genuino (I.2.2).

Para la comprensión del escenario presente en el que están inmersas las personas refugiadas y solicitantes de asilo sirias y palestinas hemos querido observar su particular proceso de aculturación, que presenta dos caras: al tiempo que se produce la incorporación de algunos elementos de la nueva cultura, se reajustan los modelos que traían desde su país de origen. Estos cambios están motivados por la necesidad de adaptación a una realidad nueva, que opera con otros códigos e impone distintas expectativas y exigencias. Parece que el «éxito» de la aculturación está relacionado con la existencia de factores psicológicos, económicos y sociales de los inmigrantes respecto a la sociedad de instalación. En ellos, además, el choque cultural puede tener un impacto emocional más acentuado, incrementando el estado de ansiedad que resultaría de la pérdida de símbolos o referentes conocidos de la propia cultura (I.2.3).

La existencia de las circunstancias descritas más arriba, así como su efecto en la forma en que los inmigrantes árabes perciben su identidad, y en su aprendizaje del español, se ha constatado en la segunda parte de esta investigación a través de un análisis empírico desarrollado por medio de tres pruebas distintas. Los factores mencionados influyen en la cantidad y calidad de errores que cometen los aprendientes, además de en la percepción, tolerancia y juicio que se realiza sobre esos errores en la comunidad de instalación. Hemos decidido utilizar en primer lugar una variedad de la técnica del *matched-guise* o de **pares ocultos** (II.3.2). Se trata de una técnica indirecta que parte de una concepción mentalista de las actitudes lingüísticas y propone llegar a su estudio por medio de grabaciones y cuestionarios de pares ocultos. La técnica utilizada consiste en que un hablante lee el mismo pasaje en todas las variedades lingüísticas que se quieren valorar, en este caso, en árabe, inglés y español. Se intercalan las grabaciones de manera que los informantes que las escuchan y las valoran crean que están reaccionando ante distintas personas, aunque están reaccionando en realidad ante la misma. Una vez oídas deberán valorar su personalidad e imaginar sus circunstancias a través de escalas de diferenciación semántica. A tal efecto hemos diseñado un cuestionario que propone valorar cada locución según binomios en los que se utilizará una escala de 1 a 7, como *humilde-prepotente, inteligente-poco*

inteligente, simpático-antipático, cercano-distante, culto-inculto, buena posición económica-mala posición económica, etc. El objetivo ha sido observar y valorar los rasgos sociales y personales que los informantes relacionan con los locutores en función de la lengua en la que estos se comunican; las personas que han escuchado la grabación no han valorado solo un producto lingüístico, sino que también han juzgado, muchas veces de forma inconsciente, convicciones, prejuicios y creencias relacionadas con un determinado grupo social).

Para garantizar la mayor fiabilidad de los resultados de esta investigación, hemos decidido combinar la técnica de pares ocultos con una técnica más directa, el **cuestionario**, ya que la utilización de varios métodos nos ha permitido verificar la hipótesis inicial de manera mucho más fiable. El cuestionario que se ha diseñado intercala preguntas de índole afectiva, cognoscitiva y conativa. Las cuestiones introducidas son abiertas y cerradas. Aunque esto aporta mayor dificultad a la hora de cuantificar los resultados obtenidos, también proporciona una precisión mayor, puesto que la persona encuestada tiene la posibilidad de expresar su punto de vista de un modo más riguroso y libre (II.3.3).

Siguiendo con el análisis empírico, y con el objetivo de continuar aportando datos que avalen la tesis planteada en esta investigación sobre la distancia social y psicológica que se produce entre los refugiados sirios y palestinos y la sociedad de instalación, así como sus efectos en el aprendizaje del español, hemos analizado algunos **errores en la producción escrita** de los aprendientes cuya reiteración puede suponer una prolongación del estadio de IL (II.4.1 y II.4.2). Debido a la necesidad de restringir el escenario de observación para no exceder nuestro campo de estudio, hemos centrado el análisis en el uso de los tiempos verbales (como mecanismo básico de coherencia y cohesión discursivos), otros rasgos formales de pidginización, así como de estrategias de facilitación / evitación, que se traducen en un uso mayoritario del indicativo por el subjuntivo y del presente por el pasado y en la elisión de elementos gramaticales (morfemas flexivos, la cópula, artículos y preposiciones), rasgos que nos parecen más propios de estudiantes en niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera y que podrían explicarse por medio de la *Hipótesis de la pidginización* de Schumann.

Hemos analizado también ciertas estrategias pragmlingüísticas y sociopragmáticas de los aprendientes (II.4.2.3) que contribuyen a acrecentar la distancia psicológica y social a

través de la percepción de diferencias concebidas como altamente incompatibles por una parte importante de los hablantes de la comunidad de llegada. Esta predisposición a la simplificación que puede ser el punto de partida del proceso normal de aprendizaje de una lengua extranjera en cualquier estudiante se entorpece, se alarga en el tiempo y, en muchas ocasiones, se fosiliza, interrumpiéndose la secuencia de desarrollo en casos como el de nuestro colectivo de estudio.

