

Trabajo de Final de Máster

**El *hablismo* y la discriminación lingüística de  
personas alófonas: una investigación-acción en un  
centro de enseñanza secundaria**

**Autora:**

**Ana Belén Galán Sánchez**

**Tutora:**

**Dra. Esther Monzó-Nebot**



**Máster en Investigación en Traducción e Interpretación**

**2021-2022**

**Fecha de defensa:**

**Octubre de 2022**



**UNIVERSITAT  
JAUME·I**

## **Resumen**

La inmigración ha provocado numerosos cambios en el ámbito educativo. La diversidad cultural y lingüística que se da en las aulas es enriquecedora (Louzao Suárez 2015, 171). Sin embargo, los prejuicios y los estereotipos que la sociedad crea con respecto a las personas inmigrantes influyen en los adolescentes y el alumnado alófono puede sufrir rechazo debido a las dinámicas que se generan y acaban derivando en una inadaptación cultural dentro del centro educativo (Reyes Izquierdo 2018, 20). Además de la discriminación por el género o la procedencia, se puede dar la discriminación debido al acento o la forma de hablar: el *hablismo*, o *accentism* en inglés (López Trujillo 2018). En el presente trabajo, me centraré en este tipo de discriminación debido al acento, e intentaré averiguar si el acento o la forma de hablar del alumnado alófono puede provocar el rechazo por parte del alumnado local. Trabajaré con 46 estudiantes de educación secundaria, 11 de los cuales son alófonos, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. La investigación ha seguido una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico para la recopilación de los datos dentro del entorno elegido: el aula. El objetivo es, por un lado, averiguar si el alumnado alófono sufre discriminación por parte del local debido a la influencia de su lengua familiar o de otras lenguas aprendidas a la hora de utilizar la lengua española; por otro lado, se busca determinar si, al compartir experiencias relacionadas con el aprendizaje de lenguas y ciertos aspectos sobre otras lenguas, las actitudes del estudiantado autóctono frente al alófono pueden cambiar. El estudio aplica pruebas para evaluar la afinidad y la hostilidad en las relaciones intergrupales antes y después de una intervención en grupo. Los resultados muestran un cambio actitudinal y una mayor integración del alumnado alófono.

**Palabras clave:** *hablismo*, discriminación, personas alófonas, identidad social, investigación-acción, centro educativo, secundaria.

## **Abstract**

Immigration has brought about many changes in the field of education. The cultural and linguistic diversity in the classroom is enriching (Louzao Suárez 2015, 171). However, the prejudices and stereotypes that society creates with respect to immigrants influence adolescents and allophonic students may suffer rejection due to the dynamics that are generated and end up leading to cultural maladjustment within the educational centre (Reyes Izquierdo 2018, 20). In addition to discrimination based on gender or origin, there can also be discrimination based on accent or way of speaking: accentism (López Trujillo 2018). In this paper, I will focus on this type of accent discrimination and try to find out whether the accent or way of speaking of allophone students can lead to rejection by local students. I will work with 46 secondary school students, 11 of whom are allophones, aged between 14 and 16. The research has followed a qualitative methodology with an ethnographic approach to data collection within the chosen environment: the classroom. The aim is, on the one hand, to find out whether allophone students are discriminated against by the locals due to the influence of their family language or other languages learned when using the Spanish language; on the other hand, to determine whether, by sharing experiences related to language learning and certain aspects of other languages, the attitudes of native students towards allophones can change. The study applies tests to assess affinity and hostility in intergroup relations before and after a group intervention. The results show attitudinal change and greater integration of allophone learners.

**Key words:** accentism, discrimination, allophones, social identity, action research, school, secondary school.

## Índice

Índice de figuras .....	v
Índice de tablas .....	vi
1. Introducción.....	1
2. Marco teórico .....	7
2.1. Multiculturalidad, multilingüismo, monolingüismo y <i>hablismo</i> .....	7
2.2. La teoría de la identidad social y la formación de endogrupos y exogrupos .....	9
2.3. Distinciones fonéticas entre idiomas .....	11
3. Metodología .....	15
3.1. Población .....	17
3.2. Recogida de datos .....	18
3.2.1. Entrevistas .....	18
3.2.2. Dinámicas .....	23
3.2.2.1. Dinámica 1: Concurso de relatos.....	23
3.2.2.2. Dinámica 2: Entrevistas al alumnado alófono participante frente a la clase .....	24
3.2.2.3. Dinámica 3: Vídeo y lista de palabras en otros idiomas.....	25
3.2.2.4. Dinámica 4: Fiesta de verano .....	26
4. Análisis de los datos y resultados.....	28
4.1. Entrevistas .....	28
4.2. Dinámicas .....	37
4.2.1. Dinámica 1: Concurso de relatos.....	37
4.2.2. Dinámica 2: Entrevistas al alumnado alófono participante frente a la clase .....	39
4.2.3. Dinámica 3: Vídeo y lista de palabras en otros idiomas.....	41
4.2.4. Dinámica 4: Fiesta de verano .....	43
4.3. Interpretación de los resultados .....	46
5. Conclusión .....	48
Referencias bibliográficas.....	51
Anexos .....	59
Anexo 1. Alfabeto Fonético Internacional (AFI o IPA por sus siglas en inglés) (The International Phonetic Association [IPA] 2005) .....	59
Anexo 2. Entrevista semiestructurada .....	61
Anexo 3. Consentimiento informado .....	64
Anexo 4. Dinámicas .....	66

## **Índice de figuras**

Figura 1. Diferencia entre exclusión, integración e inclusión .....	6
Figura 2. Porcentaje de alumnado que utiliza el español peninsular o una lengua distinta al español peninsular en su entorno familiar (estudiantado alófono) .....	28
Figura 3. Porcentaje de las lenguas con las que se siente más identificado el alumnado alófono .....	29
Figura 4. Porcentaje de alumnado que habla varias lenguas .....	29
Figura 5. Porcentaje de alumnado que tiene y no tiene problemas de comprensión de la lengua española .....	30
Figura 6. Porcentajes del alumnado alófono a quienes resulta y no resulta difícil aprender español .	30
Figura 7. Porcentaje del alumnado alófono que ha sufrido y no ha sufrido algún tipo de discriminación.....	31
Figura 8. Gráfico con el porcentaje según el motivo percibido de la discriminación.....	31
Figura 9. Gráfico con el porcentaje según el grado de integración en el aula .....	32
Figura 10. Porcentaje según el grado de exclusión percibido por el alumnado alófono.....	33
Figura 11. Porcentaje de alumnado alófono que ha sufrido y no sufrido burlas, insultos, etc.....	33
Figura 12. Distribución del lugar de adquisición de las lenguas utilizadas .....	34
Figura 13. Idioma utilizado por el alumnado alófono en sus interacciones con el local .....	34
Figura 14. Porcentaje según el grado de aceptación del alumnado alófono por parte del alumnado que habla español peninsular debido a la dificultad con el idioma.....	35
Figura 15. Porcentaje de alumnado alófono que ha dejado de realizar o no alguna actividad debido a dificultades con el idioma.....	36
Figura 16. Alumnado alófono que ha recibido o no un trato diferente debido a la lengua hablada o el acento con el que habla español .....	36
Figura 17. Puntos distribuidos por el alumnado en el concurso de relatos .....	38
Figura 18. Porcentaje del número de pases entregado por el alumnado alófono y el autóctono .....	44
Figura 19. Invitaciones recibidas por cada persona alófona en la dinámica de la fiesta de verano (en porcentajes).....	45

**Índice de tablas**

Tabla 1. Distribución de puntos positivos al alumnado alófono por parte del alumnado que habla español peninsular en su entorno familiar ..... 39

Tabla 2. Distribución de invitaciones que recibió el alumnado alófono por parte del alumnado que habla español peninsular en su entorno familiar ..... 45

# 1. Introducción

Los movimientos migratorios son un fenómeno que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia. Ya desde tiempos remotos, se daba el flujo de personas que iban de un lugar para otro en busca de alimento. Hoy, podemos observar que las mujeres y los hombres también se desplazan por otras causas: conflictos armados; necesidades económicas, como la pobreza; persecuciones, ya sean de tipo político, religioso o racial; catástrofes naturales; u otros motivos, como vacaciones o viajes por trabajo (Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR] 2016, 4; Abu-Warda 2008, 37-39).

Muchos años atrás, España contaba con escasa experiencia en inmigración, más bien, todo lo contrario. Según los datos del CEAR (2016, 6), a partir de la década de los cincuenta se produce una importante emigración originada por la crisis política y económica que provocó la guerra civil española. Estos movimientos migratorios se incrementaron en las décadas de los años sesenta y setenta cuando muchos españoles se desplazaron hacia países como Francia o Alemania en busca de oportunidades. Una vez implantada la democracia, en las décadas de los años setenta y ochenta comenzaron a llegar inmigrantes a España, muchos de los cuales procedían de países como Uruguay, Chile y Argentina. En 1978, en la Constitución española (artículo 13), se consagró el derecho al asilo de los ciudadanos extranjeros (Cortes Generales 1978, 5). Más tarde, en 1984 se aprueba la primera ley de asilo y, en 1985, se redacta la Ley Orgánica 7/1985, sobre derechos y libertades de los extranjeros (Agencia Estatal 1985). A partir de 1986, con la incorporación de España en la Comunidad Económica Europea (CEE), se da un cambio importante en el plano económico y social y se frena la emigración española (Valero Matas et al. 2015, 63). Muchos emigrantes vuelven y se produce una explosión de migraciones procedentes de otros países (CEAR 2016, 6).

Los movimientos migratorios han provocado numerosos cambios en la sociedad internacional actual y han creado una diversidad social, cultural y lingüística (Blommaert y Rampton 2016, 21) que ha llevado el multiculturalismo —asociado principalmente con minorías étnicas— a lo que Vertovec (2010, 88) llama *superdiversidad*, una idea que enfatiza las diferencias de los inmigrantes en cuanto a su origen, lengua, nivel socioeconómico, etc. (Blommaert y Rampton 2016, 22) en lugar de destacar las diferencias entre solo dos grupos: un grupo autóctono y un grupo inmigrante. Cuando vemos la sociedad como superdiversa, podemos hacer frente a realidades diferentes de las que existían anteriormente que reclaman cambios a todos los niveles. Como dice Oliveras (2000, 11), para que la sociedad pueda prosperar es imprescindible conseguir una buena comunicación y llegar al entendimiento

entre los grupos mediante el conocimiento cultural mutuo para evitar los choques culturales, los malentendidos y los conflictos. Abu-Warda (2008, 42) profundiza más en la situación personal que viven los migrantes y afirma que «la emigración supone cambios sociales y culturales muy profundos y dolorosos». Los cambios que sufre un individuo que se desplaza a otro país conllevan un enorme esfuerzo de adaptación, que puede distribuirse entre el resto de miembros de la sociedad si esta está convenientemente preparada.

La migración se ha convertido en un fenómeno social, puesto que ha pasado de ser un hecho individual (cuando el emigrante se desplazaba solo para, posteriormente, poder llevarse a su familia con él), a implicar a todos los sectores de la sociedad, como el sanitario o el educativo, debido a la gran afluencia de personas en un mismo lugar (Septién Ortiz 2006, 23). Esto provoca muchos desafíos que deben afrontar, por un lado, las personas migrantes para poder integrarse en la sociedad de destino y, por otro lado, las instituciones sociales para atender adecuadamente a este colectivo. Las instituciones educativas perciben de forma continuada esta situación (Reyes Izquierdo 2018, 20). Las aulas se ocupan con alumnas y alumnos procedentes de los países más variados, con lenguas y culturas distintas y experiencias personales diversas (Septién Ortiz 2006, 11), y el sistema educativo debe absorber este flujo de discentes, atenderlos y proporcionarles una educación de calidad. Por eso, la Consejería de Educación, en las Instrucciones del 8 de marzo de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, dentro del apartado de atención educativa para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y del subapartado del estudiantado con necesidades de carácter compensatorio (COMP), incluye al alumnado procedente de países con una lengua diferente al español y los denomina estudiantes con «incorporación tardía», es decir, aquellos discentes que no tienen «un dominio de la lengua española como lengua vehicular» (Consejería de Educación 2017, 91).

Esta nueva realidad educativa implica necesidades de adaptación tanto para el profesorado como para el alumnado, que deben enfrentarse a situaciones complejas. Los prejuicios y los estereotipos que la sociedad crea con respecto a otras culturas y lenguas pueden influir en los adolescentes, y el alumnado alófono puede sufrir el rechazo y la desigualdad social debido a la inadaptación cultural dentro del centro educativo (Reyes Izquierdo 2018, 83-84). Según Alavia Arteaga (2013, 2), los estereotipos son juicios a priori sobre una persona o grupo, y pueden ser positivos o negativos. Asimismo, los clasifica en *estáticos*, es decir, los que proceden de otra persona, no son de creación propia y se basan en información incompleta que no puede cambiar; y *dinámicos*, que forma la propia persona a



través de la interacción con individuos de la otra cultura y que puede modificar cuando adquiere información nueva que contradiga la que conoce (Alavia Arteaga 2013, 2). Otras investigaciones destacan que los estereotipos tienen una base motivacional (Bargh 1994, 42) y que, en consecuencia, con independencia de su origen, puede intervenir en su solución.

