

ESCOLARES MARROQUÍES EN LA PROVINCIA DE CÁDIZ: ALGUNOS RASGOS DE SU PERFIL SOCILINGÜÍSTICO

Nadi Hamdi NOUAOURI IZRELLI⁽¹⁾

Universidad de Cádiz

BIBLID [1133-8571] 8-9 (2000-2001) 163-192

Resumen: Análisis del perfil sociolingüístico (lengua de origen, habilidades, comportamiento, y actitudes lingüísticas entre otros aspectos) de los escolares marroquíes en la provincia de Cádiz, con especial atención a sus implicaciones educativas.

Palabras clave: Sociolingüística. Niños marroquíes. Cádiz. Actitudes lingüísticas. Comportamiento lingüístico. Habilidades lingüísticas. Árabe dialectal. Árabe estándar.

Abstract: A broadly sociolinguistic profile of Moroccan pupils living in the southern Spanish province of Cádiz is provided including their language attitudes, behavior, skills, and related data. We focus on the educational implications of mother tongue loss.

Key words: Sociolinguistics. Moroccan children. Cádiz. Language attitudes. Language behavior. Language skills. Moroccan Arabic. Modern Standard Arabic.

0. Introducción

Durante los últimos años la presencia de alumnos de origen marroquí en centros escolares españoles ha aumentado de manera considerable, hasta el punto de ser la más numerosa comunidad escolar de origen foráneo en el conjunto del país, en Andalucía, y en la provincia de Cádiz.

Como quiera que estas nuevas comunidades de habla (árabe dialectal y/o amazige⁽²⁾ – español) no han sido objeto de ningún trabajo lingüístico por el

(1) Queremos expresar aquí nuestro agradecimiento a los niños y jóvenes que participaron en esta investigación, así como a los directores y profesores de centros educativos que facilitaron mucho nuestra labor.

momento (hasta donde nosotros conocemos), nos parece pertinente ofrecer aquí algunos datos relativos a su situación lingüística, obtenidos en el marco de una investigación relativa al desarrollo de las competencias narrativas de los escolares de ascendencia marroquí en Andalucía. Esto puede ser particularmente apropiado cuando la comunidad educativa reconoce el desafío que supone adaptar y adaptarse a la presencia de estos alumnos, muchos de los cuales no dominan el español, y crear un modelo educativo que valore el bagaje cultural y lingüístico de todos sus escolares. La toma de decisiones relacionadas con este alumnado, el trabajo de profesores y educadores, puede ser más eficaz si se basa en una imagen lo más fiel posible de sus peculiaridades, habilidades, y actitudes lingüísticas.

Por otro lado, los resultados ofrecidos aquí pretenden ser índices de la vitalidad lingüística del árabe como lengua minoritaria en contacto con el español en el entorno escolar. El mantenimiento de la lengua de los escolares de minorías lingüísticas puede derivar en mejores resultados académicos y en el enriquecimiento de su personalidad (autoestima, identidad propia) y del conjunto de la sociedad, pues facilita crear un ambiente de armonía social además de poner en manos de cualquier economía más y mejores recursos humanos. Entre los factores que contribuyen a la pervivencia o sustitución de una lengua por otra se encuentran el estatus económico, social e histórico de los grupos y de las lenguas en contacto, el apoyo institucional que reciben, su estandarización, el número de hablantes con que cuentan, las actitudes y creencias que los hablantes tienen hacia ellas, y el tipo de funciones y su grado de utilización en distintos dominios, entre otros⁽³⁾. Con tal fin hemos investigado algunos de estos aspectos en el contexto escolar.

- (2) Los grafemas empleados para la transcripción fonológica del amazige y del árabe son los siguientes: /a/, /i/, /u/, /ø/, /ɛ/, /ʌ/, /ɔ/, /ɒ/, /β/, /ɣ/, /p/, /t/, /f/, /t/, /θ/, /d/, /t/, /s/, /ʃ/, /l/, /r/, /t/, /t/, /t/, /t/, /t/, /k/, /t/, /g/, /q/, /x/, /t/, /t/, /t/, /t/, /t/, /t/, /w/, /y/, /h/, /θ/ (para marcar labialización), /z/, /t/ (**ل** en árabe clásico; fonema alveolar sonoro fricativo faringalizado en árabe dialectal y amazige).

(3) Sobre los factores que influyen en la sustitución, perdida o mantenimiento de la lengua del inmigrante, véase N. Conklin y M. Lourie, *A host of tongues* (Nueva York: The Free Press, 1983).

Proporcionaremos en primer lugar una breve descripción demográfica de la población que nos incumbe concentrando nuestra atención en la provincia de Cádiz (1). En segundo lugar indicaremos la metodología utilizada en este trabajo (2). A continuación, presentaremos los resultados sobre la identificación de la lengua de origen (3.1), habilidades (3.2), comportamiento (3.3), y actitudes lingüísticas (3.4), además de un apartado en el que trataremos el estatus social del árabe en aquello incumbe a estos escolares (3.5). Por último realizaremos una breve discusión de los datos obtenidos y emitiremos algunas conclusiones (4).

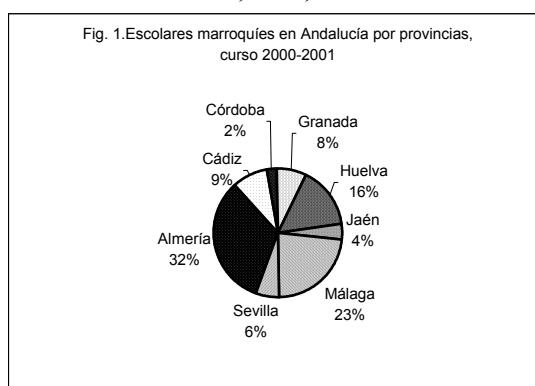
1. Situación demográfica

En el año 2001 residían legalmente en España 199.782 ciudadanos marroquíes⁽⁴⁾, aunque previsiblemente las cifras actuales sean bastante más altas, debido a las regularizaciones en curso, y se acerquen a las 300.000 personas⁽⁵⁾. En Andalucía la cifra de ciudadanos marroquíes a finales de 1999 era de 23.994 (el 21,99 % del total)⁽⁶⁾, mientras que en la provincia de Cádiz alcanzaba 2.286 personas (41,2 % del total de los ciudadanos extranjeros)⁽⁷⁾. Carecemos de datos actualizados sobre la repartición por municipios en la provincia de Cádiz y sus actividades económicas, aunque sobre la base de los relativos a 1991⁽⁸⁾, en Algeciras se concentraría el grueso de esta población, seguida de Jerez de la Frontera, Cádiz y el Puerto de Sta. María, dedicada principalmente a la pesca, el comercio, el servicio doméstico, y la hostelería, en aquellas fechas.

La marroquí es también la primera comunidad escolar⁽⁹⁾ no nativa en España, con un total de 19.236 alumnos (el 23,84 % del total de los alumnos de origen

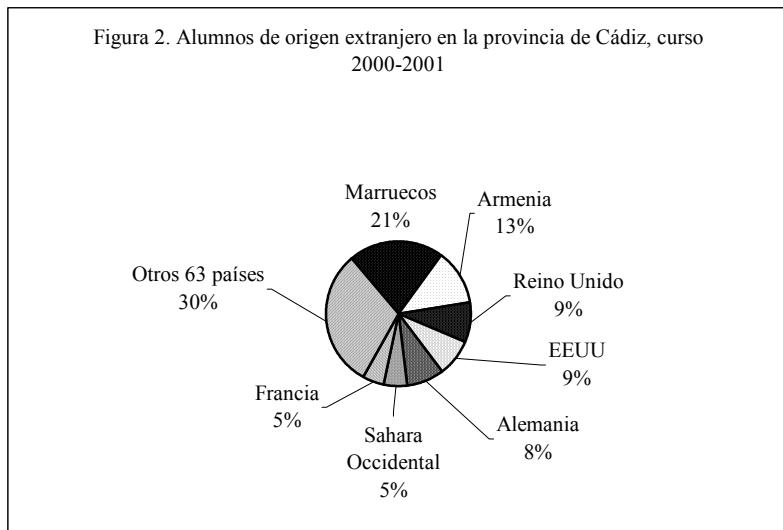
-
- (4) Instituto Nacional de Estadística. *España en cifras 2001*. s.d.. En línea. Recuperado de la página web del Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es> (Acceso: 27 de marzo de 2002).
 - (5) Ricardo Gutiérrez. "Las aulas de la España multirracial." *El País Semanal (Domingo)* 20 de septiembre de 2001. En línea. <http://www.elpais.es> (Acceso: 20 de septiembre).
 - (6) Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones, *Boletín OPAM 1* (Sevilla: Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 2001) 9.
 - (7) *Boletín OPAM*, 12.
 - (8) Bernabé López García, (dir.), *Atlas de la inmigración magrebí en España* (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1996).
 - (9) Por "escolar" entendemos a todos los alumnos de cualquier nivel educativo no universitario.