Como paso previo a las propuestas motivadas por las conclusiones extraídas de la presente investigación hemos revisado de manera general los recursos y materiales existentes para la enseñanza de español a este colectivo en particular (III.5.1). Esta breve relación nos ha permitido destacar rasgos y elementos comunes a los materiales más utilizados en centros de refugiados y organizaciones, así como señalar determinadas carencias e incidir en la importancia de revisar los recursos existentes. Dadas las conclusiones extraídas de la presente investigación, creemos que estos materiales no deberían estar centrados en la gramática; tendrían que conceder prioridad a la interacción oral y ser eminentemente prácticos; los contenidos tendrán que enfocarse a las situaciones comunicativas que los estudiantes van a tener que resolver de manera inminente y deben primar las herramientas audiovisuales. Deberían incorporar ejemplos de interacciones de carácter intercultural, que se tuvieran en cuenta los rasgos culturales y lingüísticos del alumno árabe, así como abordar de manera directa los estereotipos negativos y los prejuicios, tanto de la cultura meta como de la propia. La presencia de docentes con experiencia y formación específica para este colectivo se convierte en un requisito fundamental para garantizar la calidad y efectividad de su aprendizaje (III.5.4). Asimismo, se recomienda la aplicación de metaestrategias (III.5.3) encaminadas a facilitar el aprendizaje centradas en la adaptación y optimización de materiales y contenidos, el diseño de sesiones completas, la familiarización con la lengua y cultura de los aprendientes, o la aplicación de actividades que incorporen a miembros de la sociedad de instalación con el objetivo de disminuir la distancia psicológica y social.

Como la asistencia a clase no será suficiente para paliar del todo los efectos que la percepción de una marcada distancia psicológica y social entre su comunidad y la de la sociedad de instalación, creemos que es necesario adoptar una serie de estrategias de

aproximación entre los refugiados y la sociedad de instalación, como condición de posibilidad de la recepción de *input* por parte de los primeros y la aproximación y el conocimiento real entre ambos grupos.

Me gustaría poner fin a este trabajo mencionando una película llamada *El otro lado de la esperanza* (Sputnik, y Kaurismäki, 2017), en la que se cuenta la historia de Khaled, un refugiado sirio que ha perdido a su familia y decide pedir asilo en Helsinki. Las calles de nuestras ciudades están llenas de personas con historias como la de Khaled. Este, tras ser víctima del horror que acontece en su país y perder a su familia, se encuentra, una vez cruzada la frontera, con el odio, la violencia, el racismo y el desprecio en esta «Europa de solidaridad, fraternidad y ayuda», que rechaza su solicitud de asilo con argumentos disparatados e inadmisibles e intenta devolverlo a un Alepo abrasado de muerte y de miseria. Quebrantando la orden de repatriación, Khaled se convierte en un inmigrante ilegal. El desenlace que dará un nuevo rumbo a su destino no será una medida del gobierno ni una afortunada decisión política. La bondad y generosidad de otro ser humano igual a él, pero nacido en un escenario más afortunado, es lo que salva al protagonista. Quizás la solución deba orientarse hacia la educación (el fortalecimiento de la ética y un entrenamiento efectivo en el ejercicio del pensamiento, encaminado a la emancipación), y pase por acercarnos unos a otros sin temor y sin filtros, por reconocernos. Por comprender la humanidad que compartimos y priorizar este rasgo sobre cualquier otro, por asumir nuestras responsabilidades, emprender el camino, y desobedecer el torbellino de voces que trata de confundirnos. Que esta cooperación personal se torne institucional y empiece a realizarse a nivel internacional es ya inaplazable, porque las acciones individuales de los estados fracasan, la narrativa nacionalista confunde y sus consecuencias resultan demoledoras; porque en esta precipitación hacia la pérdida de valores en la que ya lo hemos perdido casi todo, quizás sean ellos los únicos capaces de ayudarnos a recuperar y reanimar un deseo que nosotros perdimos hace tiempo: el deseo político.

¿Cómo parte alguien? ¿Por qué se va? ¿Hacia dónde?

Con un deseo

que nada puede vencer,
ni el exilio, ni el encierro, ni la muerte. Huérfanos, agotados,
con hambre, con sed, desobedientes y obstinados, seculares y sagrados,
llegaron deshaciendo las naciones y las burocracias.

Se posan aquí, esperan y no piden nada,

solo pasar.

De cuando en cuando, giran la cabeza hacia nosotros,
con un reclamo incomprensible, absoluto, hermético.

Figuras insistentes de nuestra genealogía olvidada, abandonada, nadie sabe

[dónde y cuándo.

En este vasto tiempo de la espera, enterramos sus muertos de prisa.

Algunos les iluminan un pasaje en la noche, otros les gritan que se vayan

y escupen sobre ellos y los patean,

otros incluso los apuntan y se apuran

a echar llaves a sus casas.

Pero ellos continúan, sumisos,

en las calles de esta Europa necrosada, que “sin cesar amontona ruina sobre

[ruina” mientras la gente observa el

espectáculo desde los cafés o los museos,

las universidades o los parlamentos.

Y, sin embargo,

en esos pequeños pies llenos de barro, carnalmente

yace el deseo que sobrevive

a cada naufragio

—un deseo que, nosotros, nosotros perdimos hace mucho tiempo—

el deseo político.

(Giannari, 2016: 11-20)

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1. Distribución de las voces de las grabaciones.....	111
Tabla 2. Distribución de las grabaciones en el grupo Informantes con contacto frecuente con no hispanohablantes	113 ³
Tabla 3. Distribución general de las grabaciones	118
Tabla 4. Informantes españoles. Profesión.....	142
Tabla 5. Informantes árabes. Profesión.....	144
Tabla 6. Información adicional a la pregunta 1.....	145
Tabla 7. Información adicional a la pregunta 2.....	146
Tabla 8. Información adicional a la pregunta 3.....	146
Tabla 9. Información adicional a las preguntas 5 y 6.....	150
Tabla 10. Información adicional a la pregunta 7.....	152
Tabla 11. Información adicional a la pregunta 8.....	154
Tabla 12. Información adicional a la pregunta 9.....	156
Tabla 13. Información adicional a la pregunta 10.....	158
Tabla 14. Información adicional a la pregunta 11.....	160
Tabla 15. Información adicional a la pregunta 1.....	166
Tabla 16. Información adicional a la pregunta 2.....	167
Tabla 17. Información adicional a la pregunta 3.....	167
Tabla 18. Información adicional a la pregunta 7.....	172
Tabla 19. Información adicional a la pregunta 9.....	174