Este trabajo se alinea con otros en los que se evidencia que, a pesar de que vivimos en una sociedad plurilingüe, en la sociedad española en la que nos encontramos aún predomina una ideología monolingüe, es decir, se favorece el uso de una sola lengua, el español en este caso, sobre otra u otras (Heros 2014, 295). En el año 2000, el Estado redactó la Ley Orgánica 4/2000, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (Jefatura del Estado 2000). Sin embargo, los avances hacia un multilingüismo social y estructural son lentos, tanto en España como en otros países (véase Monzó-Nebot y Đorđević, en prensa). Este trabajo, centrado en la discriminación lingüística, plantea la hipótesis de que la influencia del acento de la lengua origen de alumnado alófono en su expresión en la lengua del país receptor crea rechazo en su entorno educativo. En relación con esa hipótesis, se plantea la pregunta y subpreguntas de investigación siguientes:

P1: ¿Puede el acento de un individuo alófono generar afinidad u hostilidad por parte de personas autóctonas?

P1.1. ¿Se produce un rechazo mayor hacia un acento específico frente a otros?

P1.2. ¿Cómo afecta el rechazo del acento al alumnado alófono en sus interacciones sociales con los demás discentes?

Además, desde un paradigma de investigación-acción, se plantea que cambiar la situación de discriminación que surge en una sociedad con ideología monolingüe puede contrarrestarse con intervenciones que desarrollen afinidad entre el estudiantado alófono y el autóctono. Algunos estudios ya han demostrado que la intervención puede mejorar las relaciones intergrupales y las actitudes hacia grupos de personas discriminadas (Broockman y Kalla 2016, 3-4), así como despertar la conciencia sobre esos problemas y las posibilidades de intervenir en ellos (Monzó-Nebot y Renau Michavila 2016, 329). Esta investigación-acción se centrará en cambiar la percepción de la diversidad cultural y lingüística que se da en las aulas, para verla como enriquecedora, puesto que permite conocer otras culturas y ver con naturalidad las diferencias de cada individuo (Louzao Suárez 2015, 171). Esto nos lleva a la segunda pregunta de investigación:

P2. ¿Cambia los juicios previos del estudiantado autóctono con respecto al acento del alumnado alófono tras la exposición de las experiencias lingüísticas de este último?

Esta investigación diseña y pone a prueba dinámicas para que el alumnado entienda y acepte la multiculturalidad y el multilingüismo y que disfrute de la otredad, algo inevitable en la sociedad actual. Para ello, me centraré en la discriminación lingüística y, más concretamente, en la influencia del acento de la lengua origen en la expresión de personas migrantes en la lengua del país de acogida y cómo afecta en la aceptación de personas alófonas en un centro de enseñanza secundaria. Debido a las características del trabajo, he optado por un paradigma de investigación-acción con un enfoque cualitativo, ya que se busca comprender las experiencias vividas desde el punto de vista de los individuos (Taylor y Bogdan 1987, 20). Utilizaré métodos etnográficos para recopilar y analizar los datos y poder examinar la interacción entre interlocutores con distintas culturas (Watson-Gegeo 1988, 584). Estos métodos se han considerado especialmente productivos a la hora de enseñar aspectos interculturales y lingüísticos al alumnado (Watson-Gegeo 1988, 582).

Para la obtención de los datos llevaré a cabo entrevistas que me aporten información sobre el alumnado alófono participante y su experiencia de discriminación lingüística en las aulas. A continuación, realizaré una serie de dinámicas grupales basadas en estudios experimentales sobre la hostilidad y la afinidad intergrupales (véase Monzó-Nebot 2018) en las que participará el alumnado alófono y el local. Se pretende observar si estas dinámicas son un medio eficaz para lograr la integración del alumnado alófono en el grupo del estudiantado autóctono. El estudio se realizará en un instituto de Enseñanza Secundaria de Málaga. Participarán 46 adolescentes que cursan 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Entre los dos grupos se cuenta con 11 discentes alófonos de diferentes nacionalidades.

Dada la situación que encuentro en el centro escolar de mi investigación, cuento con una *muestra por conveniencia*, por lo que dispongo de participantes suficientes para garantizar la credibilidad de los datos (Mellinger 2020, 95). Como afirma Mellinger (2020, 95), el tener acceso a las personas participantes y a los datos puede promover proyectos de investigación que sean de interés para la comunidad. En este caso, el punto de interés se centra en profundizar en el acento del alumnado alófono y comprobar si existen acentos o, concretamente, realizaciones de alófonos, que sean más aceptados que otros por el alumnado autóctono, si ocurre en todas las lenguas en la misma medida y cómo afecta a las personas implicadas en su interacción con los demás. Así, una vez realizada la investigación y detectada la existencia o no del rechazo debido al acento, se puede estudiar la posibilidad de que esta investigación sirva para buscar una forma de contribuir en la aceptación de las personas procedentes de otras culturas.

Con este estudio pretendo conocer, por un lado, si existe algún rechazo a ciertos acentos, más concretamente, si el acento y la realización de ciertos fonemas de algunas lenguas influyen en la aceptación de una persona alófona en una sociedad de acogida y, por otro lado, si, al compartir experiencias relacionadas con el aprendizaje de lenguas y ciertos aspectos sobre otras lenguas, la visión de los estudiantes autóctonos cambia con respecto a sus compañeros alófonos y su posible percepción discriminatoria basada en el acento. Al finalizar la investigación espero que los estereotipos adquiridos por el alumnado cambien, o incluso desaparezcan, y que todas las alumnas y los alumnos entiendan y acepten la multiculturalidad y el multilingüismo y reconozcan su riqueza, y, de esa forma, los educandos alófonos pasen de la integración a la inclusión en el sistema educativo.

Esquemáticamente, estos serían los objetivos del presente trabajo:

O1. Determinar si el acento de un individuo de otro país influye o no en su aceptación por parte de los adolescentes autóctonos, en qué sentido y en qué grado.

O1.1. Determinar si existe alguna lengua concreta que se acepte o rechace con mayor facilidad que otras.

O1.2. Determinar si existe algún fonema específico que se acepte o rechace con mayor facilidad que otros.

O1.3. Conocer si el alumnado alófono participa en menor medida en clase debido a su acento.

O2. Averiguar si, una vez que el alumnado alófono ha compartido su experiencia en el aprendizaje de lenguas y ciertos aspectos sobre su lengua familiar, la visión de las personas autóctonas con respecto al acento del estudiantado alófono ha cambiado.

O2.1. Averiguar si compartir experiencias con lenguas concretas contribuye a generar interés por las personas alófonas en el estudiantado autóctono.

O2.2. Averiguar si la experiencia con fonemas que sean particularmente difíciles para hablantes de español contribuye a empatizar con los problemas de pronunciación de las personas alófonas.

O2.3. Observar si tras las dinámicas disminuye la discriminación percibida por el alumnado alófono y aumenta su participación en clase.

Antes de adentrarme en el trabajo, considero necesario explicar la diferencia entre integración e inclusión. En la integración, ciertos miembros de la sociedad viven dentro de una sociedad concreta, pero están «fuera», es decir, se cubren sus necesidades de manera paralela e independiente de los demás, de manera que forman dos grupos. En la inclusión, los miembros de los dos grupos se mezclan, dando lugar a un único grupo y todos participan de la vida familiar, la educación, el trabajo, etc. y se atiende a cada individuo según sus necesidades particulares (UNESCO, 2008, 3). Estos conceptos se pueden entender claramente con la siguiente imagen (figura 1).

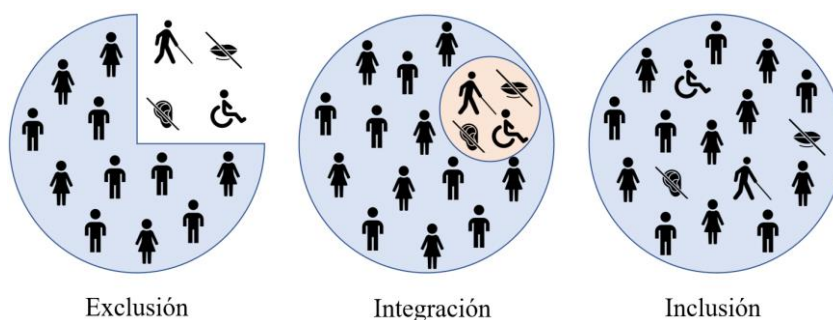


Figura 1. Diferencia entre exclusión, integración e inclusión (Chituza 2020; Coquet 2017; Corpus Delicti 2018; Langtik 2022; Raharjo 2020a, 2020b)

Por último, cabe matizar una serie de cuestiones formales respecto del presente trabajo de fin de máster. En primer lugar, aclaro que utilizaré formas dobles como estrategia para contrarrestar el sesgo de género (véase Monzó-Nebot 2021), aunque en algunos casos usaré formas aglutinadoras o, al referirme a personas concretas, sus géneros. Por otro lado, empleo el estilo de citación Chicago Author-Date por un motivo similar. Este estilo utiliza formas completas de los nombres de las investigadoras e investigadores, lo que contribuye a dar visibilidad a la función de la mujer en la creación de conocimiento (Cameron 2021).

## **2. Marco teórico**

Para apoyar teóricamente mi trabajo me basaré en los conceptos de monolingüismo como ideología y *hablismo* como forma de discriminación. Para contextualizarlos, definiré también las nociones de multiculturalidad y multilingüismo y describiré los problemas derivados de la interacción entre individuos de diferentes culturas y lenguas. Para profundizar en el *hablismo*, describiré sucintamente los sistemas fonéticos de las lenguas del estudio. Finalmente, trataré la teoría de la identidad social y los conceptos de endogrupo y exogrupo.

### **2.1. Multiculturalidad, multilingüismo, monolingüismo y *hablismo***

Según la Unión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas 2005, 3), el multilingüismo es la coexistencia de varias lenguas en una misma zona geográfica. Por otro lado, la multiculturalidad indica que conviven varias culturas en el mismo territorio (Quilaqueo y Torres 2013, 286). No debemos confundir el multilingüismo con el plurilingüismo, que se refiere al resultado final del proceso de adquisición de varias lenguas, es decir, la capacidad que tiene un individuo de hablar varias lenguas no nativas (Cenoz y Genesee 1998, 5). En cierta, medida, el monolingüismo es el antónimo de este concepto, pero monolingüismo se refiere también a una ideología por la que una lengua se ensalza como normal y toda lengua distinta se considera una ruptura de esa excepción y se trata, en el mejor de los casos, como una excepción (Monzó-Nebot y Đorđević, en prensa).

Hoy en día, nos encontramos a personas de nacionalidades diversas conviviendo en una misma ciudad. En ocasiones, algunas personas, antes de viajar, se informan sobre los distintos aspectos del país de destino e, incluso, comienzan a aprender la lengua para poder adaptarse más rápidamente. Sin embargo, conocer la cultura y hablar la lengua autóctona no garantiza el éxito. Ilustraré lo que acabo de comentar con un ejemplo extraído de Lippi-Green (1994, 164). Según esta autora, una señora llamada Sulochana Mandhare, procedente de la India, se trasladó a los Estados Unidos. Allí, tras varios años trabajando, la despidieron por su «heavy accent, speech patterns, and grammar problems» (Lippi-Green 1994, 164). Este hecho es una forma de discriminación debido al acento o la forma de hablar, y se denomina *hablismo* (*accentism* en inglés) (López Trujillo 2018). Según Lippi-Green (1994, 165), cuando la gente rechaza el acento de una persona, la rechaza completamente, no solo su forma de hablar, ya que esta está ligada a su origen, cultura, clase social, etc. A partir de esta idea, específicamente del *hablismo* o *accentismo*, surge el presente estudio.

Según algunos estudios, como el de Macrae, Milne y Bodenhausen (1994, 42), las personas extranjeras que tienen acentos más fuertes tienen más probabilidades de que se les atribuyan estereotipos negativos. A esta idea, Dragojevic y Giles (2017, 2) añaden que, cuanto mayor sea el esfuerzo que el oyente debe ejercer para entender a una persona debido a su acento, su reacción será más negativa. Esto podría ser una explicación del *hablismo*. Tanto los prejuicios como los estereotipos pueden deberse, en ocasiones, al desconocimiento o al escaso conocimiento de la cultura de las otras personas, lo que conduce a categorizarlas (Leeds-Hurwitz 2017, 32). Si se les da la oportunidad de conocer más sobre la cultura y la lengua ajena, podrán llegar a entenderla y disminuirán los prejuicios. Por lo tanto, «resulta necesario enseñar a los estudiantes no solo información de contenido sobre una amplia gama de culturas, sino también una apertura general a la diferencia» (Leeds-Hurwitz 2017, 32).