foráneo)⁽¹⁰⁾ durante el curso académico 1998-99 y se radica principalmente en Madrid, Cataluña, Valencia, Canarias y Andalucía. En esta última comunidad autónoma se contabilizaron 3.321 alumnos de origen marroquí sobre un total de 14.100, es decir, el 23,55 % del conjunto del alumnado de origen extranjero durante el curso 2000-01⁽¹¹⁾, establecidos sobre todo en las provincias del litoral (ver figura 1). La provincia de Cádiz es la cuarta de Andalucía en número de escolares de origen marroquí, con un total de 295 alumnos. En el curso escolar 2001-02 estudian en la provincia 339 niños de origen marroquí en los niveles de educación infantil y primaria, lo que supone el 30,7 % del conjunto del alumnado de origen extranjero, cuando durante el curso 2000-01 representaban el 21% y el 22 % durante el 1999-2000⁽¹²⁾, y constituye también el segundo grupo nacional detrás de los españoles en el conjunto de la provincia (ver figura 2). Según datos del curso 2000-2001, el 59,66% son varones⁽¹³⁾.



Fuente: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Elaboración propia.

- (10) Instituto Universitario de Estudios Migratorios, *Red de menores extranjeros escolarizados* (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas / Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 2001). En línea. Recuperado de la página web del IMSERSO. http://www.imsersomigracion.upco.es/red_extranjeros.htm (Acceso: 27 de marzo de 2002).
- (11) Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Curso 2000-2001. Cálculo propio.
- (12) Delegación Provincial de Cádiz, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Cálculo propio.
- (13) Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Curso 2000-2001. Cálculo propio.



Fuent

e: Delegación Provincial de Cádiz, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Elaboración propia

La mayor parte de estos escolares reside actualmente en Algeciras, localidad en la que se han ido concentrando en los últimos años. Le siguen muy de lejos Jerez de la Frontera, Barbate y La Línea de la Concepción, mientras que la comarca de la Bahía de Cádiz y del Bajo Guadalquivir, a pesar de su densidad demográfica, apenas acogen alumnos marroquíes (ver tabla 1).

Hemos encontrado divergencias significativas en el número de menores marroquíes censados al cruzar datos de diferentes organismos. Mientras que la Subdelegación del Gobierno tenía censados el año 2000 a 410 menores de edad marroquíes residiendo en la provincia⁽¹⁴⁾, la Consejería de Educación y Ciencia recoge la presencia de 244 escolares de entre tres y veinte años, lo que nos deja un saldo de 166 menores de edad que o no están escolarizados, o han abandonado los centros educativos para integrarse en el mercado laboral o por

(14) Subdelegación del Gobierno en Cádiz, comunicación por carta, 12 de junio de 2001.

otros motivos. Este fenómeno ya se ha observado en las comunidades autónomas de Andalucía, Extremadura y Castilla – La Mancha, específicamente en relación a niños extranjeros de África, y en menor medida, de Asia⁽¹⁵⁾.

En cuanto a la distribución de los alumnos marroquíes por niveles educativos y edades, es llamativa su escasa presencia en secundaria. A partir de los doce años se observa un paulatino descenso del número de alumnos (ver figura 3). Esta tendencia también ha sido reseñada a nivel nacional, y se ha considerado que la razón puede estribar en una menor disposición familiar hacia la enseñanza secundaria, quizás debida a la carencia de recursos económicos para hacer frente a la enseñanza secundaria no obligatoria. Durante el curso 1996-97, sólo el 2% de los niños africanos que estudiaban en España lo hacía en secundaria no obligatoria, mientras que los de origen europeo lo hacían en un 12,5 %⁽¹⁶⁾. Durante el curso 2000-2001, el 8,1% de los alumnos marroquíes tenía entre dieciséis y dieciocho años (edad normal de comienzo y término de la educación secundaria no obligatoria), mientras que el porcentaje del resto del alumnado extranjero con esa misma edad era del 10,6%⁽¹⁷⁾. En cuanto al tipo de centro en el que se encuentran escolarizados, el 1% lo hace en centros privados, el 12% en centros concertados, y el 87% en centros públicos.

Según lo visto arriba, los escolares marroquíes en la provincia de Cádiz forman la primera comunidad escolar de origen extranjero, provienen de familias de clase obrera y se agrupan en su mayor parte en Algeciras de modo creciente. Asisten a centros escolares públicos, sobre todo en los niveles de educación infantil y primaria, y no es descartable la existencia de un cierto número de niños no escolarizados. Se aprecia asimismo una mayor presencia de alumnos que de alumnas.

(15) M^a Cuesta Azofra, *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España* (s.l.: Confederación Sindical de CC.OO, 2000) 18.

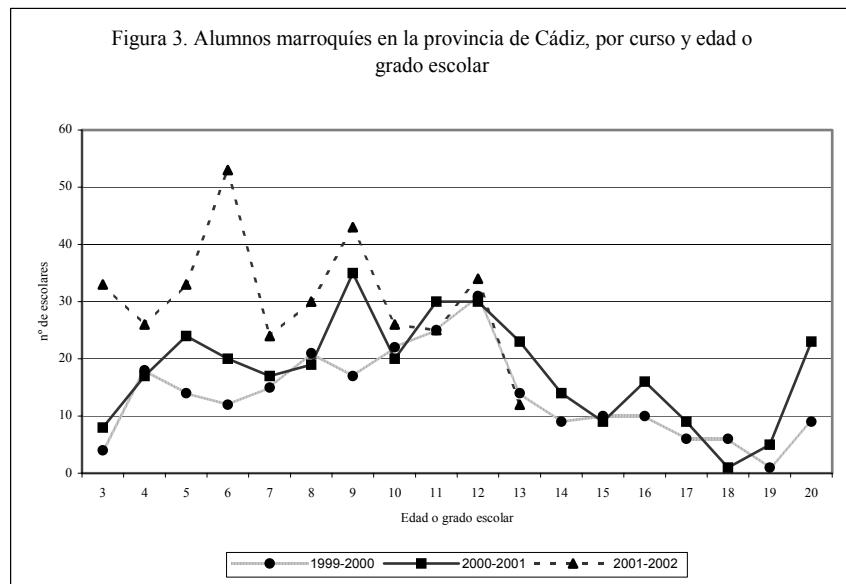
(16) M^a Cuesta Azofra, 18.

(17) Hemos excluido de este cálculo la población armenia, puesto que se encuentra exclusivamente representada en el grupo de edad que va de los quince a los veinte años, y únicamente aparece en el censo del curso 2000-01. Puede tratarse de un grupo de alumnos que estudiaron en la provincia durante un sólo curso en el marco de algún programa bilateral.

Tabla 1. Escolares marroquíes en Cádiz por localidad y curso académico

| Localidad | Curso académico | | |
|--------------------------|------------------------|------------|------------|
| | 2001-2002 | 2000-2001 | 1999-2000 |
| Algeciras | 208 | 148 | 126 |
| Arcos | 3 | 0 | 1 |
| Barrios, Los | 1 | 4 | 0 |
| Barbate | 17 | 17 | 11 |
| Benalup | 3 | 3 | 3 |
| Bornos | 3 | 4 | 4 |
| Cádiz | 4 | 25 | 4 |
| Chiclana | 12 | 9 | 3 |
| Chipiona | 3 | 2 | 3 |
| Conil | 3 | 2 | 1 |
| Jerez | 18 | 24 | 19 |
| La Línea | 14 | 19 | 18 |
| Prado del Rey | 3 | 2 | 2 |
| Pto. Sta. M ^a | 13 | 13 | 8 |
| Pto. Real | 4 | 11 | 15 |
| Rota | 2 | 5 | 4 |
| San Fernando | 10 | 6 | 3 |
| San Roque | 7 | 14 | 5 |
| Sanlúcar | 3 | 4 | 4 |
| Tarifa | 4 | 5 | 1 |
| Otras localidades | 4 | 3 | 9 |
| Total | 339 | 320 | 244 |

Fuente: Delegación Provincial de Cádiz, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Elaboración propia.