Tabla 20. Información adicional a la pregunta 10	176
Tabla 21. Información adicional a la pregunta 11	178
Tabla 22. Información adicional a la pregunta 13	179
Tabla 23. Información adicional a la pregunta 15.....	181
Tabla 24. Información adicional a la pregunta 16.....	182
Tabla 25. Información adicional a la pregunta 17.....	183
Tabla 26. Información adicional a la pregunta 18.....	185
Tabla 27. Muestras de expresión escrita. Informantes.....	204
Tabla 28. Errores de intercambio de tiempos en la flexión verbal en estudiantes sirios.....	210
Tabla 29. Uso de tiempos verbales en refugiados y solicitantes de asilo árabes.....	211
Tabla 30. Relación entre nivel educativo y producción escrita en refugiados y solicitantes de asilo árabes.....	212
Tablas 31 y 31 bis. Distribución de tiempos verbales en refugiados y solicitantes de asilo árabes I y II.....	213
Tabla 32. Distribución de errores gramaticales en estudiantes universitarios y del IC de Damasco.....	218
Tabla 33. Errores en la elisión del artículo en refugiados y solicitantes de asilo árabes.....	220
Tabla 34. Errores en la concordancia de género y número en refugiados y solicitantes de asilo árabes.....	221
Tabla 35. Errores por omisión de preposiciones en refugiados y solicitantes de asilo árabes.....	222
Tabla 36. Errores por omisión de la cópula en refugiados y solicitantes de asilo árabes.....	223

Tabla 37. Errores por repetición del sujeto en refugiados y solicitantes de asilo árabes.....	223
Tabla 38. Materiales de enseñanza del español para inmigrantes en función de su finalidad.....	245
Tabla 39. Materiales de enseñanza de español a inmigrantes en función del enfoque metodológico.....	246
Tabla 40. Ejemplo de actividad en refugiados y solicitantes de asilo árabes: renovando la tarjeta roja.....	262
Tabla 41. Contenidos funcionales y grupos de conversación.....	267

GRÁFICOS

Gráfico 1. Voces de las grabaciones.....	111
Gráfico 2. Informantes con contacto frecuente con no hispanohablantes (CF).....	114
Gráfico 3. Informantes con contacto ocasional con no hispanohablantes (CO).....	115
Gráfico 4. Informantes con contacto nulo o casi nulo con no hispanohablantes (CN).....	117
Gráfico 5. Persona 1. Mujer palestina. CF.....	119
Gráfico 6. Persona 1. Mujer palestina. CN.....	120
Gráfico 7. Persona 2. Hombre palestino. CF	121
Gráfico 8. Persona 2. Hombre palestino. CN.....	121
Gráfico 9. Persona 3. Mujer siria. CF	122
Gráfico 10. Persona 3. Mujer siria. CN.....	123

Gráfico 11. Persona 4. Hombre sirio. CF.....	124
Gráfico 12. Persona 4. Hombre sirio. CN.....	124
Gráfico 13. Persona 5. Mujer palestina. CF.....	125
Gráfico 14. Persona 5. Mujer palestina. CO.....	126
Gráfico 15. Persona 6. Hombre sirio. CF.....	127
Gráfico 16. Persona 6. Hombre sirio. CO.....	127
Gráfico 17. Persona 7. Hombre palestino. CF.....	128
Gráfico 18. Persona 7. Hombre palestino. CO.....	129
Gráfico 19. Persona 8. Mujer siria. CF.....	130
Gráfico 20. Persona 8. Mujer siria. CO.....	130
Gráfico 21. Valoración por lengua: CF. Grabación 1	136
Gráfico 22. Valoración por lengua: CN. Grabación 1.....	137
Gráfico 23. Valoración por lengua: CF. Grabación 2.....	137
Gráfico 24. Valoración por lengua: CO. Grabación 2.....	138
Gráfico 25. Informantes españoles en la encuesta.....	141
Gráfico 26. Informantes árabes en la encuesta.....	144
Gráfico 27. El sonido del árabe según los informantes españoles I.....	145
Gráfico 28. El sonido del árabe según los informantes españoles II.....	146
Gráfico 29. Sentimientos que provoca el árabe según los informantes españoles	146
Gráfico 30. Calificación del árabe según los informantes españoles.....	147
Gráfico 31. ¿Le gustaría que sus hijos aprendieran árabe?	148

Gráfico 32. ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe?, ¿por qué?	149
Gráfico 33. ¿Recomendaría el estudio de la lengua árabe?	151
Gráfico 34. ¿Le parece que el árabe es adecuado para presentar una queja?	153
Gráfico 35. ¿Cree que algunas personas en España están interesadas en aprender árabe?	155
Gráfico 36. Hablando español como un nativo, ¿le parece que tendría más posibilidad para encontrar trabajo un inmigrante que hable además árabe o inglés?	157
Gráfico 37. Si hablara árabe, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo?	159
Gráfico 38. Lenguas por orden de importancia según los informantes.....	162
Gráfico 39. Lenguas de importancia similar al español según los informantes	163
Gráfico 40. Lenguas de importancia similar al árabe según los informantes.....	164
Gráfico 41. El sonido del árabe según los informantes árabes I	166
Gráfico 42. El sonido del árabe según los informantes árabes II.....	167
Gráfico 43. Sentimientos que les provoca el árabe	167
Gráfico 44. Calificación del árabe según los informantes árabes.....	168
Gráfico 45 ¿Por qué le gustaría que sus hijos hablaran árabe como primera lengua?	169
Gráfico 46 ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe?	170
Gráfico 47. ¿Le parece que el árabe es adecuado para presentar una queja?.....	171
Gráfico 48. ¿Por qué cree que algunas personas en España están interesadas en aprender su lengua?	173
Gráfico 49. Cuando usted habla con un español, ¿cambia su forma de hablar.....	174
Gráfico 50. El sonido del español según los informantes árabes.	176
Gráfico 51: Calificación del español según los informantes árabes.....	177