Las investigaciones que se han realizado con respecto a la evaluación social de los estilos de habla o las actitudes lingüísticas de los individuos han demostrado que las personas tienden a emitir juicios sobre los demás basándose simplemente en su forma de hablar. Uno de los motivos por los que una persona emite dichos juicios tiene que ver con la facilidad o la dificultad con la que el oyente puede procesar el discurso de la otra persona. Así, cuando un discurso supone un mayor esfuerzo para el oyente, lo considerará más negativo que aquel que implique un esfuerzo menor (Garrett 2010, 109). Cuando una persona inmigrante comienza a aprender la lengua (extranjera) del país de acogida arrastra siempre a dicha lengua, en mayor o menor medida, su modelo lingüístico personal (Von Humboldt 1971, citado en Duranti 2000, 97). Esto puede dificultar su fluidez y comprensibilidad a la hora de utilizar la lengua aprendida y ser motivo de discriminación y avivar y fomentar la emisión de juicios (Duranti 2000, 117).

Al igual que en otros ámbitos de la sociedad, en los centros educativos también nos encontramos con un contexto multilingüe y puede darse, en consecuencia, el *hablismo*. Como afirman Martín Rojo y Mijares Molina (2007, 94), la escuela es «como un microcosmos de la sociedad en el que toda su pluralidad, incluyendo la lingüística, aparece representada». En nuestras escuelas, cada vez encontramos más alumnado de diferentes puntos del mapa. Según las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, 14), en España, en el curso 2021-22, el 10,3 % del alumnado matriculado en las enseñanzas de Régimen General no universitarias era extranjero, un 3,0 % más que el curso anterior. Las tres comunidades que cuentan con un mayor volumen de alumnado alófono son las Islas Baleares, con un 16,3 %, La Rioja, con un 15,4 % y Cataluña, con el 15,0 %, mientras que la que menos es Extremadura, con un 3,2 %. La comunidad autónoma en la que realizo el

presente estudio, Andalucía, se encuentra con el 6,1 %. Asimismo, la proporción del alumnado alófono también varía en función de si se trata de un centro público (el 11,9 %) o un centro privado (el 7,1 %). En cuanto al origen del estudiantado, el 30,9 % procede de países europeos, el 30,3 % de África y el 27,3 % de América Central y del Sur. Si observamos los países de procedencia, destaca Marruecos, Rumanía, China, Colombia y Venezuela. En este curso, cabe que destacar el aumento del estudiantado procedente de Honduras (16,5 %) (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2022, 15).

## **2.2. La teoría de la identidad social y la formación de endogrupos y exogrupos**

La emigración supone siempre un salto cultural, un desarraigo incurable, una profunda herida en los lazos sociales, culturales y afectivos. Toda migración tiene un costo en cuanto a la capacidad de comunicación, a la forma en que es posible insertarse en un nuevo mundo de signos, de sentidos, de costumbres, de valores (Margulis 1997, 10).

Cuando el alumnado alófono se incorpora al centro educativo, se enfrenta a un nuevo mundo en todos los sentidos. Debe hacerse un sitio en una pequeña sociedad que ya está establecida y en la que existen grupos definidos. Los miembros de cada grupo interactúan entre sí y adquieren una conciencia de pertenencia o afiliación a dicho grupo, una identidad social. Tajfel y Turner (1986, 40) tratan esta identidad social y afirman que los individuos tienden a pensar de manera favorable sobre ellos mismos y los grupos a los que pertenecen (afinidad intragrupal), mientras que surgen opiniones desfavorables sobre las personas o grupos a los que no pertenecen (hostilidad intergrupal). Leira López (2015, 110) distingue entre dos tipos de grupos sociales: los grupos voluntarios e involuntarios, por un lado, y los endogrupos y exogrupos, por otro. Los grupos voluntarios son aquellos a los que la persona se asocia voluntariamente, como los miembros de una banda de música; por el contrario, los involuntarios son los que la persona no elige, pero al que se asocia por diversas circunstancias. Entre estos, el endogrupo es el grupo al que una persona pertenece y está compuesto por individuos con los que comparte experiencias. En estos sujetos se desarrollan algunos conceptos fundamentales para la existencia del grupo, como el *nosotros* o *lo nuestro*, lo que hace que se cree un vínculo fuerte de pertenencia. Por el contrario, el exogrupo, lo forman personas con las que el sujeto no se identifica y apenas comparte intereses. En este caso, el concepto que se arraiga es el de «los otros» (Leira López 2015, 110) y genera el rechazo de aquellos sujetos que interfieren en la unidad grupal. Son numerosos los estudios

que tratan sobre la discriminación social y la identidad. Algunos de ellos estudian el *sesgo endogrupal* o *favoritismo endogrupal*, el cual se puede definir como la tendencia a favorecer, valorar o beneficiar a los miembros de un grupo (*endogrupo*) con respecto a otro grupo al que no pertenecen (*exogrupo*) por tener distintos comportamientos, actitudes o preferencias (Rojas Tejada et al. 2003, 101).

Podemos decir, entonces, que el alumnado inmigrante que debe asistir a un centro educativo llega a formar parte de un grupo involuntario, puesto que se le obliga a pertenecer a un grupo que no ha elegido, y, al mismo tiempo, se coloca en el exogrupo, ya que es ajeno a cualquier grupo preexistente, lo que puede provocar actitudes desfavorables por parte de los individuos autóctonos. Con el tiempo, se da el contacto entre los individuos, y la persona alófona puede llegar a incorporarse a un grupo, lo cual conlleva efectos positivos (Ceobanu y Escandell 2010, 317).

En estudios realizados sobre la identidad social y el contacto intergrupar, se ha llegado a la conclusión de que el contacto personal influye en la actitud que se toma frente a las personas inmigrantes en mayor medida que el aspecto socioeconómico o los intereses materiales (Ceobanu y Escandell 2010, 317). Paladino y Mazzurega (2020, 34) realizaron una investigación para averiguar si hablar con acento nativo es suficiente para que se considere a una persona miembro del endogrupo, a pesar de que su aspecto físico sea diferente al de la población autóctona general. Llegaron a la conclusión de que, en la fase inicial, es decir, en el momento que una persona llega al país de acogida, tanto el acento como la apariencia se consideran indicios de inmigración, lo cual puede provocar prejuicios, desconfianza y no aceptar a esas personas como miembros del grupo, lo que puede incluso derivar en discriminación (Hansen y Dovidio 2016, 5). Sin embargo, se observó que, a lo largo del tiempo, aunque el aspecto físico sigue influyendo, lo hace en menor medida, mientras que el acento desempeña un papel esencial para que se considere al individuo miembro del endogrupo y se le trate como «one of us» (Paladino y Mazzurega 2020, 34).

Cuando un individuo quiere pertenecer o permanecer en un grupo, puede modificar su comportamiento para conseguir su objetivo de tal manera que su identidad personal se diluya y predomine y se confunda con la identidad grupal (Tajfel 1982, 19). De esta forma, no se sabe «whether identities determine attitudes or vice versa» (Ceobanu y Escandell 2010, 317). El contacto del alumnado alófono con el autóctono ayuda al primero a adquirir, poco a poco, la lengua local, y esta mejorará en función de si pertenece o no a un grupo, puesto que el contacto personal será mayor. Un individuo alófono intentará aprender la lengua local e



imitará a sus iguales para que lo acepten en el grupo. Cuando una persona habla con el acento del país de acogida tiene más posibilidades de que lo consideren miembro del grupo, independientemente de su origen, es decir, aunque su apariencia indique que no es nativo, será aceptado en el endogrupo (Paladino y Mazurega 2020, 34). Sin embargo, como comentaba anteriormente, la lengua o las lenguas que una persona habla influye en mayor o menor medida en la articulación de los sonidos de la lengua que aprende. Esta influencia depende de varios factores como el uso, las diferencias existentes entre ambas lenguas y el papel que juega ese idioma en la vida social de la persona. Asimismo, cuanto más difieran las lenguas, más difícil será aprenderlas; mientras que cuantos más elementos comunes tengan, mayor facilidad tendrá el individuo para adquirirlas (Hoffmann 2001, 10).

### **2.3. Distinciones fonéticas entre idiomas**

El idioma polaco puede servir como ilustración. El polaco es una lengua eslava y, aunque se escribe con el alfabeto latino, utiliza algunos grafemas y signos diacríticos especiales (Alvarado Socastro 2005, 21). Por poner un ejemplo, el fonema /x/, tanto en polaco como en español, corresponde a un fonema fricativo velar sordo. Sin embargo, su correspondiente grafía en polaco es *ch* mientras que en español corresponde a la representación ortográfica de *j* y de *g* cuando van seguidas de las vocales *e*, *i* (Moreno Quibén 2020, 90). El fonema de la grafía *c* es /ts/ (africado dental sordo) en polaco (Jassem 2003, 103), el cual no corresponde con ningún sonido concreto en español. Por lo tanto, la palabra *chico*, pronunciada con influencia del polaco sería /xitsɔ/, lo cual sonaría como /gitso/ (creación propia) en español.

Además del polaco, para la investigación, se ha trabajado con el italiano, el francés y el farsi. A continuación, se presentan algunos fonemas de estos idiomas para compararlos con la lengua española desde el punto de vista fonético. Para los signos fonéticos he recurrido al Alfabeto Fonético Internacional (AFI o IPA por sus siglas en inglés) (The International Phonetic Association [IPA] 2005) y al AFI específico de la lengua inglesa (British Council 2022) (véanse las tablas con el AFI en el anexo 1)

#### **Italiano**

El italiano es una lengua romance, es decir, que procede del latín. El italiano que se habla en la actualidad es la continuación del dialecto medieval florentino del siglo XIV, debido a la influencia de grandes escritores de este siglo, como Dante o Petrarca (Carrera Díaz 2008, 1). Esta lengua utiliza la grafía latina, al igual que el español, por lo que los

grafemas españoles son reconocibles por cualquier hablante de la lengua italiana. Sin embargo, hay grafemas y dígrafos que difieren en el sonido de una lengua a otra.

Para la explicación de la fonética italiana me he basado en el *Manual de gramática italiana* de Carrera Díaz (1985) y para la comparación con la fonética española he seguido a Padilla García (2015).

- La «c + a/o/u/consonante» corresponde a un sonido oclusivo velar al igual que en español y se representa /k/, mientras que si la «c» va seguida de «e/i» se refiere a un sonido africado palatal y cuyo fonema es /tʃ/, el cual suena como nuestra *ch*.
- La combinación *ci* seguida de a/o/u forma el sonido africado palatal /tʃ/.
- El dígrafo «ch + e/i» corresponde a un sonido oclusivo velar y suena /k/.
- La «g + a/o/u/consonante» es un sonido oclusivo velar y se representa /g/, que suena como nuestra *g* en *gato*; la «g + e/i» es el sonido africado palatal /dʒ/ que suena como nuestra *y* en *yema*.
- La combinación *gi* seguida de a/o/u forma el sonido africado palatal /dʒ/.
- La combinación de «gh + e/i» corresponde al sonido oclusivo velar y se representa /g/, suena como nuestra *gu* seguida de *e* o *i*.
- La «gl + i» forma un sonido como el de la letra *ll* no yeísta y su fonema es /ʎ/.
- La «z» en medio de la palabra suena /ts/, mientras que si comienza con ella es /ds/.

## Francés

El francés también es una lengua romance y procede del dialecto de Île-de-France, al norte del país (Carrera Díaz 2008, 1). Al igual que el italiano y el español, el francés utiliza la grafía latina, por lo que un hablante de francés no tendrá ninguna dificultad en reconocer los grafemas españoles, aunque sí varían los sonidos de algunos de ellos.

Para la explicación de la fonética francesa me he basado en el *Manual de gramática francesa* de Echeverría Pereda (2006) y para la comparación con la fonética española he seguido a Padilla García (2015).

- Todas las vocales seguidas de la letra *n* tienen sonidos nasales que en español no existen, así, por ejemplo, *an* sería /ã/, donde el sonido /n/ se incorpora directamente al sonido vocálico.

- La combinación de vocales *oi* corresponde al fonema /ua/, la combinación de *ou* suena /u/, *ai* y *ei* suenan /e/, entre otras.
- El dígrafo *ch* es un alófono fricativo palatoalveolar que se representa /ʃ/. Es un sonido que no existe en español, aunque sí en otros idiomas como el inglés, en la combinación de consonantes *sh*.
- El dígrafo *qu* corresponde al alófono oclusivo velar y su fonema es /k/.
- La «c + a/o/u» también se pronuncia como el sonido oclusivo velar /k/, mientras que si la «c» va seguida de «e/i» es el sonido fricativo alveolar /s/.
- La «g + a/o/u» corresponde al alófono oclusivo velar y se representa /g/, que se pronuncia como nuestra *g* en *gato*; la «g + e/i» es el sonido fricativo postalveolar /ʒ/ que suena como nuestra *y* en *yema*.
- La *r* tiene un sonido muy característico en francés, es un alófono fricativo uvular que se representa /ʁ/; en español no tenemos ningún sonido uvular. El alófono /r/ español es vibrante alveolar.
- La *z* es fricativa alveolar sonora, y se representa /z/. En español (de España) es fricativa interdental sorda y su fonema es /θ/; en español latinoamericano es el alófono fricativo alveolar sordo /s/.
- La combinación *ill* cuando le sigue una *e* final suena /ij/, es decir como el dígrafo *ll* no yeísta del español peninsular.