Fuente: Delegación Provincial de Cádiz, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Elaboración propia⁽¹⁸⁾.

2. Procedimiento, material, e informantes de la investigación

Los datos que se incluyen en esta contribución han sido obtenidos por medio de entrevistas personales con personas implicadas en la educación de los escolares marroquíes (educadores, profesores, directores de centros, personal de organizaciones no gubernamentales, etc...), y sobre todo con los propios niños. En total hemos indagado en el perfil sociolingüístico de 108 escolares de origen marroquí en la provincia de Cádiz de entre 4 y 17 años de edad, si bien hemos

(18) Los datos proporcionados por la delegación provincial de Cádiz para el curso escolar 2001-02 hacen referencia al grado escolar (niveles de primaria y secundaria) y no a la edad, en consecuencia el punto 3 del eje de categorías hace referencia a educación infantil de tres años, el punto 4 a infantil de cuatro años, el 6 a primero de educación primaria, el 11 a primero de educación secundaria, y así sucesivamente.

seleccionado un grupo de 30 alumnos bilingües⁽¹⁹⁾ en español y árabe dialectal para su estudio con más profundidad. Se trata de diecisiete niños y trece niñas, de edades comprendidas entre los siete y los quince años (edad media: 11,7 años). Doce nacieron en España, mientras que el resto llevan en el país una media de 8,5 años, lo que supone que en general llegaron antes de comenzar su escolarización, y a la que llamaremos *primera generación y media*⁽²⁰⁾. La mayoría de sus padres son comerciantes autónomos, y obreros y sus madres amas de casa. Tanto padres como madres son hablantes nativos de árabe dialectal. Durante el año 2001 se visitaron tres centros de secundaria: uno en Rota, uno en Algeciras, y otro en Jerez; nueve centros de educación infantil y primaria: tres en Algeciras, cuatro en Jerez, uno en Rota, y otro en Puerto Real; y un centro de infantil, primaria, y secundaria en Rota. Diecinueve informantes provienen de Algeciras, seis de Jerez de la Frontera, uno de Puerto Real, y cuatro de Rota.

Se ha utilizado un cuestionario estandarizado de cuarenta y ocho preguntas para obtener datos sobre uso, preferencias, competencias lingüísticas e informaciones afines, así como un examen basado en una serie de dibujos con objeto de identificar la lengua de origen de los informantes ya que los censos educativos no incluyen este género de informaciones. Sabido es que en Marruecos, además del árabe estándar, lengua oficial, coexisten dos variedades lingüísticas, el árabe dialectal y el amazige, y cada una de ellas se divide a su vez en distintas variantes regionales. Cada dibujo representa una palabra morfológica y fonéticamente diferente entre las variedades dialectales amaziges y árabes de Marruecos y que refiere a un significado de uso común y concreto (ver tabla 2). En ese examen se les preguntó en primer lugar por la palabra que utilizaban con sus madres para designar los dibujos. A continuación, en un segundo paso, se les pidió que señalaran con el dedo los dibujos

(19) Por bilingües nos referimos en lo concerniente a este trabajo a la capacidad de estos escolares de hablar y entenderse con el investigador en las dos variedades.

(20) Hemos utilizado esta denominación (“one-and-a-half generation” en el original) para distinguir entre niños de origen marroquí nacidos en España y aquellos no nacidos pero llegados cuando eran pequeños. Ha sido tomada de Jan Jaap de Ruiter, “Young Moroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch,” Tesis doctoral, Universidad de Utrecht, 1989, 1.

correspondientes a las voces que el investigador pronunciaba en la otra lengua de Marruecos, la que ellos no habían utilizado, para saber si eran bilingües. Algunos de los informantes no comprendieron el primer paso la tarea. En esos casos, se les pidió que señalaran con el dedo las palabras que nosotros emitíamos tanto en árabe dialectal como en amazige. El cuestionario fue conducido, siempre que fue posible, oral e individualmente en un aula o sala vacía de los centros escolares.

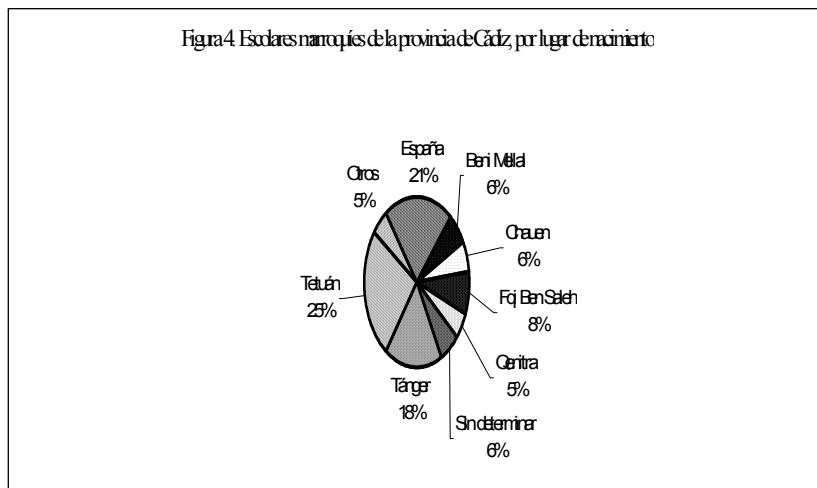
Tabla 2. Contenido del examen de lengua de origen

| Español | Árabe dialectal | Amazige |
|---------|---------------------|-----------------------|
| boca | فَمِّ | αθθθμμυμ / ىمِ |
| camino | □ρ□θ | αβριδ |
| pie | →□□λ | α□□ρ / □□ρ |
| ojos | □□γν | □□□□ |
| casa | □□ρ | ταδδαρτ / τιγθμμι |
| oreja | ωδθν | αμθ□□υν / αμθ□□υ□ |
| sol | □□μ□ / □□μσ / θ□ψλα | τφυκτ / τφυψτ / τφυ□τ |
| dientes | σν□ν | τι□μασ / νξσαν |
| mano | ψθδδ | αφυσ / φυσ |

3. Resultados

Excluidos los hijos de parejas mixtas, de las entrevistas se desprende que la mayoría de los escolares marroquíes en la provincia de Cádiz procede del norte de ese país (□bʌla), seguido del Medio Atlas (Beni Mellal, Fqi ben Saleh, zonas principalmente arabófonas⁽²¹⁾), mientras que regiones densamente pobladas de Marruecos como las de la costa atlántica, Fez y Mequinez apenas están representadas. Un porcentaje importante ha nacido en territorio español, lo cual indica un cierto grado de arraigo de la población marroquí en la provincia (ver figura 4). La mayoría de los niños nacidos en el Medio Atlas residen en Jerez de la Frontera y Puerto Real, mientras que en Algeciras se encuentra la mayoría de los originarios del norte de Marruecos.

(21) Ahmed Boukous, *Société, langues et cultures au Maroc, enjeux symboliques*, Essais et études 8 (Rabat: Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1995).