Gráfico 52. El sonido del español según los informantes árabes	178
Gráfico 53. Sentimientos que les provoca el español según los informantes árabes	179
Gráfico 54. ¿Por qué le gustaría que sus hijos hablaran español?	180
Gráfico 55. ¿Le gustaría que su pareja hablara español?	181
Gráfico 56. ¿El español es adecuado para presentar una queja?	182
Gráfico 57. Hablando español, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo?	183
Gráfico 58. ¿Algunas personas en su país pueden estar interesadas en aprender español?	184
Gráfico 59. Percepción de la dificultad del aprendizaje del español	187
Gráfico 60. Percepción de la dificultad del aprendizaje del vocabulario	188
Gráfico 61. Percepción de la dificultad del aprendizaje de la gramática	189
Gráfico 62. Percepción de la dificultad del aprendizaje de la cultura	190
Gráfico 63. Expectativas de aprendizaje en estudiantes de español refugiados o solicitantes de asilo sirios o palestinos	191
Gráfico 64. Errores de intercambio entre los tiempos en la flexión verbal en estudiantes universitarios árabes	209
Gráfico 65. Porcentaje de errores de intercambio entre los tiempos en la flexión verbal en estudiantes universitarios y del IC	210
Gráfico 66. Errores por categoría en estudiantes universitarios árabes	219
Gráfico 67. Evolución de los errores en la expresión escrita en estudiantes de español refugiados o solicitantes de asilo sirios o palestinos	239

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (Ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas.
- Anderson, B. (1993). *Imagined Communities*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Andrés, Raquel *et alii* (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Cruz Roja y Santillana Formación.
- Alarcón Moreno, Mauricia (2013). *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera* (Tesis Doctoral). Departamento de Estudios Árabes e Islámicos y Estudios Orientales. Universidad Autónoma de Madrid.
- Al-Zawam Khaled, Omram (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes* (Tesis Doctoral). Departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Baez, B. (2002). Learning to Forget: Reflections on Identity and Language. *Journal of Latinos and Education*, 1(2), 123-132
- Barkai, R. (2007). *El enemigo en el espejo. Cristianos y musulmanes en la España medieval*. Madrid: Rialp.
- Blas Arroyo, J. L. (1995). De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas. *Sintagma*, 7, 29-41.
- Blas Arroyo, J. L. (2012). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Brown, H. D., (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

- Butler, J (2017). *Marcos de guerra*. Barcelona: Paidós.
- Caminal, M. (2008). Dimensiones del nacionalismo. En F. Quesada (Ed.), *Ciudad y Ciudadanía. Senderos Contemporáneos de la Filosofía Política* (pp.49-64). Madrid: Trotta.
- Caro Baroja, J. (2010). *Los moriscos del reino de Granada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cassany, Daniel (2020). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (1988). El poder de la identidad. En *La era de la información. Economía, sociedad y cultura II*. Madrid: Alianza.
- Caudet, Francisco (1978): *Romancero de la guerra civil*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Cervantes, M. (1605-1615/1985). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Planeta.
- Cervantes, M. (1608 / 2004). *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*. Madrid: Cátedra.
- Cervantes, M. (1613 / 1990). *Novelas Ejemplares II*. Madrid: Cátedra.
- Chalmeta, P. (1998). Al-Andalus: la implantación de una nueva superestructura. En *Ruptura o continuidad. Pervivencias preislámicas en al-Andalus. Cuadernos emeritenses*, 15. Mérida.
- Constitución Española. (BOE núm. núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- Corder, S.P. (1981). *Error, Analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Cuesta, F. y Ibarra, J. (2007). L2 en contextos educativos. Formación permanente del profesorado. En *Linred, Monográfico sobre enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Recuperado de <https://1library.co/document/4yrv59pq-l-en-contextos-educativos-formacion-permanente-del-profesorado.html>)
- Cummis, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Delgado de Pablo, C. et alii (2020). *Tejiendo el español Nivel A1*. Madrid: La Rueda.
- Dieling, H. y Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Dulay, H y Burt, M (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Edwards, J. (1982). Language Attitudes and Their Implication among English Speakers. En E. Bouchard Ryan, y H. Giles (Eds.), *Attitudes towards Language Variation* (pp. 20-33). London: Edward Arnold.
- Escandell, M.^a V. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. En *Actas de Expolingua. Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 95-110). Madrid: Colección Expolingua.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell
- Fernández, M.A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de sociolingüística*, 1(1), 47-58.
- Fernández, S. (1999). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fishman, Joshua (1998). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue, C., y Porquier, R., (1980). *Connaissance en langue étrangère. Languages*, 57, 43-60.

García Arenal, M. (1996). *Los moriscos*. Granada: Archivum.

García González, Javier (2012). Identidades y actitudes en el contacto entre el árabe y el español medieval y su reflejo en algunos cambios semánticos. *E-Spania*.

Recuperado de <http://journals.openedition.org/e-spania/21036> [consultado el 02/04/2019].

García Parejo, I. (2000). Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes. En M. A. Zorraquino et alii (eds.), *Qué español enseñar: Actas XI Congreso de ASELE* (349-358). Universidad de Zaragoza: Zaragoza.

Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0349.pdf

Gardner, R y Lambert, W (1972). *Attitudes and Motivation in Second- Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.