## **Farsi**

El farsi o persa es una lengua irania y se habla principalmente en Irán. Esta lengua utiliza el alfabeto árabe, aunque cambia o modifica algunos grafemas, además de variar también en su pronunciación (Cruttenden 2021). Si una persona que habla persa no conoce el alfabeto latino le será imposible pronunciar muchas de las palabras del español. Sin embargo, las personas participantes de nuestra investigación están familiarizadas con la grafía, aunque no tanto con la pronunciación.

Para la explicación de la fonética persa me he basado en el libro *Writing Systems and Phonetics* de Cruttenden (2021). Para poder comparar el farsi con el español, he recurrido al AFI (IPA 2005) y he seguido a Padilla García (2015).

- La *c* corresponde al sonido africado palatal sordo /tʃ/.

- La *g* se pronuncia como un sonido oclusivo velar y se representa /g/, que se pronuncia como nuestra *g* en *gato*.
- La *h* corresponde a un alófono fricativo glotal sordo y se representa /h/. Su pronunciación es aspirada, como en inglés *home*.
- La *j* corresponde a un sonido africado palatal y se representa /dʒ/, que suena como nuestra *y* en *yema*.
- La *x* se pronuncia como un sonido fricativo velar sordo y se representa /x/, que suena como nuestra *j* en *jamón*.
- La *y* corresponde al sonido aproximante palatal /j/, que coincide con el sonido de nuestra vocal española *i*.
- La *z* se pronuncia como un sonido fricativo alveolar sonoro, y su fonema es /z/.

### **Polaco**

Como he comentado anteriormente, el polaco es una lengua eslava y, aunque se escribe con el alfabeto latino, utiliza algunos grafemas, dígrafos y signos diacríticos especiales (Alvarado Socastro 2005, 21).

Para la explicación de la fonética polaca me he basado en el artículo de Jassem (2003) y para la comparación con la del español he seguido a Padilla García (2015) y Cavada Fernández-Coronado y Sesmiolo Pina (2006).

- El dígrafo *ch* corresponde a un sonido fricativo velar sordo y su fonema es /x/. Sin embargo, este alófono en español corresponde a la representación ortográfica de *j* y de *g* cuando van seguidas de las vocales *e*, *i*.
- La producción oral de *c* es el sonido africado dental sordo /ts/, el cual no corresponde con ningún sonido concreto en español.
- La *j* se corresponde con un sonido linguopalatal sonoro y se representa /i/ o /j/, que coincide con el sonido de nuestra vocal española *i*.
- La *z* corresponde a un sonido fricativo alveolopalatal sonoro y su fonema es /z/, que suena como *zoo* en inglés.
- La combinación *ni* corresponde al alófono nasal alveolopalatal /ɲ/, que se pronuncia como nuestra *ñ*.

### **3. Metodología**

Debido a las características del trabajo, he optado por un paradigma de investigación-acción con un enfoque cualitativo. En la bibliografía sobre metodologías científicas, existe cierta confusión de términos entre lo que se considera paradigma, enfoque y método. Siguiendo a Monzó-Nebot (2007), consideramos que la investigación-acción es un paradigma porque supone una revisión epistemológica de las formas de saber. Por otro lado, consideramos que la distinción entre investigación cuantitativa y cualitativa es un enfoque metodológico porque ambas formas conviven en los distintos paradigmas como formas legítimas y complementarias de profundizar en el conocimiento con propósitos distintos: si el enfoque cuantitativo busca la representatividad de los datos, el cualitativo busca conocer en profundidad los objetos de estudio y las motivaciones. Finalmente, llamamos método a la estructuración de procedimientos para obtener datos.

Según Suárez Pazos (2002, 42), «la IA es una forma de estudiar, de explorar, una situación social con la finalidad de mejorarla». Esta autora propone cuatro preguntas clave para adentrarse en este tipo de investigación y que me sirven para situar el presente estudio. A continuación, se presentan estos puntos clave enfocados en el ámbito de mi investigación, la educación.

- **El qué:** Se investigan acciones o situaciones que el profesorado considera que son problemáticas y susceptibles de mejora. Por tanto, el objetivo es estudiar dicha situación en la práctica tal cual ocurre. Suárez Pazos (2002, 42) insiste en que es imprescindible que exista un problema y que lo viva o perciba el profesorado.

En este estudio, la investigadora, como docente, considera que algunas personas alófonas pueden sufrir cierta discriminación debido a su acento a la hora de hablar la lengua del país de destino por parte del alumnado local.

- **El quién:** El profesorado implicado en el estudio es, en este caso, la investigadora o el investigador, quien estudia la realidad con la que se encuentra a diario (Suárez Pazos 2002, 42).
- **El cómo:** La IA utiliza el enfoque cualitativo y se vale de diferentes técnicas de recogida de datos, como registros de audio, de vídeo, de fotografías, notas, entrevistas, cuestionarios, diarios, etc., es decir, cualquier técnica que pueda utilizar el profesorado en su día a día (Suárez Pazos 2002, 42-43).

En este estudio utilizo algunas de estas técnicas, como la toma de notas, los registros de audio y las entrevistas, además de la observación.

- **El para qué:** El objetivo de la IA es la mejora de la práctica, de la situación problemática. Para ello, hay que analizar a quién beneficia, a quién perjudica y cuáles pueden ser los efectos colaterales (Suárez Pazos 2002, 43).

En el caso que nos ocupa, este estudio puede ayudar a mejorar la situación en el aula con respecto a la discriminación que pueden llegar a sufrir algunas personas alófonas. De esa forma, tanto el alumnado alófono como el local saldrían beneficiados.

Espero que esta investigación, pueda arrojar un poco de luz sobre la situación de discriminación que el estudiantado alófono sufre en sus centros de enseñanza y que tanto el alumnado como el profesorado se beneficien de ella. Que todos lleguen a entender la multiculturalidad y el multilingüismo y reconocer su riqueza, y, de esa forma, el alumnado alófono pase de la integración a la inclusión en el sistema educativo.

En cuanto al enfoque adoptado, el cualitativo, este permite obtener un conocimiento profundo de los fenómenos sociales y sus motivaciones. En este caso, se busca comprender las experiencias vividas por las personas participantes desde el punto de vista de los individuos, ya que se obtienen con ella datos descriptivos mediante la observación de la conducta y la recopilación de las palabras a través de textos hablados y escritos (Taylor y Bogdan 1987, 152). Como afirman Taylor y Bogdan (1987, 20), se «estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan». El método descriptivo estudia la realidad «tal y como se desarrolla, describe, analiza, registra e interpreta las condiciones que se dan en una situación y momento determinado» (Miguel Badesa 2004, 91). Como concluye Miguel Badesa (2004, 91), al utilizar este método no se manipulan las conductas, por lo que se mantienen las condiciones reales, aunque cambien las técnicas utilizadas en la investigación. De esa forma, la investigadora o el investigador obtiene información útil para su trabajo y puede alcanzar los objetivos previstos. Dentro de este enfoque de investigación cualitativa, he utilizado métodos propios de la etnografía, esto es, métodos etnográficos para recopilar y analizar los datos. Según Watson-Gegeo (1988, 576), estos métodos intentan comprender e interpretar las actividades de los individuos en un entorno (como el aula), el resultado de sus interacciones y qué significan dichas interacciones para ellos, además de sus experiencias, pensamientos, creencias y actitudes.

La etnografía está relacionada con las ciencias sociales en general y con la antropología en especial. Esta surge de la necesidad de comprender a los «otros» y la «diversidad cultural» cuando los individuos comienzan a relacionarse (Ameigeiras 2006, 110). La etnografía, relacionada con las ciencias sociales, la podemos encontrar en las investigaciones en el ámbito educativo. Por otro lado, la investigación cualitativa se adentra en los contextos educativos a través de la antropología y la sociología, con el fin de abordar los problemas socio-educativos (Colmenares y Piñero 2008, 99). Como aseguran Colmenares y Piñero (2008, 99), las aportaciones que la investigación cualitativa ofrece al campo educativo engloban diferentes modalidades o metodologías, «que van desde los estudios interpretativos propiamente dichos como los etnográficos [...], hasta los estudios socio críticos o socio constructivistas, como es el método de Investigación Acción» (IA). La investigación-acción será, como ya se ha comentado, el paradigma desde el que abordaré este trabajo con el objetivo de estudiar la realidad social en el contexto educativo en el que la investigadora trabaja, comprenderla e intentar lograr una transformación.

### **3.1. Población**

Antes de continuar, debo declarar mi posicionalidad en la investigación (véase Mellinger 2020). La investigadora es profesora del grupo estudiado. Ha ejercido como docente durante cuatro años en centros de educación pública de Andalucía en régimen de interinidad, lo que ha supuesto cambios de localidad frecuentes. Esos cambios me han permitido comparar grupos con características distintas, lo que ha despertado mi interés por temas de discriminación lingüística. Cada curso escolar me encuentro con un mayor número de discentes procedentes de otros países. La procedencia de este alumnado varía en función de la localidad donde se sitúe en centro escolar, así, por ejemplo, en un pueblo de Granada (Loja) en el que estuve hace dos años, la gran mayoría del alumnado era árabe. Sin embargo, en la costa de Málaga me he encontrado con alumnado procedente de otros países, principalmente de Europa (Francia, Bélgica, Portugal, Finlandia, Polonia, entre otros).

Al realizar una investigación, en muchas ocasiones, es complicado encontrar la población que realmente interesa. Sin embargo, en mi caso, como he mencionado anteriormente, mi propósito es analizar una realidad social dentro de un contexto educativo, por lo que cuento con una *muestra por conveniencia* (Emerson 2021, 76), es decir, investigo a los sujetos que tengo disponibles en el centro educativo en el que trabajo como docente. Además, se trata de una problemática que he detectado en mi labor diaria.

El estudio se llevó a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Benalmádena, sito en Benalmádena-Mijas Costa, en Málaga. Participaron 46 adolescentes, 25 de ellos cursaban 3.º de Educación Secundaria Obligatoria, y 21, 4.º, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. El grupo de tercero estaba formado por 15 chicas y 10 chicos. En este grupo contaba con seis discentes alófonas/os (tres chicas y tres chicos) de diferentes nacionalidades (francés, finlandés, árabe, iraní, argentino y venezolano). Además, algunas/os estudiantes tenían nacionalidad española, pero con ascendencia extranjera. Entre los idiomas que hablaba este alumnado estaban el inglés, el francés, el italiano, el sueco, el finés, el polaco, el árabe, el iraní, el farsi, el español de Argentina y de Venezuela, y el gallego. En el grupo de 4.º, había 11 chicas y 10 chicos, de los cuales 5 eran alófonas/os (4 chicas y un chico). Sus países de procedencia eran: los EE. UU., Bélgica, Brasil y Venezuela. Como ocurre en el grupo de tercero, una persona tenía nacionalidad española, pero ascendencia extranjera. Entre los idiomas que hablaba este alumnado estaban el inglés británico y el americano, el francés, el portugués, el flamenco, el alemán y el eslovaco.

### **3.2. Recogida de datos**

Como mencioné anteriormente, la IA utiliza diversos métodos para la recogida de datos. En el presente estudio, he realizado entrevistas y cuatro dinámicas, donde he utilizado la toma de notas y los registros de audio, además de la observación.

En primer lugar, he entrevistado a las 11 personas alófonas participantes. Posteriormente, con todo el alumnado (alófono y local), he llevado a cabo cuatro dinámicas: (1) concurso de relatos, (2) entrevista al alumnado alófono participante frente a la clase, (3) vídeo y lista de palabras en otros idiomas y (4) fiesta de verano. La mecánica de todas ellas se describe detalladamente más adelante.

Para poder mantener el anonimato, en las preguntas y en las dinámicas, he utilizado unas claves. Así, en el texto he usado códigos con una inicial y un número consecutivo para pseudonimizar a las personas participantes: cada participante se nombra así como E1 (estudiante 1), E2 (estudiante 2), etc. De esa manera he podido comprobar en qué situación se encontraba cada persona manteniendo la confidencialidad.

#### **3.2.1. Entrevistas**

La IA nos permite entrar en contacto con las personas participantes del estudio de forma directa e indirecta. El contacto indirecto se ha llevado a cabo en la labor diaria en clase, donde he observado las interacciones sociales de las personas participantes a analizar; mientras que



el contacto directo se ha realizado mediante una entrevista semiestructurada, en la que la o el informante ha tenido libertad a la hora de contestar las preguntas y ha aportado toda la información que ha considerado pertinente para la investigación (Edley y Litosseliti 2010, 157). Las entrevistas se han realizado concretamente a 11 personas alófonas (9 alumnas y 6 alumnos). Ameigeiras (2006, 129) explica que, en la entrevista, la persona que plantea las preguntas debe estar centrada en percibir e intentar comprender el punto de vista de la persona entrevistada, prestando atención a sus palabras, sus silencios, sus gestos, sus posturas y movimientos, en definitiva, estar atento a lo que nos quiere decir, más que lo que a la persona investigadora le preocupa. Llevé preparada una lista de preguntas sobre lo que quería hablar, pero las preguntas fluyeron según las respuestas de la persona entrevistada, de forma que fui introduciendo cuestiones nuevas para ayudarla a continuar hablando. Uno de los beneficios de las entrevistas es que quien la realiza puede seleccionar, omitir o incluso añadir preguntas en función de las respuestas que vaya recopilando de la persona entrevistada, con el fin de obtener la mayor información relevante posible para el estudio. Como continúa diciendo Ameigeiras (2006, 129-130), se utilizarán distintos tipos de preguntas, comenzando desde lo más general a lo más específico, y se pedirán aclaraciones o ampliaciones de lo comentado, lo cual contribuirá a generar un clima de confianza que garantizará el éxito del encuentro. Otra ventaja de la entrevista como método es que la persona entrevistada se siente libre de contestar acorde a sus experiencias, lo cual aporta también datos interesantes a la investigación.