3.1. Lengua de origen

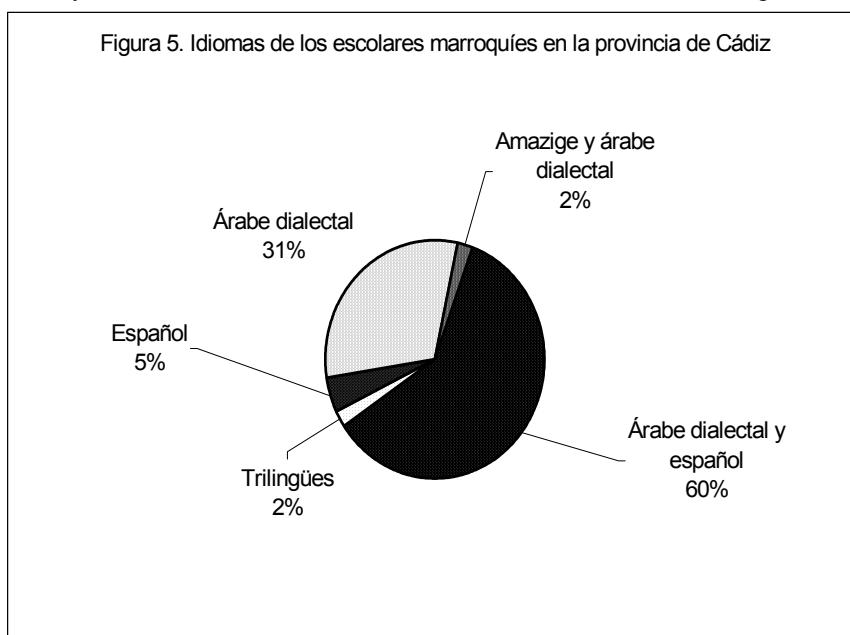
La identificación de los distintos grupos de población puede hacerse siguiendo diferentes criterios: nacionalidad, lugar de nacimiento, auto-identificación, el uso de las lenguas en el ámbito familiar, etc... Desde el punto de vista educativo puede ser particularmente importante conocer la lengua de origen o de primera socialización del niño en su familia para diseñar programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (en adelante ELCO) o de apoyo en la lengua mayoritaria específicamente diseñados para las comunidades lingüísticas a las que se destinan. Contábamos con siete posibles resultados del examen de lengua de origen:

- 1) Hablantes monolingües de árabe dialectal.
- 2) Hablantes monolingües de amazige.
- 3) Hablantes sólo en español.
- 4) Hablantes bilingües de amazige y de árabe dialectal.
- 5) Hablantes bilingües de árabe dialectal y español.
- 6) Hablantes bilingües de amazige y español.
- 7) Hablantes trilingües de amazige, árabe dialectal y español.

De los 108 escolares entrevistados, 23 resultaron ser hijos de parejas mixtas hispano-marroquíes. Catorce de ellos eran bilingües en árabe dialectal y español, mientras que los nueve restantes eran hablantes monolingües de español.

Del resto de escolares, 26 niños apenas eran capaces de hablar y comprender el español. Todos ellos eran hablantes monolingües de árabe dialectal, fueron entrevistados en Algeciras y en muchos casos apenas llevaban unos meses en el país. Dos alumnos eran trilingües, dos bilingües árabe-amazige, y cuatro monolingües hispanohablantes. El grueso de los escolares es, a la luz de este examen, bilingüe árabe-español. No se encontró a ningún hablante de amazige únicamente (ver figura 5). En resumen, el árabe dialectal es la lengua de origen de la mayoría de los escolares marroquíes de la provincia de Cádiz, y un tercio de ellos carece de un mínimo de conocimientos en español.

Figura 5. Idiomas de los escolares marroquíes en la provincia de Cádiz



3.2. Habilidades lingüísticas

Pedimos a los 30 informantes a los que se les pasó el cuestionario, que evaluaran sus destrezas lingüísticas receptivas (comprensión auditiva y lectura) y productivas (habla y escritura), en árabe (dialectal y estándar) y español. La escala de resultados es la siguiente: 4= muy bien; 3= bien; 2= regular; 1= un poco; 0= nada.

Somos conscientes de que las destrezas lingüísticas podrían clasificarse como gramaticales, léxicas, y discursivas y que dependen del contexto, del estilo, y de los hablantes que intervienen... Asimismo que podríamos haber incluido otras como la de *pensar*⁽²²⁾ en una lengua. Mas una tarea tal sobrepasa los límites de este modesto trabajo.

3.2.2. Destrezas en español

Preguntados por su habilidad para **hablar** español, los escolares respondieron con una alta valoración: el 70% cree hablarlo *muy bien*.

Tabla 3. Habilidad para hablar español

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|---|---|------|-------|-------|
| N | | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 | 21 |
| % | | 0 | 0 | 0 | 3,33 | 26,66 | 70 |

(N= nº de escolares; media = 3,66; desviación típica = 0,54; varianza = 0,298)

Al respecto de la **comprensión auditiva** en español, las respuestas reflejan una gran capacidad para entenderlo: más del 90% de los niños dice comprender *bien* o *muy bien* el español.

Tabla 4. Habilidad para entender español

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|---|------|---|-------|-------|
| N | | 0 | 0 | 1 | 0 | 13 | 16 |
| % | | 0 | 0 | 3,33 | 0 | 43,33 | 53,33 |

(media = 3,46; desviación típica = 0,68; varianza = 0,46)

(22) T. Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or not? The education of minorities* (L. Malmberg y D. Crane, trads.). (Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1981).

Los resultados son parecidos en cuanto a la **habilidad lectora**, aunque las respuestas dan una imagen menos homogénea del grupo de informantes.

Tabla 5. Habilidad para leer en español

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|------|---|----|----|-------|-------|
| N | 0 | 1 | 0 | 6 | 6 | 17 | 30 |
| % | 0 | 3,33 | 0 | 20 | 20 | 56,66 | 100 |

(media = 3,26; desviación típica = 1,01; varianza = 1,02)

También estiman muy alta su **capacidad para escribir** en español, que sitúan entre *bien* y *muy bien*.

Tabla 6. Habilidad para escribir en español

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|------|---|-------|----|-------|-------|
| N | 0 | 1 | 0 | 4 | 6 | 19 | 30 |
| % | 0 | 3,33 | 0 | 13,33 | 20 | 63,33 | 100 |

(media = 3,33; desviación típica = 0,99; varianza = 0,98)

Hemos indagado en los factores que más les ayudaron en su aprendizaje del español. Los más citados son el colegio (18 veces), los padres y la televisión (en 12 ocasiones ambos), y los amigos (11 citaciones).

En síntesis, los escolares de origen marroquí consideran tener un alto grado de dominio de estas cuatro destrezas en español (media = 3,42), aunque menos pronunciado en la lectura y escritura.

3.2.3. Destrezas en árabe dialectal

Como es sabido, los dialectos árabes son variedades orales que carecen de un soporte escrito comúnmente aceptado, su uso literario es escaso y no gozan apenas de reconocimiento oficial. Por ello las preguntas planteadas a los escolares sobre el árabe dialectal se refieren sólo a su pericia para hablar y entender lo que escuchan. Ellos mismos califican la primera de estas habilidades de *buena* en general (ver tabla 7).

Tabla 7. Habilidad para hablar árabe dialectal (variedades de Marruecos)

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|------|----|-------|----|-------|
| N | 0 | 0 | 1 | 6 | 11 | 12 | 30 |
| % | 0 | 0 | 3,33 | 20 | 36,66 | 40 | 100 |

(media = 3,13; desviación típica = 0,86; varianza = 0,74)

Respecto de la **comprensión auditiva**, se observa una imagen bastante semejante a la anterior. Más del 73% de los informantes opinan comprender *bien* o *muy bien* el árabe dialectal.

Tabla 8. Habilidad para entender el árabe dialectal (variedades de Marruecos)

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|------|-------|----|-------|-------|
| N | 0 | 0 | 1 | 7 | 9 | 13 | 30 |
| % | 0 | 0 | 3,33 | 23,33 | 30 | 43,33 | 100 |

(media = 3,13; desviación típica = 0,89; varianza = 0,8)

3.2.4. Destrezas en árabe estándar

El árabe estándar⁽²³⁾ es la lengua vehicular de gran parte de la cultura escrita y religiosa de los países conocidos como *árabes*, y su lengua oficial⁽²⁴⁾. En la mayoría de estos países se comienza a aprender en la escuela (antes se adquiere en el hogar la variante dialectal del país u otras lenguas como el amazige), mientras que en la diáspora suele ser transmitida por las asociaciones culturales o religiosas, las embajadas, programas de ELCO, o en cursos de verano en el país de origen. En lo concerniente al **hablar**, es patente la escasa o mínima destreza de nuestros informantes (ver tabla 9).