Garton Ash, T (2007). ¿Yihadistas, islamistas fascistas? (25 de noviembre de 2007). *El País, Suplemento Domingo*, p. 11.

Recuperado de:

www.elpais.com/articulo/opinion/yihadistas/islamistas/fascistas/elpepusocdgm/20071125elpdmgpan_1/Tes.

Gellner, Ernest (1989). *Naciones y Nacionalismo*. Madrid: Editorial Alianza.

Giannari, Niki (2017). Des spectres hantent l'Europe. En Georges Didi-Huberman (Ed.), *Passer, quoi qu'il en coûte* (pp. 11-20). Paris: Les éditions de Minuit.

Giles, H., Bourhis, R., Davies, A. (1979). Prestige speech styles: The imposed norm and inherent value hypothesis. En McCornack y Wurm (Eds.), *Language in Anthropology IV: Language in many ways*. The Hague: Mouton.

- Giles, H., Bourhis, R. y Taylor, D. (1977). Towards a theory of language and ethnic group relations. En H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London: Academic Press.
- Goffman, E. (1967). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Ferrín, E. (2018). *Cuando fuimos árabes*. Córdoba: Almuzara.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Guevara, A. (1539/2004). *Epístolas familiares*. Madrid: Fundación José Antonio de Castro.
- Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, 53, 133-160.
- Horrie, C. Y Chippindale, P. (2003). *¿Qué es el Islam?* Madrid: Alianza Editorial.
- Humboldt, W. von. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Península.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 3 vols. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Íñigo, S., Rey, I. y Zacón, N. (2006). *¿Cómo se dice? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1*. Escuelas de Idiomas, Obra social de Caja Madrid. Recuperado de https://www.fundacionmontemadrid.es/wp-content/uploads/2018/07/Manual-de-alfabetizacio%CC%81n-Co%CC%81mo-se-dice-nivel-A1_logo-nuevo.pdf [Consulta: 12/07/2021].
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Barcelona: Taururs.
- Kaurismäki, Aki (2017). El otro lado de la esperanza [cinta cinematográfica], Finlandia y Alemania, Sputnik.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching pronunciation*. London: Longman.

- Klemperer, V. (2001). *La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo*. Barcelona: Minúscula.
- Kramer, E. (1964). Personality stereotypes in voice: a reconsideration of the data. *Journal of Social Psychology*, 62, 247-51.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lambert, W. (1967). The Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91-109.
- Lambert, W. E., Hodgson, R.C. Gardner, R.C. y Fillembaum, S. (1960). *Evaluational Reactions to Spoken Languages*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60 (1), 44-51.
- Lapresta Rey, Cecilio (2008). *Identidad y lengua: implicaciones en contextos pluriculturales*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Lévi-Provençal, E. (1969). *La civilización árabe en España*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lewis, B. (2000). *Las identidades múltiples en Oriente Medio*. Madrid: Siglo XXI.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mármol Carvajal, L. del (1600/ 2015). *Historia del rebelión y castigo de los moriscos del reino de Granada*. Granada: Tres fronteras ediciones.
- Martín Corrales, Eloy (2002): Del "moro" al inmigrante y del inmigrante al "moro" "entre la maurofobia y la maurofilia en España en las tres últimas décadas (1975-2003). *Anuari de filologia. Secció G, Filologia romànica*, 24/12, 47-56
- Mateo Dieste, J. L. (2017). *Moros vienen: historia y política de un estereotipo*. Melilla: Ciudad autónoma de Melilla.

- McNeil, A. Malaver, R (2010). Lenguaje, argumentación y construcción de identidad. *Folios*, 31, 123-132.
- Miquel, Lourdes (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. En *Carabela*, 53, monográfico sobre *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes* (pp. 5-24). Madrid: SGEL.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2004). Medias lenguas e identidad. CVC.
Recuperado de https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/moreno_f.htm
- Moualhdi, D. (2000): Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social. *Papers*, 60, 291-304.
- Oberg, K. (1954): Culture Shock. [en línea].
Recuperado de <http://www.youblisher.comlp/53061-P1ease-Adda-Title/>
- Oliveras, Ángels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Ortí, Teruel, R (2002). Análisis de interacciones comunicativas entre arabohablantes e hispanohablantes. Aplicaciones didácticas. En *Actas XIII Congreso de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 653-668). Murcia: ASELE.
Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0653.pdf
[Consulta: 2/1/2021].

- Paris Pombo, María Dolores (1990). *Crisis e identidades colectivas en América Latina*. México: Plaza y Valdés.
- Perez de Hita, G. (1606/1998). *Segunda parte de las guerras civiles de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Piastro Behar, J. (2019). *Los lenguajes de la identidad*. Barcelona: Herder.
- Plotner, C. (2016). Si Israel aceptase refugiados sirios en los Altos del Golán. *Revista Migraciones Forzadas Fmreview.org*. Recuperado de: <http://www.fmreview.org/es/siria/plotner.html>.
- Quevedo, Francisco de (1627/1975). Las zahúrdas de Plutón. En *Los Sueños*. Madrid: Círculo Amigos de la Historia Ediciones.
- Raga Gimeno, Francisco y Sánchez López, Enric (1999). La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural. En J. Fernández González *et alii* (Eds.), *Lingüística para el siglo XXI, I* (pp. 1349-1357). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Riloba, F. (1973). *Gramática árabe-española*. Madrid: EPSC.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Romancero de la guerra de España. I. Romancero libertario* (1971). París: Ruedo Ibérico.
- Rosales, JM. (2014). *La integración cívica de los inmigrantes*. Barcelona: Horsori.
- Rossetto, B. (2013). De la primavera árabe a la guerra civil en Siria: cronología del conflicto. *Nostrovía, Revista de Relaciones Internacionales*. Recuperado de: <https://nostroviarii.wordpress.com/2013/11/17/de-la-primavera-arabe-a-la-guerra-civil-en-siria-cronologia-del-conflicto/>
- Said. E. (2018). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.