Las preguntas de la entrevista de mi investigación se clasificaron en dos bloques en función del tema (véase las preguntas de la entrevista en el anexo 2). Todas las preguntas eran de respuesta abierta para obtener la mayor información posible. El primer bloque estaba formado por ocho preguntas y recogía información sobre la lengua del individuo, así como su género y edad y los idiomas que manejaba en su entorno familiar. Las últimas preguntas de este bloque estaban enfocadas a la lengua española. Con estas primeras preguntas, pretendía conocer con qué idioma o idiomas el alumnado alófono se sentía más cómodo en su ambiente familiar y cuál era su nivel de español. Las preguntas de este primer bloque son las siguientes:

1. Sexo
2. Edad
3. País de nacimiento
4. ¿Qué idioma hablas en tu casa?
5. ¿Con qué lengua te sientes más identificada/o?

6. ¿Cuántas lenguas hablas?, ¿Cuáles son?
7. ¿Tienes problemas de comprensión de la lengua española?
8. ¿Te resulta difícil aprender español?

El segundo bloque se dividía en dos partes. En la primera, formada por seis preguntas, se recopilaban cuestiones sobre su percepción de discriminación, comenzando con la discriminación en general, y continuando con preguntas enfocadas a su lugar de estudio y sus compañeras y compañeros de instituto. Con estas preguntas buscaba conocer si el alumnado había vivido alguna situación discriminatoria, fuera o dentro del entorno escolar, y si se sentía integrada/o en su entorno educativo. Las preguntas de la primera parte del segundo bloque son las siguientes:

9. ¿Has sido testigo o has vivido alguna situación discriminatoria?
10. En caso afirmativo, ¿quién vivió dicha situación?
11. ¿A qué crees que se debía la discriminación?

	Sí	No
El color de la piel o los rasgos físicos		
Las prácticas, costumbres o comportamientos culturales diferentes a las tradiciones españolas		
La lengua		
Las creencias religiosas, la indumentaria (el velo, la ropa)		
El sexo		
Alguna característica relacionada con la orientación sexual, identidad sexual		
Sufrir alguna discapacidad		
Otros motivos (especificar): _____		

12. ¿Te sientes integrada/o en la clase y el instituto?

Muy integrado/a	
Integrado	
Bastante integrado/a	

Poco integrado/a	
Nada integrado/a	

13. ¿Alguna vez te has sentido excluida/o de actividades o juegos?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones
Sí, a menudo
Sí, siempre

14. ¿Has sufrido burlas, insultos, etc. de otros estudiantes?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones
Sí, a menudo
Sí, siempre

La segunda parte de este bloque, con cinco cuestiones, estaba destinada a preguntas relacionadas con su experiencia con los idiomas. Estas preguntas me ayudaron a adentrarme en la investigación, ya que aportaron información sobre la influencia de la lengua familiar del alumnado alófono en su expresión en la lengua del país de destino mediante la producción de ciertos fonemas y si habían sentido algún tipo de rechazo al utilizar la lengua del país receptor. Las preguntas de la segunda parte del segundo bloque son las siguientes:

15. ¿Dónde aprendiste las lenguas que hablas?

16. ¿En qué idioma/s hablas con tus compañeras/os del instituto?

17. ¿Te has sentido desplazada/o en clase por la dificultad con el idioma?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones
Sí, a menudo
Sí, siempre

18. ¿Alguna vez has dejado de realizar alguna actividad por la dificultad con el español?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones

Sí, a menudo

Sí, siempre

19. ¿Has sentido que te tratan en el instituto de manera diferente a otras personas debido a tu dificultad con el idioma?

No, nunca

Sí, en algunas ocasiones

Sí, a menudo

Sí, siempre

Como se puede observar, en algunas de las preguntas, se presentan algunas opciones de respuestas. Estas se utilizarían, únicamente, en el caso de que el alumnado no supiera qué contestar o se bloqueara, a modo de ejemplo. Varias preguntas eran del tipo «sí/no» y se ofrecía una respuesta negativa y tres positivas que iban graduadas en tres niveles, desde menos a más frecuente. Sin embargo, no han llegado a utilizarse, ya que todas las personas entrevistadas han contestado sin dificultad a las cuestiones planteadas. Por otro lado, en algún caso, he considerado oportuno incluir alguna pregunta adicional para obtener información más detallada de algún aspecto. Por ejemplo, al alumnado que contestó que había sentido discriminación le pregunté la duración de dicha situación, el lugar donde lo percibió o las personas implicadas. Asimismo, para varias personas, he modificado algunas preguntas, como «¿Has sentido que te tratan en el instituto de manera diferente a otras personas debido a tu dificultad con el idioma?», la cual la he cambiado por «¿Has sentido que te tratan en el instituto de manera diferente a otras personas debido a tu acento?», puesto que hablaban español porque procedían de países latinoamericanos. En el caso de este grupo de alumnas/os, he omitido algunas de las preguntas, como «¿Tienes problemas de comprensión de la lengua española?» o «¿Te resulta difícil aprender español?», ya que, como acabo de comentar, hablaban español no peninsular.

En cuanto a la transcripción de las entrevistas, al ser los sujetos a estudio menores de edad, no las he transcrito completas, ya que no hubiera podido mantener la confidencialidad de las personas participantes en la investigación. Por lo tanto, en lugar de transcribir las respuestas individuales de cada participante, he recopilado todas las respuestas y explicado cada situación, de forma que no se identifique a las personas participantes (véase el punto 7.1.1). Asimismo, como mencioné anteriormente, para mantener el anonimato, he utilizado unas claves; en el texto he usado códigos con una inicial y un número consecutivo, por lo

que cada participante se nombra como E1 (estudiante 1), E2 (estudiante 2), etc. No se codificaron elementos prosódicos o paraverbales.

La transcripción de toda la información obtenida en las entrevistas es una labor cuidadosa e importante, puesto que es con lo que trabaja la investigadora o el investigador (Ameigeiras 2006, 129-130). Por lo tanto, con el fin de no perder información, además de la toma de notas, he utilizado un registro de audio. Para poder utilizar los datos obtenidos por las personas participantes, solicité el permiso de los tutores legales del alumnado, puesto que son menores de edad. Para ello, creé un documento de declaración de consentimiento informado (véase el anexo 3), en el que se informaba a los tutores legales del propósito de la investigación y con el que me comprometía a garantizar la confidencialidad a la hora de utilizar los datos obtenidos.

Al finalizar las entrevistas, se informó al alumnado alófono de que, en una dinámica posterior, se le formularían algunas de estas preguntas frente a toda la clase. Asimismo, le pedí a este alumnado que alguno, voluntariamente, seleccionara cinco palabras en su lengua familiar que fueran difíciles de pronunciar para trabajarlas en la dinámica del vídeo y la lista de palabras en otros idiomas. El alumnado que se ofreció a prepararlas aportó palabras en italiano, francés, farsi y polaco.

### **3.2.2. Dinámicas**

Con todo el estudiantado se llevaron a cabo diferentes dinámicas para analizar la relación existente entre el alumnado alófono y el local. Concretamente realicé cuatro dinámicas: concurso de relatos, entrevista al alumnado alófono participante frente a la clase, vídeo y lista de palabras en otros idiomas, y fiesta de verano. La mecánica de todas ellas se describe detalladamente a continuación.

En las dinámicas, he utilizado las claves mencionadas anteriormente (E1 se refiere al estudiante 1, E2 al estudiante 2, etc.). De esa manera pude comprobar en qué situación se encontraban estas personas y seguía manteniendo el anonimato.

#### **3.2.2.1. Dinámica 1: Concurso de relatos**

En la primera dinámica, llamada concurso de relatos, se le planteó al alumnado la siguiente situación:

En un concurso de relatos, tú has ganado, y como premio tienes la posibilidad de regalar un punto para la nota final del curso a 10 compañeras o compañeros de tu clase y de penalizar con un punto menos a otros 10 compañeras o compañeros. Tienes que decidir a quiénes vas a premiar y a quienes penalizarás.

Nota: No es obligatorio repartir todos los premios ni penalizar a ninguna persona. No te puedes adjudicar puntos a ti misma/o ni dar o restar más de un punto a una persona.

Les repartí al alumnado un listado de todas las personas de la clase, les leí y expliqué la situación y resolví las dudas que surgieron. Por ejemplo, en un primer momento, preguntaron si podían adjudicarse puntos ellas/os mismas/os, por lo que añadí en la situación que no podían premiarse a sí mismas/os. Posteriormente, de forma individual, el alumnado repartió sus premios y castigos. Finalmente, para mantener el anonimato, me entregaron los papeles doblados y sin nombre. En la dinámica participé como observadora y mediadora. El objetivo de esta dinámica era conocer si, en un primer momento, existía un endogrupo (donde se tiende a valorar o beneficiar a sus miembros) y un exogrupo (sus preferencias y actitudes son diferentes a los miembros del otro grupo) y si se daba, por ende, la discriminación social entre los grupos.

### **3.2.2.2. Dinámica 2: Entrevistas al alumnado alófono participante frente a la clase**

Una vez realizadas las entrevistas al alumnado alófono y la dinámica anterior con todo el estudiantado (alófono y local), se llevó a cabo una pequeña entrevista al alumnado alófono participante frente al resto de compañeras/os de la clase. Para ello, seleccioné aquellas preguntas que aportaban información importante a los demás educandos para continuar con la investigación. Estas cuestiones estaban relacionadas con las lenguas que el alumnado alófono había aprendido. Con esto pretendía captar la atención y provocar la curiosidad del resto del alumnado. Las preguntas que se utilizaron fueron las siguientes:

1. ¿Qué idioma hablas en tu casa?
2. ¿Con qué lengua te sientes más identificada/o?
3. ¿Cuántas lenguas hablas? ¿Cuáles son?
4. ¿Te resulta difícil aprender español?
5. ¿Has sido testigo o has vivido alguna situación discriminatoria?
6. ¿A qué crees que se debía la discriminación?

### 7. ¿Dónde aprendiste las lenguas que hablas?

Esta dinámica estaba abierta a la posibilidad de realizar otras preguntas por parte del alumnado local al alófono.

#### **3.2.2.3. Dinámica 3: Vídeo y lista de palabras en otros idiomas**

A continuación, se mostró un vídeo en el que personas de diferentes países leían algunas palabras españolas. Las personas procedían de Australia, Brasil, Myanmar, Azerbaiyán, Taiwán, Inglaterra y Francia, y ninguna de ellas hablaba español. Las palabras que debían decir eran las siguientes: quehaceres, desarrollar, halagüeño, sacacorchos, ronronear, sanguijuela, anaranjada y tejemaneje (BBC News Mundo 2018). Después, esas mismas palabras las tenían que decir tanto el alumnado local como el alófono.

Posteriormente, mostré en la pizarra digital de la clase un listado de palabras que previamente había preparado el alumnado alófono, tal y como acordé con él después de las entrevistas particulares. Voluntariamente, seleccionaron cinco palabras en su lengua familiar que fueran difíciles de pronunciar. Los idiomas que se trabajaron en esta dinámica fueron el italiano, el francés, el farsi y el polaco. Las palabras trabajadas son las siguientes:

#### **Italiano**

1. chiacchiericcio ('charla')
2. gli ('los')
3. scherzo ('broma')
4. voglio ('quiero')
5. ghiaccio ('hielo')

#### **Farsi**

1. Khaste ('cansado')
2. Besyar ('mucho')
3. Bishtar ('más')
4. Salam ('hola')
5. bi nahayst ('infinito')

#### **Francés**

1. serrurerie ('cerrajería')
2. grenouille ('rana')
3. chirurgie ('cirugía')
4. la fourrure ('pelaje')
5. l'écureuil ('la ardilla')

#### **Polaco**

1. Żdźbło ('vástago', 'cuchilla')
2. Szczęściarz ('afortunado')
3. Chrząszcz ('escarabajo')
4. Żółć ('bilis')
5. Bezwzględny ('inflexible', 'implacable')

En primer lugar, el alumnado local, por turnos —y la investigadora al final—, iba leyendo todas las palabras de un idioma sin ningún tipo de ayuda. Una vez que todas las personas las habíamos leído, la autora o el autor de la lista las leía, para mostrar la

pronunciación correcta, y decía su significado. A continuación, seguíamos con la siguiente lengua y procedíamos de igual forma. Mi papel en esta dinámica no solo fue de observadora y mediadora sino también como participante.