(23) Formalmente es el árabe clásico o *Al-*arabiyyat** *l-fu_ull_lN* la lengua oficial, si bien en el uso se observan rasgos estructurales del árabe estándar.

(24) En Argelia se prevee la declaración del amazige como lengua nacional en el marco de una reforma constitucional. En Marruecos, la reforma de su sistema educativo incluye una modesta apertura a las variedades dialectales árabes y amaziges. Para un análisis sociolinguístico del documento oficial de esa reforma, véase J.J. de Ruiter, “Analyse (socio-)linguistique de la Charte Nationale d'éducation et de formation” *Langues et Linguistique* 8 (2001), 29-48.

Tabla 9. Habilidad para hablar árabe estándar

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|----|-------|-------|---|------|-------|
| N | 1 | 12 | 8 | 8 | 0 | 1 | 30 |
| % | 3,33 | 40 | 26,66 | 26,66 | 0 | 3,33 | 100 |

(media = 0,96; desviación típica = 1,01; varianza = 1,03)

En cuanto a la **comprensión auditiva**, el panorama no es muy diferente. La mayoría de los niños dice comprender *un poco* o *nada* el árabe estándar.

Tabla 10. Habilidad para entender árabe estándar

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|----|-------|-------|----|------|-------|
| N | 1 | 12 | 8 | 5 | 3 | 1 | 30 |
| % | 3,33 | 40 | 26,66 | 16,66 | 10 | 3,33 | 100 |

(media = 1,06; desviación típica = 1,16; varianza = 1,35)

Aún menor es su conocimiento de la **lectura**. La media se sitúa entre *nada* y *un poco*, mientras que veinte de los treinta escolares interrogados dicen no saber leer *nada* en árabe estándar.

Tabla 11. Habilidad para leer árabe estándar

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|-------|------|-------|-------|---|-------|
| N | 1 | 20 | 1 | 4 | 4 | 0 | 30 |
| % | 3,33 | 66,66 | 3,33 | 13,33 | 13,33 | 0 | 100 |

(media = 0,72; desviación típica = 1,16; varianza = 1,34)

La **escritura** es la destreza peor manejada de todas, con una media de 0,58 (entre *nada* y *un poco*).

Tabla 12. Habilidad para escribir árabe estándar

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|-------|----|-------|------|---|-------|
| N | 1 | 20 | 3 | 4 | 2 | 0 | 30 |
| % | 3,33 | 66,66 | 10 | 13,33 | 6,66 | 0 | 100 |

(media = 0,58; desviación típica = 0,98; varianza = 0,96)

Es visible que el árabe estándar es casi desconocido por estos escolares; se exceptúan las habilidades orales, quizás debido al léxico común de ambas variantes del árabe y a la influencia creciente que el árabe estándar, variedad de prestigio social, ejerce sobre el dialectal incluso en su situación de lenguas minoritarias en España. Los escolares creen manejar bien el árabe dialectal, si bien el español juega el papel de lengua dominante en todas las facetas.

3.3. Comportamiento lingüístico

En general, cuantos más y mejor definidos sean los dominios en los que se use una lengua minoritaria, más posibilidades tiene de mantenerse y mayor resistencia ofrece a la infiltración de la lengua dominante. Las lenguas minoritarias que más se han opuesto al cambio han reservado como mínimo un dominio de uso exclusivo⁽²⁵⁾. En este apartado se describe el uso del árabe (dialectal o estándar) y español que los treinta escolares hacen en contextos como el familiar, con otros chicos y chicas bilingües, para la lectura, la escritura, ver la televisión, y escuchar música. Las respuestas se indicaron sobre una escala del 1 al 5 *hablo* 1= sólo árabe (dialectal / estándar); 2= sobre todo árabe y a veces español; 3= árabe y español por igual; 4= sobre todo español y a veces árabe; 5= sólo español; ns/nc= no sabe / no contesta.

3.3.1. Uso de las lenguas en el ámbito familiar y del grupo de amigos

El idioma utilizado con más frecuencia para hablar con el **padre** es el árabe dialectal. Únicamente una minoría utiliza exclusivamente el español, mientras que un número importante sí se vale del árabe dialectal como único código para dirigirse al padre.

Tabla 13. Lengua usada para hablar con el padre

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|-------|-------|------|------|------|-------|
| N | 7 | 8 | 10 | 2 | 1 | 2 | 30 |
| % | 23,33 | 26,66 | 33,33 | 6,66 | 3,33 | 6,66 | 100 |

(media = 2,08; desviación típica = 1,2; varianza = 1,44)

(25) Janet Holmes, *An introduction to Sociolinguistics* (Londres / Nueva York: Longman, 1992) 59.

Con la **madre** el uso del árabe dialectal es semejante, como se ve en la tabla 14. El español no se usa exclusivamente en ningún caso, mientras que sí lo es el árabe por el 33,33% de los escolares entrevistados.

Tabla 14. Lengua de comunicación con la madre

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|---|-------|
| N | 0 | 10 | 10 | 5 | 5 | 0 | 30 |
| % | 0 | 33,33 | 33,33 | 16,66 | 16,66 | 0 | 100 |

(media = 2,16; desviación típica = 1,08; varianza = 1,17)

Por el contrario el uso del español es bastante mayor con los **hermanos**, hasta el punto de ser ligeramente predominante como refleja la tabla 15:

Tabla 15. Lengua utilizada para hablar con los hermanos

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|------|----|-------|-------|-------|-------|
| N | 2 | 2 | 3 | 11 | 7 | 5 | 30 |
| % | 6,66 | 6,66 | 10 | 36,66 | 23,33 | 16,66 | 100 |

(media = 3,35; desviación típica = 1,12; varianza = 1,27)

Un dato importante es el uso de las lenguas entre miembros de la *primera generación y media* y de la segunda generación, pues puede señalar un cambio generacional. Hemos preguntado a nuestros alumnos qué idioma utilizan para comunicarse con otros compañeros o **amigos bilingües** en árabe dialectal y español, y sus respuestas ofrecen una imagen de equilibrio con una ligera tendencia a usar más el árabe.

Tabla 16. Lengua de uso con amigos bilingües

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|----|-------|
| N | 1 | 5 | 7 | 10 | 4 | 3 | 30 |
| % | 3,33 | 16,33 | 23,33 | 33,33 | 13,33 | 10 | 100 |

(media = 2,75; desviación típica = 1,21; varianza = 1,47)

De estos datos se deriva que el árabe dialectal es la lengua preponderante en el hogar por influencia del padre y algo menos de la madre. Sin embargo se

divisan signos de un proceso de cambio de lengua en su empleo con hermanos y amigos bilingües, donde árabe dialectal y español están más o menos equilibrados.

3.3.2. Uso de las lenguas para la lectura, escritura, y medios audiovisuales

El idioma manejado para la **lectura** es el español de manera casi exclusiva, y se corresponde con lo visto sobre las habilidades lingüísticas. Apenas cinco informantes refieren valerse del árabe estándar para la lectura de libros, revistas o tebeos, algo que se pronosticaba de sus capacidades en esta variedad.

Tabla 17. Idioma empleado para lectura

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|---|---|---|-------|-------|-------|
| N | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 25 | 30 |
| % | 0 | 0 | 0 | 0 | 16,66 | 83,33 | 100 |

(media = 4,83; desviación típica = 0,37; varianza = 0,14)

Aún más preponderante se muestra el español en el terreno de la **escritura**, del que casi el 90% de los niños se sirve en todas las ocasiones.

Tabla 18. Lengua usada para escribir

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|---|---|------|------|-------|-------|
| N | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 26 | 30 |
| % | 6,66 | 0 | 0 | 3,33 | 3,33 | 86,66 | 100 |

(media = 4,89; desviación típica = 0,41; varianza = 0,17)

El papel de la **televisión** en el uso de las lenguas se evaluó análogamente, aunque la escala se refiere a la procedencia de las cadenas de televisión (1= sólo veo cadenas árabes; 5= sólo veo cadenas españolas). A la vista de la tabla 18 se obtiene una situación más equilibrada entre las cadenas españolas y las árabes, aunque la elección de las cadenas de televisión también dependa de otros miembros de la familia.