- Saleh Alkhalifa, Waleed (1994). Algunas consideraciones sobre la deixis en español y en árabe. *Sharq Al-Andalus*. 10-11, 653-668.
- Sánchez Campayo, M., Ruiz Hernando, C. y Fogué Vela, J. (2017). *Conocimiento de la Seguridad y la Defensa Nacional en los centros educativos. Educación Primaria*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del Ministerio de Defensa.
- Sánchez de Badajoz, Diego de (1554/1929). *Recopilación en metro de Diego Sánchez de Badajoz*. Madrid: Real Academia Española.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.
- Santesmases, A. (2008). Estado, Nación, Ciudadanía y Bienestar. En Quesada, F. (Ed.), *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política* (pp. 31-48). Madrid: Trotta.
- Sartori, Giovanni (1998). *Homo Videns, la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Schumann, J. H. (1976a). *The Pidginization Process: A model for Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Schumann, J. H. (1976b). Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. *Language Learning*, 26/2, 391-408.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Shuy, R. y Fasold, R. (Eds.) (1973). *Language attitudes: Current, Trends and Prospects*. Washington: Georgetown UP.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

- Skutnabb-Kangas, T. (1978). Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers. En N. Dittmar *et alii* (Eds.), *Papers of the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children* (pp. 221-251). Roskilde: Universitets Center.
- Sotomayor, Carmen (2005). El moro traidor, el moro engañado variantes del estereotipo en el romancero republicano. *Anaquel de estudios árabes*, 16, 233-249.
- Tajfel, H. (1972). Le catégorisation sociale. En S. Moscovici (Ed.), *Introduction a la Psychologie Sociale*. Vol. 1 (pp. 272-302). París: Larousse.
- Tajfel, H. (1978). Intergroup relations. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). Londres: Academic Press.
- Tajfel, H., y Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Books Cole.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Télez Cenzano, E. (2016). *La música como elemento de representación institucional: el himno de la Segunda República española* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Timoneda, J. (1565/1911). Paso de un soldado, y un moro, y un hermitaño. En *Obras Completas de Juan Timoneda*. Valencia: Sociedad de Bibliófilos Valencianos.
- Toukomaa, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Finlandia: University de Tampere.
- Turner, J. C., y Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 201-234). New York: Academic Press.

- Turner, John, C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Morata: Madrid.
- Unesco (1953). *The use of vernacular languages in education*. París: Unesco.
- Valdés, Guadalupe (2001). Heritage Language students: profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource* (pp. 37-80). Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Vega, L. de (1602/1993-1998). *Obras Completas, Comedias*, ed. J. Gómez y P. Cuenca. Madrid: Turner.
- Velasco Arroyo, JC. (2006). El Estado y la ciudadanía ante el desafío de la inmigración. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 27, 5-19.
Recuperado de: DIALNET, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/145397>.
- Verdía, E. (2002). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje del español: reflexión y propuestas. En *Actas de Explingua. Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 223-242). Madrid: Colección Expolingua.
Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.Verdia.pdf
- Vygotski, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Watts, R. L. (1996). *Comparing Federal Systems in the 1990s*. Kingston (Ontario): Queen's University.
- Whorf, B. L. (1969). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Winford, D. (2003). *An introduction to contact linguistics*. Malden, MA: Backwel Pub.
- Zimmermann, K. (2008). Política lingüística e identidad: una visión constructivista. En S. Kirsten, U. Mühlshlegel, P. Masson (Eds.), *Lengua, Nación e Identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 21-42). Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

ANEXOS

MATCHED GUISE

Edad:

- entre 17 y 25 años
 entre 26 y 35 años
 entre 36 y 45 años
 más de 45 años

Sexo:

- Hombre Mujer

Nivel de estudios: Titulado Superior Titulado Grado medio Bachillerato/FP Graduado escolar. Sin estudios

Contacto con hablantes no nativos: Todos los días Casi todos los días Ocasionalmente Casi nunca Nunca

Ámbito: Amistad Trabajo Compras Colegio Otros _____

¿Conoce otras lenguas?

No. Sí. ¿Cuáles? _____

Profesión: _____

A continuación describa, por favor, sus impresiones acerca de la grabación que acaba de escuchar seleccionando para cada par de adjetivos una puntuación del 1 al 7:

En su opinión la persona que habla es:

Humilde 7 6 5 4 3 2 1 Prepotente

Inteligente 7 6 5 4 3 2 1 Poco inteligente

Simpático 7 6 5 4 3 2 1 Antipático

Cercano 7 6 5 4 3 2 1 Distante

Culto 7 6 5 4 3 2 1 Inculto

Educado 7 6 5 4 3 2 1 Maleducado

Divertido 7 6 5 4 3 2 1 Aburrido

Buena posición
económica

7 6 5 4 3 2 1 Mala posición económica

Alegre 7 6 5 4 3 2 1 Triste

Fiable 7 6 5 4 3 2 1 No fiable

Honrado 7 6 5 4 3 2 1 No honrado

Competente 7 6 5 4 3 2 1 No competente

Buena posición social 7 6 5 4 3 2 1 Mala posición social

Alto nivel de estudios 7 6 5 4 3 2 1 Bajo nivel de estudios.

ENCUESTAS

Edad:

entre 17 y 25 años

entre 26 y 35 años

entre 36 y 45 años

más de 45 años

Hombre Mujer

Contacto con hablantes no nativos: Todos los días Casi todos los días Ocasionalmente Casi

nunca Nunca

¿Conoce otras lenguas?