Una vez trabajamos con las distintas palabras aportadas por el alumnado alófono, las comparé con el español desde el punto de vista fonético. Esto me dio la oportunidad de conocer algunos de los fonemas de las lenguas estudiadas que influyen de manera especial a la hora de articular la lengua española. Por ejemplo, la palabra *glicerina*, leída por una persona de habla italiana sería /kʰitʃerina/, donde el fonema /kʰ/ suena como la *ll* española no yeísta, y /tʃ/ como la *ch*. La palabra *moisés*, leída por una persona de habla francesa sería /muases/, puesto que, en francés, la combinación *oi* suena /ua/.

Con esta dinámica, se pretendía mostrar mínimamente la realidad con la que se encuentran las personas inmigrantes y las dificultades al utilizar la lengua del país receptor. Asimismo, los educandos obtendrían la perspectiva que individuos de otras culturas y lenguas tienen sobre su cultura y lengua (Ertlet-Vieth 1995, 460). Esta dinámica servía como vínculo de afiliación, de forma que todas las personas participantes compartían experiencias como miembros de un endogrupo, puesto que la situación vivida era de interés para todos y trabajaron en conjunto.

#### **3.2.2.4. Dinámica 4: Fiesta de verano**

Para concluir las fases de la investigación, se presentó a toda la clase una nueva situación similar a primera dinámica, el concurso de relatos. Esta situación, llamada fiesta de verano, era la siguiente:

Vas a celebrar una fiesta este verano y has invitado a tus compañeras y compañeros de la clase. Mientras estáis en la fiesta, te das cuenta de que a la piscina solo pueden acceder 20 personas. ¿A quiénes les das la entrada para la piscina?

Por la tarde te avisan de que pueden entrar otras 20 personas, pero deben salir antes las que entraron por la mañana. ¿A quiénes entregas ahora los pases?

Nota: Tú puedes acceder sin pase, puedes repetir invitados y no es obligatorio que entregues todos los pases.

Como en la primera dinámica, les repartí al alumnado un listado de todas las personas de la clase, les leí y expliqué la situación y resolví las dudas que surgieron. Por ejemplo, preguntaron si se podían mantener las mismas personas en ambos tramos horarios, por lo que



añadí en las instrucciones que se podían repetir invitados. Posteriormente, de forma individual, el alumnado completó la tarea. Finalmente, para mantener el anonimato, me entregaron los papeles doblados y sin nombre. En esta dinámica participé como observadora y mediadora.

Con esta última dinámica pretendía averiguar si había cambiado algo con respecto a la aceptación o rechazo entre compañeras y compañeros a lo largo de la investigación.

Después de recopilar las respuestas de las entrevistas y la información de las diferentes dinámicas, procedí a la fase de tratamiento de los datos utilizando el programa informático SPSS<sup>®</sup> Statistics de IBM<sup>®</sup>, versión 28, para su análisis. IBM<sup>®</sup> SPSS<sup>®</sup> Statistics es un software estadístico que permite extraer información de los datos obtenidos y visualizarlos en forma de tablas y gráficos para facilitar su análisis.

Una vez se analizaron cuidadosamente todos los datos obtenidos, se comprobó si realmente existía la diferencia entre endogrupo y exogrupo —en el que el alumnado local pertenecería al primero y el alumnado alófono, al segundo—, y si tras las exposiciones y dinámicas, la frontera entre ambos grupos se mantenía o, por el contrario, iba debilitándose, para poder generar afiliación entre miembros de distintos grupos.

## 4. Análisis de los datos y resultados

En este apartado, se presentan los datos obtenidos en las entrevistas y las dinámicas realizadas (concurso de relatos, entrevista al alumnado alófono participante frente a la clase, vídeo y lista de palabras en otros idiomas, y fiesta de verano) y, a continuación, se interpretan los resultados. Con el fin de entender si realmente se da o no discriminación entre el alumnado estudiado y mantener el anonimato, como comenté anteriormente, en las preguntas y las dinámicas, he utilizado unas claves. Así, en el texto he usado códigos con una inicial y un número consecutivo para pseudonimizar a las personas participantes: cada participante se nombra así como E1 (estudiante 1), E2 (estudiante 2), etc.

### 4.1. Entrevistas

En esta sección, se narran las situaciones encontradas y se ofrece la codificación de las respuestas junto al número de participantes que da cada respuesta y el porcentaje sobre el total. Las gráficas recogen esta misma información. No se codificaron elementos prosódicos o paraverbales.

Pregunta 1: ¿Qué idioma hablas en tu casa?

Ocho participantes (E1, E2, E3, E6, E8, E9, E10, E11) (73 %) no nacieron en España y en casa utilizan una lengua distinta a la del español peninsular, en concreto, las siguientes: español de distintos países latinoamericanos (Argentina, Brasil y Venezuela), idiomas europeos (finés, francés, inglés, portugués, sueco) e iraní. Tres de las personas participantes (E4, E5, E7) (27 %) nacieron en España, pero en su entorno familiar utilizan una lengua distinta (árabe, eslovaco, italiano, iraní, polaco).

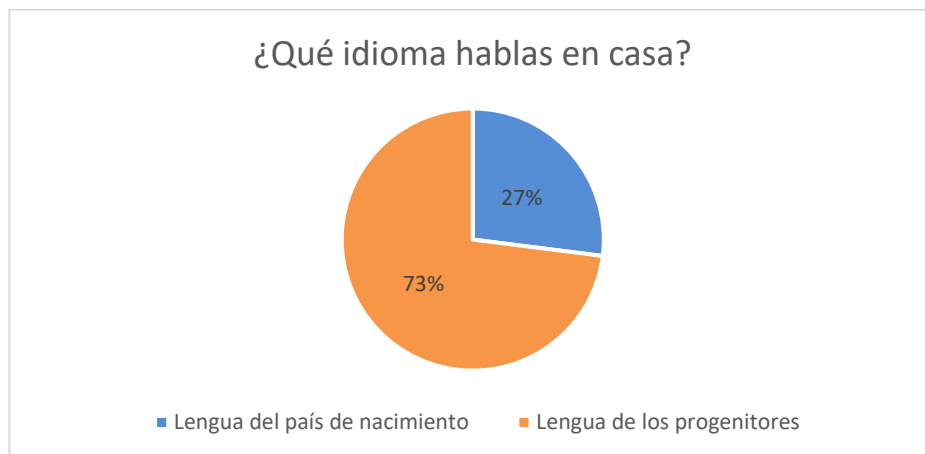


Figura 2. Porcentaje de alumnado que utiliza el español peninsular o una lengua distinta al español peninsular en su entorno familiar (estudiantado alófono)

Pregunta 2: ¿Con qué lengua te sientes más identificada/o?

Nueve participantes (E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E10, E11) (82 %) afirmaron que prefieren utilizar su lengua familiar. E4 (9 %) prefiere utilizar el idioma europeo que utilizó durante ocho años en otra residencia, aunque nació en España. E9 (9 %) nació en otro país, pero debido al tiempo que lleva en España, prefiere utilizar el español.

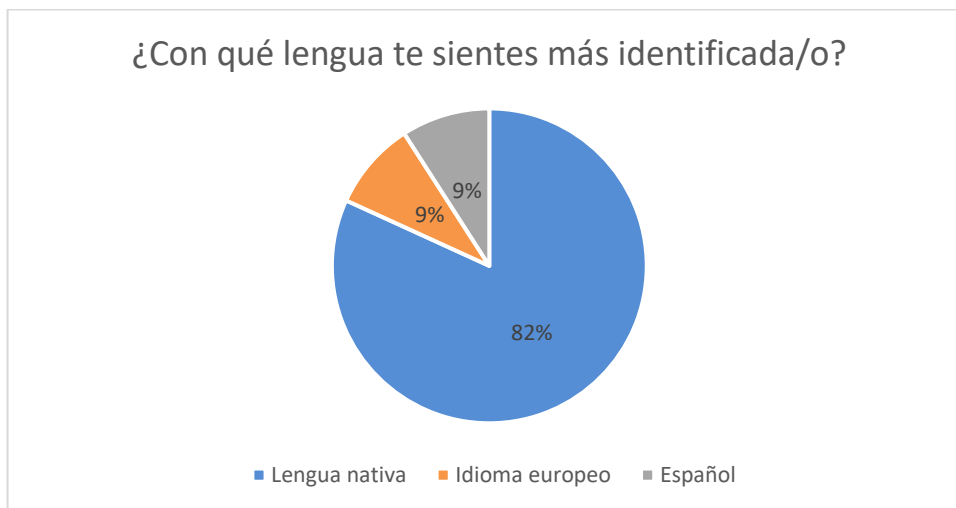


Figura 3. Porcentaje de las lenguas con las que se siente más identificado el alumnado alófono

Pregunta 3: ¿Cuántas lenguas hablas? ¿Cuáles son?

E4 (9 %) habla cinco lenguas; E6 (9 %) habla cuatro; E1, E2, E3, E7, E8, E9 y E11 (64 %) hablan tres lenguas; y E5 y E10 (18 %) hablan dos idiomas.

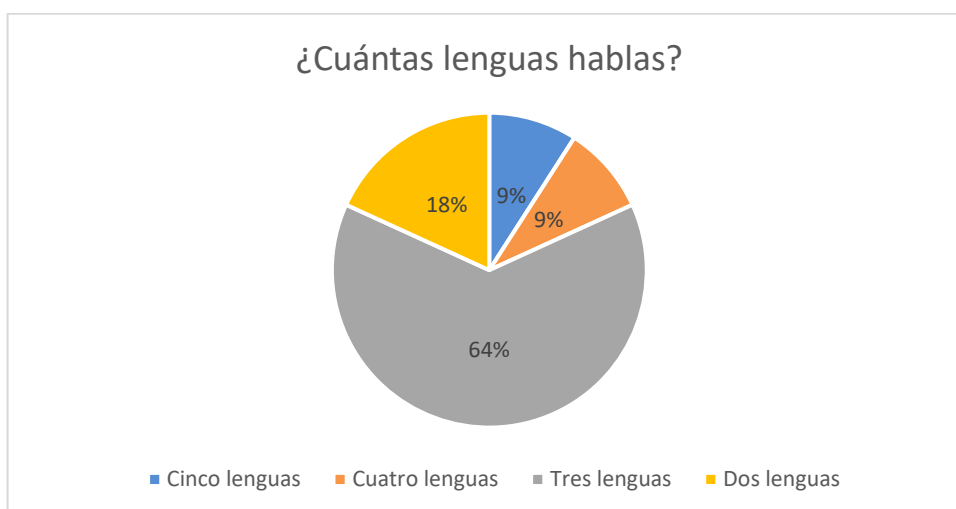


Figura 4. Porcentaje de alumnado que habla varias lenguas

Pregunta 4: ¿Tienes problemas de comprensión de la lengua española?

Solo E3 y E6 (18 %) tienen problemas para comprender y hablar el español.

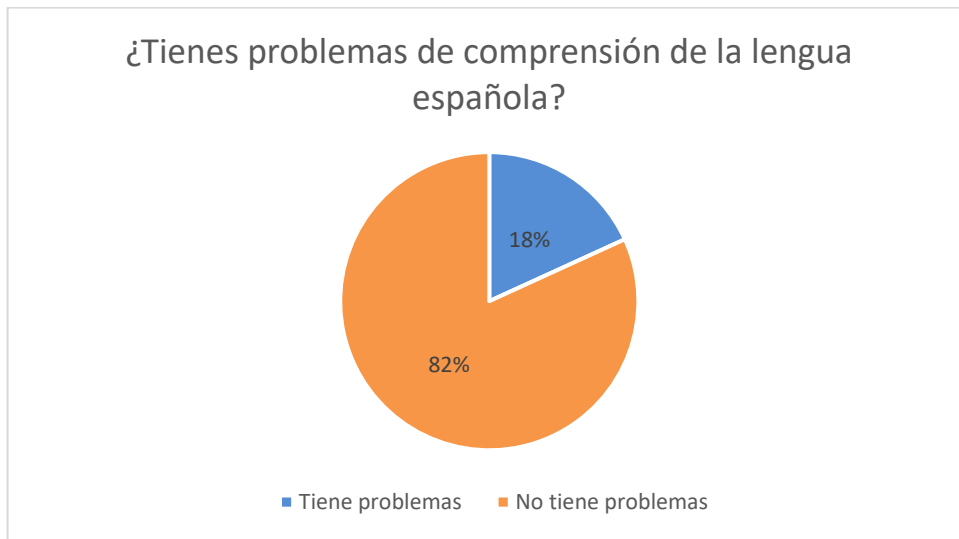


Figura 5. Porcentaje de alumnado que tiene y no tiene problemas de comprensión de la lengua española

Pregunta 5: ¿Te resulta difícil aprender español?

E3, E5 y E6 (27 %) consideran este idioma difícil de aprender.