Tabla 19. Lengua de las cadenas de televisión vistas por los escolares

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|---|------|-------|----|-------|-------|
| N | 0 | 0 | 2 | 8 | 9 | 11 | 30 |
| % | 0 | 0 | 6,66 | 26,66 | 30 | 36,66 | 100 |

(media = 3,96; desviación típica = 0,96; varianza = 0,92)

En el caso de la **música**, se pidió a los informantes que citaran los idiomas en la que la escuchan. La española es la lengua más citada (27 ocasiones), seguida de la árabe (23, sin distinguir variantes), la inglesa (12 veces) y por último la francesa (3 citaciones).

En estos contextos vemos que el español goza de una posición de privilegio ya que su frecuencia de uso se sitúa entre *sobre todo español* y *sólo español* (media del uso para escribir, leer, y ver la televisión = 4,56).

Estos resultados informan de la existencia de tres ámbitos de utilización de las lenguas claramente diferenciados. El primero de ellos es el de la interacción con los padres, en el que se da un claro dominio del árabe dialectal sobre el español. En el segundo se observa una situación de equilibrio entre los dos idiomas, y se da en los casos de comunicación entre los hablantes bilingües de la *primera generación* y *media* y de la segunda generación. Por último, el español está mucho más representado en los terrenos de la lectura, la escritura, y el visionado de televisión.

3.4. Actitudes lingüísticas

A continuación trataremos de conocer qué actitudes (entendidas como “organizaciones de creencias relativamente estables que predisponen a los individuos a tener una respuesta entre varias alternativas posibles”⁽²⁶⁾) muestran nuestros informantes hacia las lenguas que nos ocupan. La Sociolingüística se han apoyado bastante en el concepto de *actitud* para explicar y predecir el comportamiento lingüístico, y el grado de adquisición y aprendizaje de una lengua. En general, cuanto más positivas son las actitudes hacia una lengua y su cultura, mayores son las posibilidades de aprenderla y mantenerla. Las

(26) Manuel Almeida, *Sociolingüística* (Tenerife: Universidad de La Laguna, 1999), 107.

preguntas planteadas a nuestros informantes se refieren a la *importancia*, la *belleza* de los idiomas que nos conciernen y la *preferencia* a la hora de hablarlos. Las dos primeras dimensiones se evalúan sobre la siguiente escala: 4= importantísima / bellísima; 3= muy importante / bonita; 2= importante / bonita; 1= poco importante / bonita; 0= nada importante / fea; ns/nc= no sabe / no contesta. La escala para la cuestión sobre la *preferencia lingüística* (planteada como *¿Qué lengua preferirías hablar con alguien si pudieras elegir entre español y árabe dialectal?*) es igual a la del punto 3.3.

3.4.1. Las actitudes de los escolares

La tabla 20 expresa que más del 75% de los niños creen que el árabe dialectal es *importantísimo* o *muy importante*, mientras que la respuesta media se sitúa por encima de *muy importante*.

Tabla 20. Importancia del árabe dialectal

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|
| N | 0 | 1 | 1 | 5 | 7 | 16 | 30 |
| % | 0 | 3,33 | 3,33 | 16,66 | 23,33 | 53,33 | 100 |

(media = 3,2; desviación típica = 1,06; varianza = 1,13)

El árabe estándar no es tan valorado por su importancia como la variedad dialectal, aunque más del 50% lo consideren *importante*.

Tabla 21. Importancia del árabe estándar

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|----|-------|-------|-------|----|-------|
| N | 0 | 3 | 7 | 4 | 4 | 12 | 30 |
| % | 0 | 10 | 23,33 | 13,33 | 13,33 | 40 | 100 |

(media = 2,5; desviación típica = 1,47; varianza = 2,18)

Es de notar que el grupo de informantes es muy heterogéneo en sus respuestas (como muestran las medidas de dispersión), y que un 3,33% de ellos cree que el árabe estándar es *poco* o *nada importante*.

El español queda en una situación intermedia respecto al árabe estándar y al dialectal, siendo valorado con casi un *muy importante*.

Tabla 22. Importancia del español

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|---|------|----|----|-------|
| N | | 0 | 0 | 1 | 12 | 6 | 11 |
| % | | 0 | 0 | 3,33 | 40 | 20 | 36,66 |

(media = 2,9; desviación típica = 0,95; varianza = 0,92)

Los tres idiomas son bastante valorados en *importancia*, con el árabe dialectal como la más importante, seguida del español y del árabe estándar.

En cuanto a su belleza, el **árabe dialectal** recibe una gran valoración, con una respuesta media mayor que *muy bonita*.

Tabla 23. Belleza del árabe dialectal

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|------|---|----|-------|-------|
| N | | 0 | 1 | 0 | 6 | 4 | 19 |
| % | | 0 | 3,33 | 0 | 20 | 13,33 | 63,33 |

(media = 3,36; desviación típica = 1,06; varianza = 1,13)

El **árabe estándar** no es tan apreciado como el dialectal, aunque su calificación media se sitúa entre *bonito* y *muy bonito*. El grupo tampoco es muy homogéneo a este respecto, pues se encuentran todo tipo de valoraciones y los índices de dispersión son altos. Como en el caso de las actitudes sobre la importancia, se percibe un pequeño grupo de informantes con claras actitudes negativas hacia el árabe estándar.

Tabla 24. Belleza del árabe estándar

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|----|------|-------|-------|-------|
| N | | 0 | 3 | 1 | 8 | 11 | 7 |
| % | | 0 | 10 | 3,33 | 26,66 | 36,66 | 23,33 |

(media = 2,6; desviación típica = 1,19; varianza = 1,42)

Resultados semejantes obtiene el **español**, aunque no se observan actitudes negativas. Los informantes lo consideran, en general, entre *bonito* y *muy bonito*.

Tabla 25. Belleza del español

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|---|------|----|-------|-------|
| N | | 0 | 0 | 2 | 12 | 11 | 5 |
| % | | 0 | 0 | 6,66 | 40 | 36,66 | 16,66 |

(media = 2,63; desviación típica = 0,85; varianza = 0,72)

En lo concerniente a la **lengua que preferirían hablar** en el caso que pudieran elegir libremente entre árabe dialectal y español, nos encontramos con un equilibrio ligeramente escorado hacia el español.

Tabla 26. Preferencia lingüística

| Escala | ns/nc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Total |
|--------|-------|---|----|-------|----|------|-------|
| N | | 0 | 3 | 5 | 18 | 2 | 2 |
| % | | 0 | 10 | 16,66 | 60 | 6,66 | 6,66 |

(media = 2,83; desviación típica = 0,94; varianza = 0,9)

Los datos presentados arriba nos informan de que los escolares tienen en general buenas o muy buenas actitudes hacia las lenguas de su entorno. El árabe dialectal, como idioma materno, goza de un estatus afectivo especial, seguida del español y del árabe estándar. Sobre este último, es de reseñar que hay un pequeño grupo de hablantes con actitudes negativas cuyas causas trataremos de esclarecer más tarde. En igualdad de condiciones, los niños no tienen especiales preferencias por hablar árabe dialectal o español.

3.4.2. Las actitudes de los padres de los escolares

Algunos estudios han subrayado el papel parental en la creación de actitudes hacia las lenguas y sus hablantes por parte de sus hijos. El aprendizaje del galés en las escuelas de inmersión se ha relacionado directamente con las actitudes de los padres hacia esa lengua, mientras que otros estudios han señalado que las actitudes de los padres anglófonos hacia la comunidad franco-canadiense afectan no sólo a las actitudes de sus hijos, sino también al grado de

aprendizaje del francés⁽²⁷⁾. Por ello pedimos a los niños que valorasen las actitudes de sus padres hacia las tres variedades en su dimensión de *importancia*. En la tabla 27 se recogen los resultados relativos al **árabe dialectal**.

Tabla 27. Importancia del árabe dialectal para los padres

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|------|---|----|----|-------|
| N | | 0 | 1 | 0 | 3 | 12 | 14 |
| % | | 0 | 3,33 | 0 | 10 | 40 | 46,66 |

(media = 3,26; desviación típica = 0,9; varianza = 0,82)

Los padres parecen conceder una gran valor al árabe dialectal, que se calificaría de *muy importante*. Esta valoración es casi idéntica a la que realizaron los niños (ver tabla 20).