No. Sí. ¿Cuáles? _____

Nivel de estudios: Titulado Superior Titulado Grado medio Bachillerato/FP Graduado escolar. Sin estudios

Profesión: _____

1. Cuando usted escucha a alguien hablando árabe le parece que el sonido es:

Agradable Desagradable Armonioso Tosco Otro, especifique: _____

2. Cuando usted oye a una persona hablando árabe diría que el sonido es:

- a. Como una tormenta
- b. Como la lluvia
- c. Como el invierno
- d. Como el verano
- e. Otra cosa _____

3. Cuando usted oye a una persona hablar árabe se siente:

- a. Tranquilo
- b. Preocupado
- c. Cansado
- d. Alegre
- e. Otra cosa _____

4. Si pudiera usar varios adjetivos para calificar el árabe, diría que se trata de una lengua

5. ¿Le gustaría que sus hijos aprendieran a hablar árabe para poder relacionarse con niños árabes?

Sí No

¿por qué? _____

6. ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe o fuera árabe?

Sí No

¿por qué? _____

7. ¿Recomendaría el estudio de la lengua árabe?

Sí No

¿por qué? _____

8. ¿Le parece que el árabe es un idioma adecuado para presentar una queja?

Sí No

¿por qué? _____

9. ¿Cree que algunas personas en España pueden estar interesadas en aprender la lengua árabe?

Sí No

¿por qué? _____

10. ¿Quién le parece que podría tener más posibilidades de encontrar un empleo si hablara español como un nativo?

Un inmigrante que hable árabe Un inmigrante que hable inglés

¿por qué? _____

11. Si hablara árabe, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo?

Sí No

¿por qué? _____

12. Indique del 1 al 5, siendo 1 la más importante, y 7 la menos importante, qué lenguas le parecen más importantes de las mencionadas a continuación:

Francés

Alemán

Inglés

Árabe

Español

Ruso

Chino

13. ¿Podría nombrar alguna lengua de importancia similar al español?

14. ¿Podría nombrar alguna lengua de importancia similar al árabe?

Edad:

- entre 17 y 25 años
 entre 26 y 35 años
 entre 36 y 45 años
 más de 45 años

Nacionalidad _____

Hombre Mujer

¿Cuánto tiempo cree que va a quedarse en España?

- 5 años. 10 o 15 años. No quiero quedarme en España Quiero quedarme en España. No lo sé

Si pudiera elegir:

- Preferiría irse a otro país de Europa o América
 Preferiría quedarse en España

Nivel de estudios: Titulado Superior Titulado Grado medio Bachillerato/FP Graduado escolar. Sin estudios

Profesión: _____

1. Cuando usted escucha a alguien hablando árabe le parece que el sonido es:

- Agradable Desagradable Armonioso Tosco Otro, especifique: _____

2. Cuando usted oye a una persona hablando árabe diría que el sonido es:

- a. Como una tormenta
b. Como la lluvia
c. Como el invierno
d. Como el verano
e. Otra cosa _____

3. Cuando usted oye a una persona hablar árabe se siente:

- a. Tranquilo
b. Preocupado
c. Cansado
d. Alegre
e. Otra cosa _____

4. Si pudiera usar varios adjetivos para calificar el árabe, diría que se trata de una lengua

5. ¿Le gustaría que sus hijos hablaran árabe como primera lengua?

- Sí No

¿por qué? _____

6. ¿Le gustaría que su pareja hablara árabe?

- Sí No

¿por qué? _____

7. ¿Le parece que el árabe es un idioma adecuado para presentar una queja?

Sí No

¿por qué? _____

8. ¿Cree que algunas personas en España pueden estar interesadas en aprender su lengua?

Sí No

¿por qué? _____

9. Cuando habla con una persona española cambia su forma de hablar:

Sí No

¿Por qué? _____

10. Cuando usted escucha a alguien hablando español le parece que el sonido es:

Agradable Desagradable Armonioso Tosco Otro, especifique: _____

11. Si pudiera usar varios adjetivos para calificar el español, diría que se trata de una lengua

12. Cuando usted oye a una persona hablando español diría que el sonido es:

- a. Como una tormenta
- b. Como la lluvia
- c. Como el invierno
- d. Como el verano
- e. Otra cosa _____

13. Cuando usted oye a una persona hablar español se siente:

- a. Tranquilo
- b. Preocupado
- c. Cansado
- d. Alegre
- e. Otra cosa _____

14. ¿Le gustaría que sus hijos hablaran en español?

Sí No

¿por qué? _____

15. ¿Le gustaría que su pareja hablara español?

Sí No

¿por qué? _____

16. ¿Le parece que el español es un idioma adecuado para presentar una queja?

Sí No

¿por qué? _____

17. Hablando español, ¿le gustaría que le tomaran por un nativo?

Sí No

¿por qué? _____

18. ¿Cree que algunas personas en su país pueden estar interesadas en aprender el español?

Sí No

¿por qué? _____

19. El español en general le parece una lengua

Difícil de aprender Regular Fácil de aprender

20. El vocabulario del español le parece

Difícil de aprender Regular Fácil de aprender

21. La gramática del español le parece

Difícil de aprender Regular Fácil de aprender

22. Las normas culturales en España le parecen

Difíciles de entender Regular Fáciles de entender

23. ¿Cómo cree que llegará a hablar español en el futuro?

Perfectamente Bien Regular Lo hablaré siempre mal

ANUNCIOS DE TRABAJO



Buscamos camareros con experiencia para restaurante en el centro de Madrid.

Jornada completa o media jornada.

Se necesita buen nivel de español.