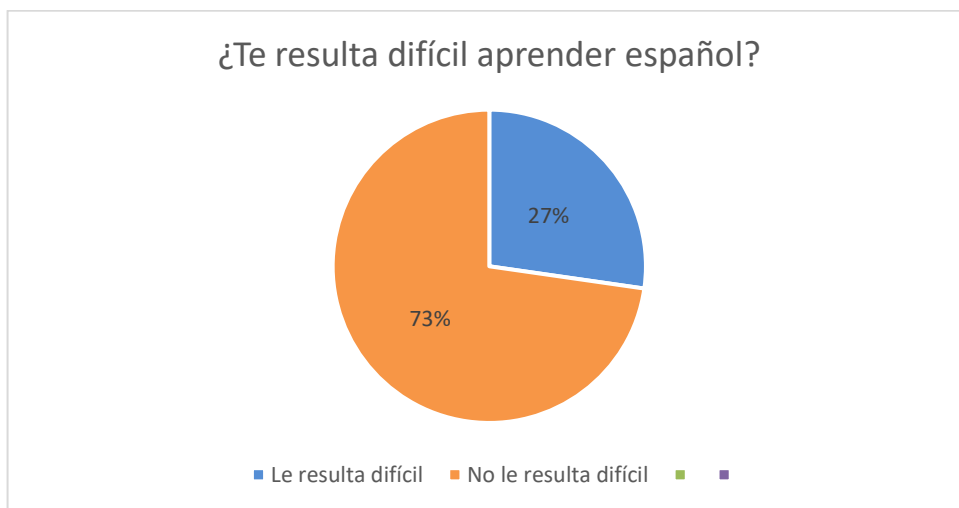


Figura 6. Porcentajes del alumnado alófono a quienes resulta y no resulta difícil aprender español

Pregunta 6: ¿Has sido testigo o has vivido alguna situación discriminatoria? En caso afirmativo, ¿quién vivió dicha situación?

E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 y E8 (73 %) afirmaron haber sufrido discriminación personalmente. Asimismo, de esas ocho personas participantes, E4, E5 y E7 (27 %) mencionaron que alguno de sus progenitores también había sufrido discriminación. El 27 % (E9, E10 y E11) no percibió discriminación alguna.

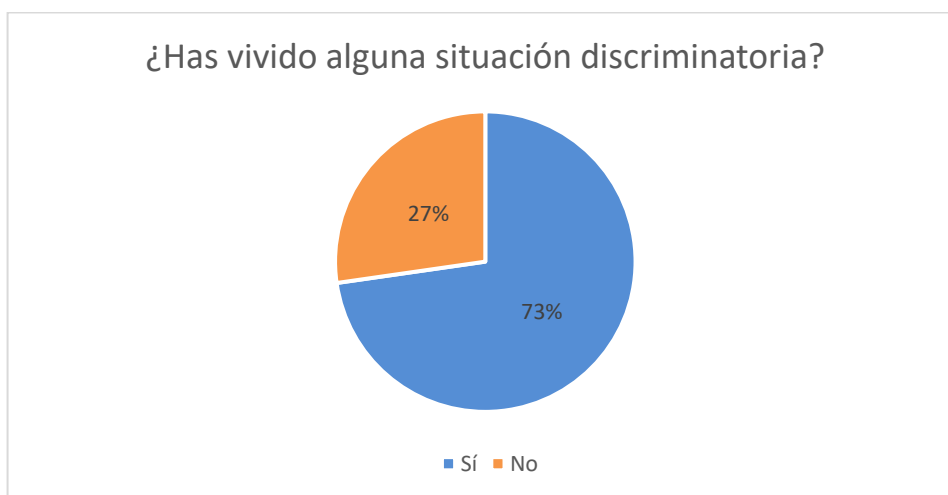


Figura 7. Porcentaje del alumnado alófono que ha sufrido y no ha sufrido algún tipo de discriminación

Pregunta 7: ¿A qué crees que se debía la discriminación?

E2 y E6 (22 %) reconocieron que tenían un acento muy marcado de su lengua de familiar. En el caso de E1, E3, E4 y E8 (45 %), la discriminación se debió a que hablaba la lengua española con el acento de su lengua familiar. E3, E5 y E7 (33 %) también sufrieron discriminación debido a su aspecto físico, puesto que sus rasgos son infrecuentes entre la población local.

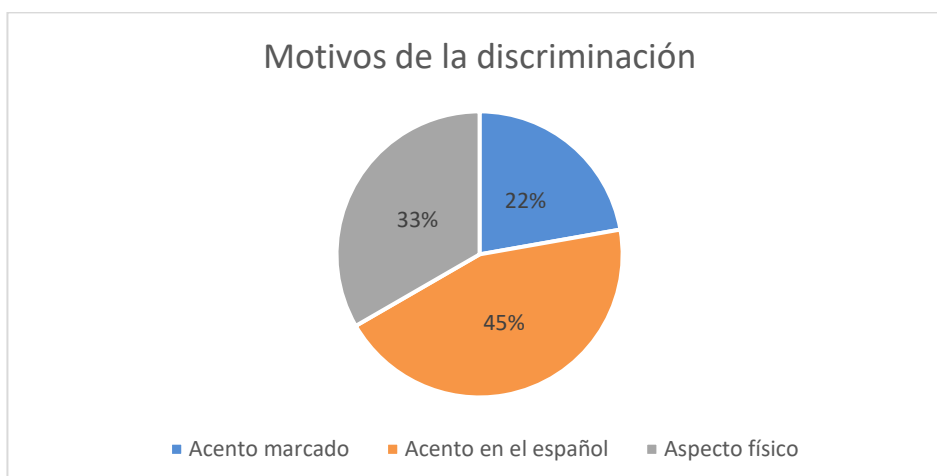


Figura 8. Gráfico con el porcentaje según el motivo percibido de la discriminación

Con respecto a la discriminación de varios de los progenitores, las tres personas participantes implicadas afirmaron que se debió a su lengua familiar y su apariencia. Aunque la discriminación por la lengua está relacionada con el objetivo de mi investigación, no lo tendré en cuenta, puesto que mi trabajo se ciñe al contexto educativo en un centro de enseñanza secundaria, por lo que no es relevante.

Pregunta 8: ¿Te sientes integrada/o en la clase y el instituto?

De las once personas alófonas participantes, seis (E1, E2, E7, E8, E9, y E11) (55 %) afirmaron que, al principio, les costó integrarse un poco, pero que ya sí se sienten parte del grupo. E3 y E4 (18 %) no se sienten acogidas/os por algunas personas, por lo que se relacionan solo con un número muy limitado de compañeras/os. E5 y E6 (18 %) no han llegado aún a integrarse en el grupo de la clase. E10 (9 %) no ha tenido ningún problema para integrarse.

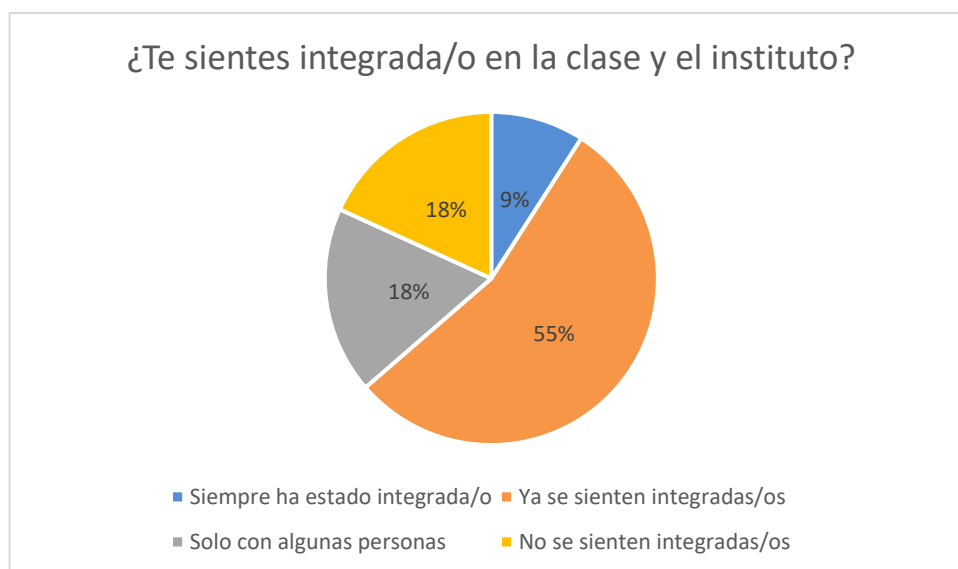


Figura 9. Gráfico con el porcentaje según el grado de integración en el aula

Pregunta 9: ¿Alguna vez te has sentido excluida/o de actividades o juegos?

Seis personas participantes (E1, E2, E7, E8, E9, y E11) (55 %) afirmaron que les costó integrarse y reconocieron que, al principio, sí se sintieron excluidas en todo momento. E3 y E4 (18 %) solo participaban en aquellas actividades en que participaban también las personas de su entorno más cercano. Solo E5 y E6 (18 %) afirmaron que aún se sentían excluidas/os de todas las actividades. E10 (9 %) nunca se ha sentido excluida/o.

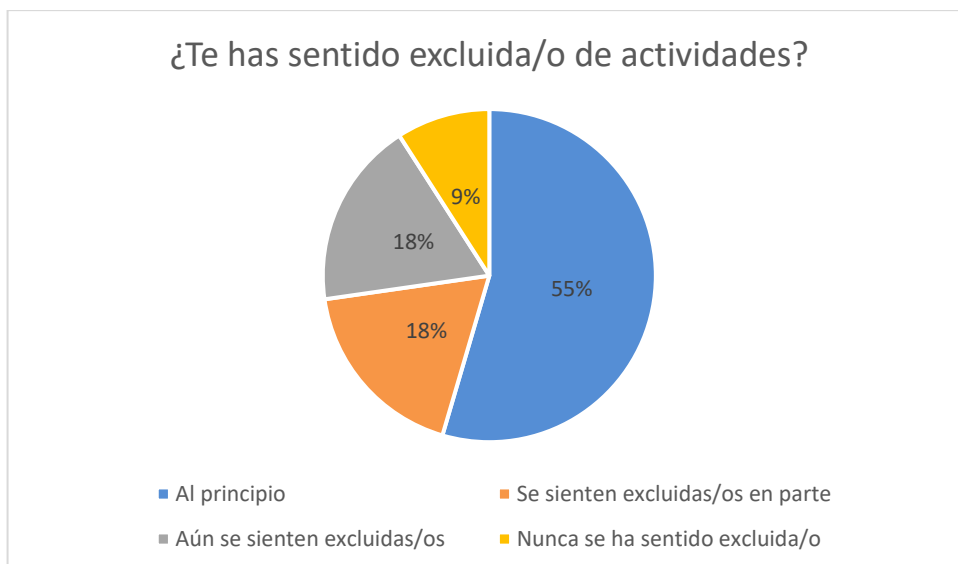


Figura 10. Porcentaje según el grado de exclusión percibido por el alumnado alófono

Pregunta 10: ¿Has sufrido burlas, insultos, etc. de otras/os compañeras/os?

Cuatro participantes (E1, E2, E4 y E5) (36 %) afirmaron que, a veces, tuvieron que soportar burlas.

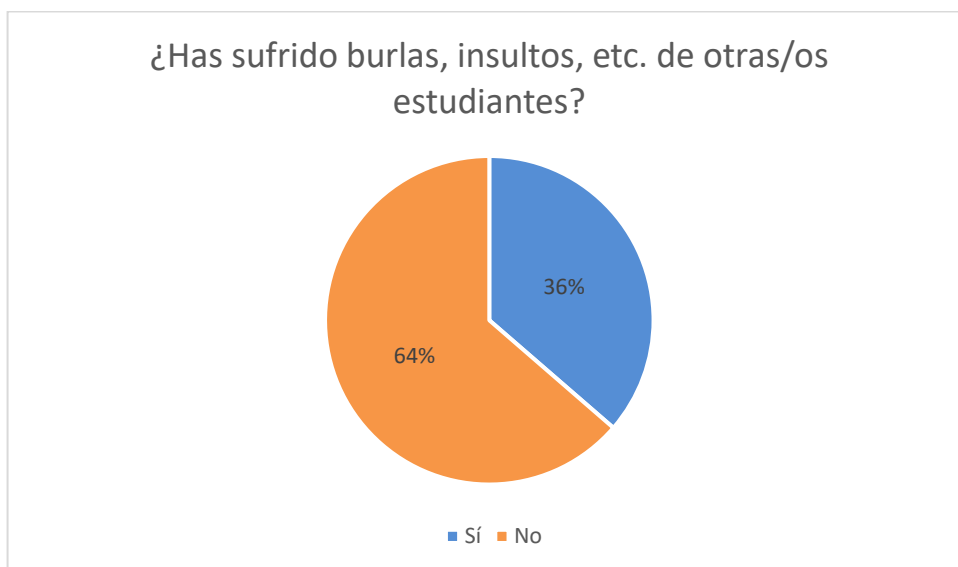


Figura 11. Porcentaje de alumnado alófono que ha sufrido y no sufrido burlas, insultos, etc.

Pregunta 11: ¿Dónde aprendiste las lenguas que hablas?