Tabla 28. Importancia del árabe estándar para los padres

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|---|----|---|----|----|-------|
| N | | 0 | 3 | 0 | 3 | 6 | 18 |
| % | | 0 | 10 | 0 | 10 | 20 | 60 |

(media = 3,2; desviación estándar = 1,27; varianza = 1,61)

En la tabla 28 salta a la vista que hay un gran grupo de padres que consideran al **árabe estándar** *importantísimo*. Su valoración es bastante mayor que la de sus hijos (un 3,2 de media frente a un 2,5 de media por parte de los hijos). Tenemos que hablar también aquí de un pequeño grupo de padres con actitudes negativas hacia el árabe estándar, que tiene la misma magnitud que su homólogo entre los escolares.

Por lo que respecta al **español** (tabla 29), obtiene un resultado bastante alto, aunque queda por detrás de las variedades del árabe. Las actitudes de padres e hijos hacia el español son prácticamente iguales.

(27) Diane Larsen-Freeman, *An introduction to second language acquisition research* (Londres: Longman, 1991) 178.

Tabla 29. Importancia del español para los padres

| Escala | ns/nc | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Total |
|--------|-------|------|---|-------|----|----|-------|
| N | 0 | 1 | 0 | 11 | 9 | 9 | 30 |
| % | 0 | 3,33 | 0 | 36,66 | 30 | 30 | 100 |

(media = 2,83; desviación estándar = 0,98; varianza = 0,97)

3.5. El estatus social e institucional de las lenguas

Desde un enfoque psicolingüístico, W. Lambert⁽²⁸⁾ distinguió dos tipos de bilingüismo infantil. En el *aditivo*, los hablantes mantienen su lengua de origen y añaden la segunda lengua a su repertorio. En este caso, es posible que se conviertan en bilingües equilibrados si sus actitudes hacia ambas lenguas y culturas son positivas y si el entorno social incentiva esas actitudes y da una importancia equivalente a esas lenguas. En este caso, no sólo el niño no se perderá en su dualidad cultural, sino que podría obtener ventajas cognitivas de ello. En su forma *sustractiva*, la lengua dominante en la sociedad tiende a eliminar la lengua minoritaria, dañando la identidad cultural y el desarrollo lingüístico del niño.

Nos hemos interesado por conocer qué percepción tienen nuestros escolares de las actitudes de su entorno hacia su lengua de origen, de modo que les preguntamos si observaban alguna reacción particular de los hispanohablantes cuando ellos utilizaban su lengua de origen para conversar con otros hablantes de árabe dialectal. Doce de entre ellos informan de reacciones negativas (burlas, enfados, exigencias de que hablen únicamente español, etc...), ocho no han sufrido reacciones de ningún género u neutras, tres hablan de reacciones positivas (deseos de aprender, curiosidad, etc...) y siete no sabían o no contestaron a esta pregunta.

Desde un punto de vista educativo, la ELCO oficial destinada a niños marroquíes en España⁽²⁹⁾, implementada sobre la base de un acuerdo cultural

(28) W. E. Lambert, "Culture and language as factors in learning and education" *Cultural factors in learning*, eds. F. E. Aboud y R.D. Meade (Bellingham: Western Washington State College, 1974).

(29) Sobre la ELCO en España, véase Bernabé López García y Laura Mijares, "Moroccan children and Arabic in Spanish schools" *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, eds. G. Extra y D. Gorter (Clevedon:

hispano-marroquí⁽³⁰⁾, carece de una situación estable, se limita a unas pocas escuelas y reproduce la jerarquía de lenguas existente en Marruecos, es decir, se enseña sólo la lengua oficial (el árabe estándar), que sin duda tiene su importancia, y no árabe dialectal ni amazige (las primeras variedades de socialización del niño)⁽³¹⁾.

En nuestra provincia se han llevado a cabo algunos programas no oficiales de ELCO por parte de organizaciones no gubernamentales y asociaciones culturales en Jerez de la Frontera, Puerto Real y Algeciras. Los profesores suelen ser colaboradores marroquíes de las asociaciones, o bien responsables de las asociaciones islámicas o mezquitas locales. El alumnado incluye a niños de parejas mixtas hispano-marroquíes así como a escolares de otras nacionalidades provenientes de países con población musulmana por lo común. Las clases no suelen superar la veintena de alumnos. En cuanto a los contenidos, incluyen sobre todo la enseñanza del árabe estándar (escritura, lectura) además de conocimientos básicos del Corán y de religión musulmana, ya que éstas son las materias solicitadas por los padres e incluso exigidas como condición para la asistencia de sus hijos. Las clases se dan en los locales de las asociaciones o en centros escolares, y su frecuencia varía dependiendo del caso, aunque rara vez ha excedido de dos sesiones de dos horas por semana, en horario extraescolar de tarde o bien los fines de semana. Su duración es también variable, aunque como máximo coincide con las fechas de comienzo y fin del curso académico. Entre las dificultades que encuentran los profesores de ELCO, se mencionan las carencias de financiación y materiales didácticos, además la falta de asistencia y motivación por parte de los alumnos. De los informantes que entrevistamos en profundidad, diez nunca han asistido a clases de ELCO, trece lo habían hecho alguna vez aunque ya no lo hacían, cinco asistían en esos momentos, y dos no

Multilingual Matters, 2001) 279-292. Véase también Franzé Mudamó, Adela y Laura Mijares, *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Colección *encuentros*, serie TEIM (Madrid: Ediciones del oriente y del mediterráneo, 1999).

- (30) Ministerio de Educación y Ciencia, *Proposición de funcionamiento del programa experimental de cooperación hispano-marroquí* (Ávila: s.e., 1994).
- (31) Sobre las repercusiones de la ELCO magrebí organizada sobre la base de la lengua oficial, véase Mohand Tilmantine, “Le berbère en Europe: La fin d'une mystification?” *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: Langue maternelle ou langue d'Etat?* (Paris: INALCO / CEDREA, 1997) 69-101.

sabían o no contestaron. Entre aquellos que habían asistido durante algún tiempo a clases de ELCO, expresaron su satisfacción con los cursos seis informantes, cuatro refieren su disgusto con las clases (dos porque se les castigaba demasiado; los otros dos por aburrimiento), y tres no sabían o no respondieron. La falta de oferta de ELCO, es la razón principal entre aquellos que nunca asistieron, junto a la falta de tiempo. De los cinco escolares que asistían, tres consideran su experiencia como positiva, mientras que los dos restantes negativa a causa de falta de tiempo y de considerar las clases aburridas. Estas experiencias con la enseñanza del árabe estándar podrían explicar las actitudes negativas de algunos informantes hacia esa lengua (ver 3.4.1).

Un aspecto que no queremos pasar por alto es el papel de la religión musulmana como medio para el mantenimiento de la lengua árabe clásica o estándar en el contexto migratorio. Su estrecha relación ya aparece reflejada en el mismo Corán (“os lo hemos enviado como Corán en lengua árabe...⁽³²⁾”) y constituye una de las más fuertes motivaciones de los padres marroquíes en el extranjero para enviar a sus hijos a las clases de árabe ofrecidas por los sistemas educativos, mezquitas u otras asociaciones⁽³³⁾. La mitad de los niños entrevistados afirman asistir con alguna frecuencia a las mezquitas. En nuestro país el derecho a la enseñanza de la religión islámica, reconocido por ley desde 1992⁽³⁴⁾, podría convertirse en un instrumento para mantener y promocionar la lengua árabe entre los alumnos de origen marroquí. El currículo de esta enseñanza, ya aprobado por el Ministerio de Educación⁽³⁵⁾, señala: “El profesor de la materia tratará de elevar el nivel de la Lengua Árabe que podría encontrar por parte del alumnado por su enorme importancia y utilidad a la hora de entender los textos religiosos islámicos.”⁽³⁶⁾

(32) Corán, azora XII, aleya 2^a: “+innan ن +anzalن hu qur=an ن arabiyy ن”; traducción propia.