Escribe explicando por qué estás interesado y contando tu experiencia: josepardo@gmail.com



Se busca aprendiz de peluquero para trabajar los fines de semana. Es necesario tener muchas ganas de trabajar, pero no es necesario tener experiencia.

Si quieres trabajar con nosotros, escribe contando por qué te interesa este trabajo y qué has estudiado a la siguiente dirección de correo electrónico: mariapelo10@peluquerias.com

Se busca cocinero para hotel de 5 estrellas. Es necesario conocer muchas recetas de cocina y saber hacer postres.



Escribe contando tu experiencia y qué sabes cocinar y explicando por qué eres un buen candidato para el puesto a: cocinafina@yahoo.es



Se busca persona seria, responsable y muy amable para la recepción de un hotel. Si te gusta tratar directamente con los clientes y quieres trabajar con nosotros, cuéntanos tus habilidades y experiencia, te llamaremos para una entrevista.

Clientes@repcionistas.com

TRANSCRIPCIÓN DE LAS COMPOSICIONES

INFORMANTE 1:

hola buenos días soy xxxx soy de sirya soy peuluquera tengo 25 años experiencia viene hace 6 años a españa y estudié español. necesito trabajo. puedo encontrar trabajo aqui para mi o no?

INFORMANTE 2:

Me encanta trabajar en peluquería y encontrar muchos de mis peinados. pero no puedo trabajar porque me cuesta encontrar español. eso me pone nerviosa.

INFORMANTE 3:

Buenos día, o, Buenos Tarde!

Me llamo xxx, soy de siria, tengo 22 años. Yo una chica muy sampatica y muy sensible Alta y un poco delgada. Siempre me rio. Hablo mucho! No conozco el silencio, porque? yo no se!

Yo quiero trabajar con vosotros, un Hotel de cinco estrellas, yo creo que yo tambien una persona diez estrellas.... y más.

Yo me gusta cocinar con gente y lo se comidas arabé mucho, puedo cocinar, limpieza, lavar los platos prejemblo. A mi me gusta la forma formal de presentación, y etiqueta, me gusta muchísimo. Lo priemero quiero trabajar cocinera pero cundo aprendo más español creo que trabajar persona seria, A mi me gusta recepción y sonrisa a la llegada. Esta no representación, pero esta es mi verdadera cara. Ahora no puedo porque necesito hablar más español. Pero seguro en el futuro muy fácil para mi. también yo creo que bueno dinero, no poco.

Mis habilidades. Yo Hablo dos idiomas, primera arabé, despue Turco, dos los muy perfecto, Tambien Ahora estudiendo, y yo vivo en españa más rapido y facil para estudiar español o aprender.

INFORMANTE 4:

Estimados señores

Soy Xxxx Xxxx y tengo 36 años. En relación a su anuncio para trabajar en la recepción, me gustaría conseguir ese trabajo en su hotel. Soy la persona más conveniente para ese trabjo porque cumplo todos requisitos requeridas de esa posición.

Mis calificaciones son de Instituto de Hostelería en Madrid del año 2000. Además, llevo 20 años ocupando varios cargos en lo mejores hoteles en Europa. Soy la persona más seria a respecto al tiempo del trabajo y lograr las tareas. Pero tengo la personalidad más amigable a tratar con los clientes. No solo puedo manejar todas acciones en varias posiciones en el hotel, sino también puedo hablar cuatro idiomas fluentemente. Pienso que puedo conseguir mi sueño del trabajo en su hotel.

Tengo ganas a tener la posibilidad de hacer la entrevista para hablar más con ustedes sobre la colaboración que puede mejorar el trabajo en el futuro.

Saludos cordiales

INFORMANTE 5:

Hola, buenas tardes soy Xxxx de Palestina, me interesa escribirme en la oferta porque me gusta trabajar en hostelería y tengo ganas de crecer en su restaurante, y me gusta trabajar en equipo.

Tengo experiencia mas que 4 años, se trabajar en barra, preparar cafés y hacer postres y dejar mi puesto limpio, he trabajado en un Restaurante italiano, sé montar mesas y llevar bandeja, servir platos y Recoger mesas, y cobrar, tengo buen atención alcliente y manegar el tpv para marchar cosas.

INFORMANTE 6:

Hola

Buenas tardes, soy Xxxxx Xxxxx

Tengo experincia mas 3 años en la cocina, cocinero y aydente de cocina.

Me interesa mucho tu annicio de trabajo, teng experincia la comida España Arabé.

*Idiomas Español, Inglés, Arabé.

Muchas Gracias.

INFORMANTE 7:

Hola, Buenos Tardes

Soy Xxxx Xxxxx

Soy camarero, tengo Experiencia mas de 3 años.

La idiomas: englis, arabé, español.

me interesa mucho el tipo de trabajo.

mucha gracias.

INFORMANTE 8:

Apellido y Nombre: Xxxxx Xxxx

Localidad: Plaza Elíptica.

Teléfono: xxxxx

Correo: xxxx@gmail.com

A la atención del Presidente

Director Gerente del grupo de Hoteles

Hyatt Regency

Objeto: Demanda de empleo

Tengo el Honor de Pedirle Con Su amabilidad que acepte mi Candidatura.

Soy una chica de 24 años, de Palestina, muy amable y responsable, tengo experiencia y referencias, y muy interesada en las actividades de su hotel; Me permito enviar mi Solicitud actual para un posible puesto dentro de su equipo.

Para una mejor consideración de mi candidatura mi C.V adjunto ofrece una visión general de mi capacitación, mi trabajo y las practicas realizadas. Una posible entrevista me permitiría mostrarle más plenamente mis cualidades humanas y profesionales. Espero verlo pronto, por favor, créelo, Señor, la expresión de mis sinceros saludos.

Signo:

xxxxx