(33) Sobre la religión como estímulo parental para el aprendizaje de árabe estándar, véase p.e. Redouan Saidi, *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands. A study on proficiency, status and input*, (Tilburg: Tilburg University Press, 2001) 91. Véase también Ulrich Mehlem, *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland*, (Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998) 118.

(34) Ley 26/1992, de 10 de noviembre (BOE 272/92 de 12 de noviembre de 1992).

(35) Orden de 11 de enero de 1996 (BOE 16/96 de 18 de enero de 1996).

(36) Véase supra, Artículo 2º.

4. Conclusión

A la vista de los resultados obtenidos, el perfil sociolingüístico de los escolares de origen marroquí entrevistados en la provincia de Cádiz se caracteriza por un frágil equilibrio lingüístico mantenido por la salvaguarda del medio familiar como lugar de preeminencia de la lengua de origen (el árabe dialectal), unas buenas habilidades lingüísticas (salvo en árabe estándar), así como en actitudes positivas hacia todas las lenguas de su repertorio. Los datos corroboran las previsiones de Giles, Bourhis y Taylor⁽³⁷⁾ en su modelo de transición lingüística entre generaciones, en el que la lengua minoritaria y la lengua mayoritaria se encuentran en equilibrio en el seno de la segunda generación. Este equilibrio podría romperse si no se incentiva el aprendizaje y uso de la lengua de origen, pues se observa una tendencia a su abandono en la interacción con otros miembros de su misma generación, además de la percepción por algunos escolares de cierto grado de rechazo y minusvaloración de su lengua en el seno de la sociedad. El hecho de que en general valoren más su idioma de origen que el español, y sin embargo sea éste el de uso preferido en igualdad de condiciones, lo interpretamos como una señal de la perdida de funciones comunicativas de la primera, fruto de mayor seguridad en sus destrezas lingüísticas en español. La cercanía con Marruecos y las posibilidades de uso de la lengua de origen con una importante comunidad marroquí, pueden reforzar la vitalidad del árabe dialectal en Algeciras, mientras que en el resto de los municipios los escolares sufrirán, previsiblemente, un proceso de atracción y perdida lingüística, con las consecuencias sociales, identitarias y educativas que ello conlleva. No olvidemos que la población escolar marroquí se haya subrepresentada en la educación secundaria, y si bien puede deberse a causas demográficas, es posible que resulten también del fracaso escolar, como ha ocurrido con los alumnos magrebíes en otros países del entorno europeo⁽³⁸⁾ en

(37) H. Giles, R. Bourhis, y D. Taylor, "Towards a theory of ethnic group relations" *Language, ethnicity, and intergroup relations*, ed. H. Giles (Londres: Academic Press, 1977) citado por de Ruiter, *L'avenir*, 106.

(38) En el caso de Alemania, véase Tilmantine, 81. Para Holanda, Judith Richters, "Les Pays-Bas" *Le Maroc au cœur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO)* aux

los que la inmigración es un fenómeno mucho más antiguo que en España. El apoyo institucional puede ser clave para mantener un bilingüismo equilibrado entre estos escolares y las recientes medidas inspiradas en la ley de Solidaridad en la Educación⁽³⁹⁾ y recogidas en el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes⁽⁴⁰⁾ podrían convertirse en instrumentos valiosos para ello.

Por último queremos señalar que las informaciones ofrecidas en este trabajo, por sus limitaciones de diseño y población, deberán ser completadas por otras investigaciones. En una de ellas realizamos un estudio de las competencias narrativas de los escolares de origen marroquí en Andalucía. También esperamos sacar a la luz próximamente otro trabajo semejante a éste, pero relativo al conjunto de Andalucía.

BIBLIOGRAFÍA

- FRANZÉ, Adela y Laura MIJARES. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Colección *encuentros*, serie TEIM. Madrid: Ediciones del oriente y del mediterráneo, 1999.
- ALMEIDA, Manuel. *Sociolingüística*. Tenerife: Universidad de La Laguna, 1999.
- BOUKOUS, Ahmed. *Société, langues et cultures au Maroc, enjeux symboliques*. Essais et études 8. Rabat: Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1995.
- CONKLIN, N., y M. LOURIE. *A host of tongues*. Nueva York: The Free Press, 1983.

élèves marocains dans cinq pays européens, eds. H. Obdeijn y J.J. de Ruiter (Tilburg: Syntax, 1998) 69-109.

(39) Ley 9/1999, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2 de diciembre de 1999.

(40) Uno de los objetivos de este plan es ayudar a que los alumnos de origen extranjero aprendan su lengua materna. Entre las medidas propuestas se encuentra, el apoyo a programas de ELCO, la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna, y gestiones para que las autoridades de los países de origen faciliten profesorado. Cf. Consejería de Educación y Ciencia. *Plan andaluz de educación de inmigrantes* (Sevilla: Junta de Andalucía, s.f.).

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Plan andaluz de educación de inmigrantes*. Sevilla: Junta de Andalucía, s.f.
- CUESTA AZOFRA, Mª. *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. s.l.: Confederación Sindical de CC.OO., 2000.
- EXTRA, G. y J.J. de RUITER. "Les Marocains aux Pays-Bas: données générales et situation linguistique." *Cahiers du Centre d'Études sur les Mouvements Migratoires Maghrébins* 5 (1993): 95-99.
- GILES, H., R. BOURHIS, y D. TAYLOR, "Towards a theory of ethnic group relations" *Language, ethnicity, and intergroup relations*, ed. H. Giles Londres: Academic Press, 1977.
- GUTIÉRREZ, Ricardo. "Las aulas de la España multirracial." *El País Semanal (Domingo)* 20 de septiembre de 2001. En línea. <http://www.elpais.es> (Acceso: 20 de septiembre).
- HOLMES, Janet. *An introduction to Sociolinguistics*. Londres / Nueva York: Longman, 1992.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *España en cifras 2001*. s.d. En línea. Recuperado de la página web del Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es> (Acceso: 27 de marzo de 2002).
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS MIGRATORIOS. *Red de menores extranjeros escolarizados*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas / Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 2001. En línea. Recuperado de la página web del IMSERSO. http://www.imsersomigracion.upco.es/red_extranjeros.htm (Acceso: 27 de marzo de 2002).
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman, 1991.
- LÓPEZ GARCÍA, Bernabé (dir.). *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1996.
- LÓPEZ GARCÍA, Bernabé y Laura MIJARES MOLINA. "Moroccan children and Arabic in Spanish schools" *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Eds. Guss Extra y Durk Gorter. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. 279-292.
- MEHLEM, Ulrich. *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Proposición de funcionamiento del programa experimental de cooperación hispano-marroquí* (Ávila, 1994).
- OBSERVATORIO PERMANENTE ANDALUZ DE LAS MIGRACIONES. *Boletín OPAM* 1. Sevilla: Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 2001.
- RICHTERS, Judith. "Les Pays-Bas" *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Eds. H. Obdeijn y J.J. de Ruiter Tilburg: Syntax, 1998. 69-109.
- RUITER, J.J. De. *Young Moroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Tesis doctoral. Universidad de Utrecht, 1989.
- "L'avenir linguistique de la communauté marocaine aux Pays-Bas" *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: Langue maternelle ou langue d'Etat?* Ed. Mohand Tilmantine. París: INALCO / CEDREA, 1997. 105-123.
- "Analyse (socio-)linguistique de la Charte Nationale d'éducation et de formation" *Langues et Linguistique* 8 (2001): 29-48.
- AB[□] AL-[□]AZM, [□]Abd al-[□]an[□]. *Al-mu[□]am al-[□]a[□]cr: [□]arab[□]-am [□]z[□]z[□]z[□] 2-6 sanaw [□]t*. Casablanca: Al-Na[□]z[□], 1993.
- TAIFI, Miloud. *Dictionnaire tamazight-français (parlers du Maroc Central)*. Paris: L'Harmattan / Awal, 1991.
- TILMATINE, M. "Le berbère en Europe: La fin d'une mystification?" *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris: INALCO / CEDREA, 1997. 69-101.
- SAIDI, Redouan. *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands. A study on proficiency, status and input*. Tilburg: Tilburg University Press, 2001.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or not? The education of minorities* (L. Malmberg y D. Crane, trads.). Clevedon: Multilingual Matters, 1981.