Seis participantes (E2, E3, E4, E6, E8 y E11) (50 %) aprendieron más de una lengua en su lugar de nacimiento: E4 y E6 aprendieron tres; E8 y E11 aprendieron dos lenguas y E2 y E3, solo una. En cinco casos (E2, E3, E4, E6 y E11) (42 %), además de las lenguas que aprendieron en casa, también

adquirieron la lengua que se hablaba en el país. Cabe destacar que E1 (8 %) aprendió una de las lenguas de forma autodidacta —mediante canciones, películas, vídeos y hablando con gente a través de internet— y la continuó perfeccionando cuando vivió tres años en el país donde se habla dicha lengua.

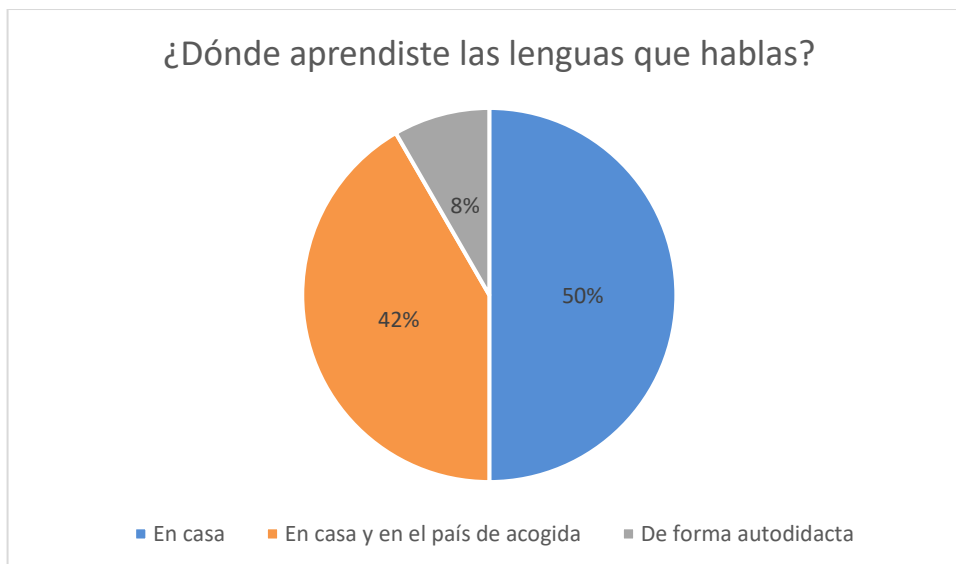


Figura 12. Distribución del lugar de adquisición de las lenguas utilizadas

Pregunta 12: ¿En qué idioma/s hablas con tus compañeras/os de instituto?

Solo E3 y E6 (18 %) hablaban en un idioma diferente al español con sus compañeras/os, concretamente, en inglés. E3 intentaba comunicarse en la lengua local con aquellas/os compañeras/os que no dominaban el inglés, mientras que E6 solo hablaba en inglés con independencia de la compañera/o de que se tratase.

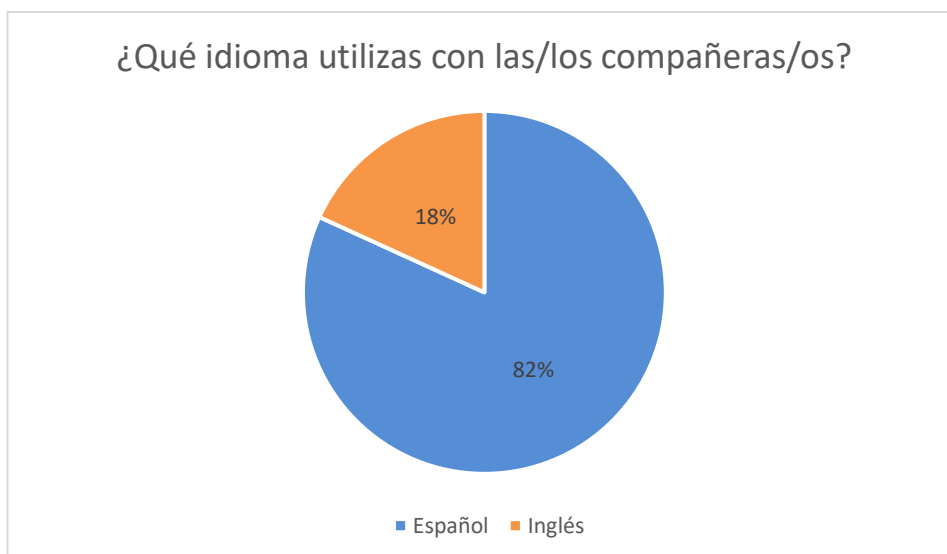


Figura 13. Idioma utilizado por el alumnado alófono en sus interacciones con el local



Pregunta 13: ¿Te has sentido desplazada/o en clase por la dificultad con el idioma?

E3 y E6 (18 %) se sentían aún aisladas/os del resto de compañeras y compañeros debido al idioma. Otras/os no se sintieron desplazadas/os por el idioma, pero sí por su acento, como es el caso de las personas participantes latinoamericanas (E1, E2) (18 %); E10 (9 %) es de Latinoamérica, pero nunca se sintió desplazada/o. El resto de participantes (55 %), solo se sintió desplazada/o cuando llegó al instituto.

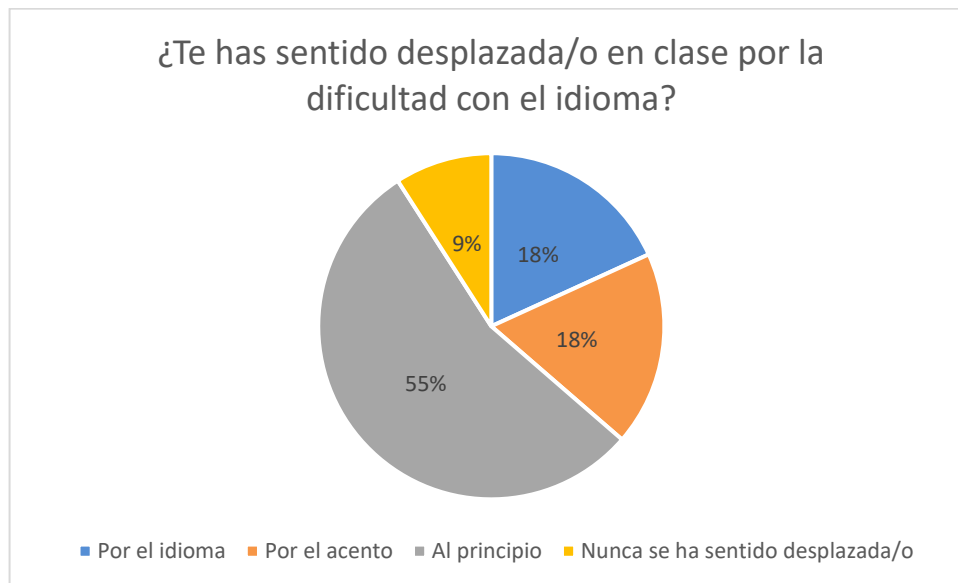


Figura 14. Porcentaje según el grado de aceptación del alumnado alófono por parte del alumnado que habla español peninsular debido a la dificultad con el idioma

Pregunta 14: ¿Alguna vez has dejado de realizar alguna actividad por la dificultad con el español?

Cinco de las personas participantes (E3, E4, E6, E8 y E9) (46 %) no realizaban alguna actividad debido a su desconocimiento de la lengua española al llegar al país. Con el paso del tiempo, poco a poco, se volvieron más activas. Solo dos participantes (E3 y E6) (18 %) tenían todavía problemas con el idioma y la integración en el grupo y aún se negaban a participar en alguna actividad.

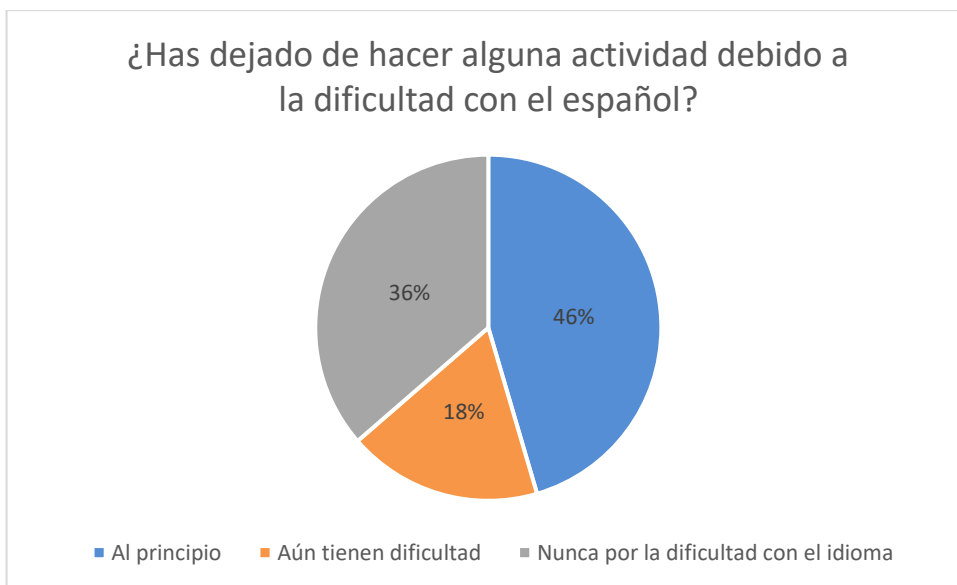


Figura 15. Porcentaje de alumnado alófono que ha dejado de realizar o no alguna actividad debido a dificultades con el idioma

Pregunta 15: ¿Has sentido que te tratan en el instituto de manera diferente a otras personas debido a tu dificultad con el idioma?

Excepto las personas participantes de español latinoamericano (E1 y E2) (18 %) que habían tenido problemas por su acento (aunque no por el idioma), el resto (73 %) afirmó haber sufrido un trato diferente a los demás debido a la lengua que hablaban. E10 (9 %) nunca ha percibido un trato diferente, aunque es latinoamericana/o.

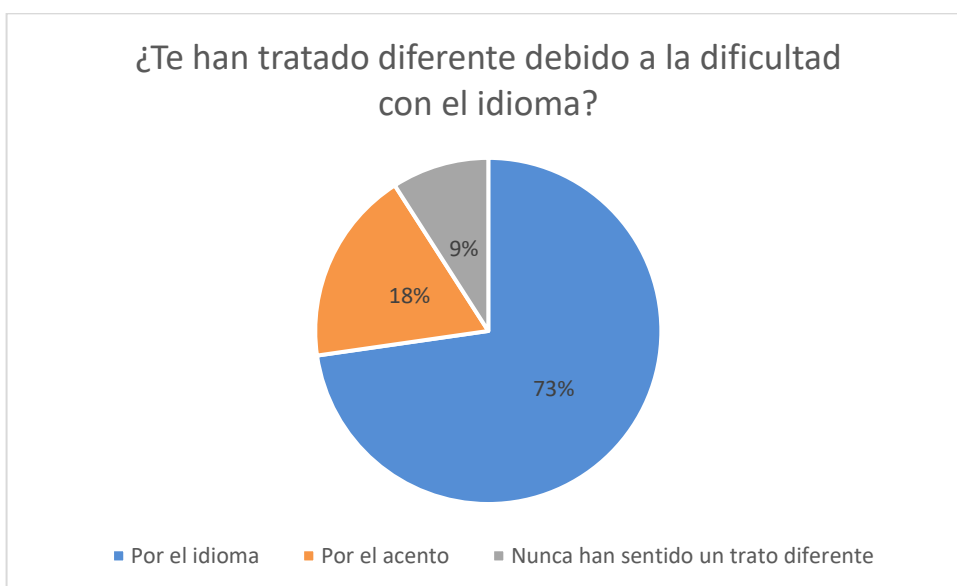


Figura 16. Alumnado alófono que ha recibido o no un trato diferente debido a la lengua hablada o el acento con el que habla español

Al utilizar preguntas abiertas en las entrevistas, se ha obtenido una información enriquecedora y variada.

Según las respuestas recopiladas, el 18 % de las personas alófonas participantes (E2 y E6) afirmaron haber percibido discriminación debido al acento, puesto que, al hablar otras lenguas, ciertos fonemas de su lengua familiar afectaban en mayor medida en la pronunciación del español. También el 27% de este grupo de participantes (E1, E3 y E4) afirmó haber percibido discriminación porque hablaban la lengua española con el acento de su propia lengua. Otro 27 % (E3, E5 y E7) percibió discriminación por su aspecto físico.

El alumnado alófono señaló la dificultad con el idioma como causa de sentirse desplazado del grupo. Sin embargo, con el paso del tiempo, el 55 % de este alumnado (E1, E2, E7, E8, E9 y E11) llegó a integrarse, mientras que el 18 % (E3 y E4) solo se relaciona con parte de sus compañeras y compañeros y otro 18 % (E5 y E6) no ha llegado a integrarse en ningún momento y se relaciona con escaso número de personas de la clase. Esto ha causado que E6 no intente siquiera hablar español y solo utilice el inglés como lengua de comunicación con todas las personas de la clase.

## **4.2. Dinámicas**

En este apartado se recopila la información obtenida en cada una de las dinámicas realizadas con el alumnado alófono y el local: concurso de relatos, entrevista al alumnado alófono participante frente a la clase, vídeo y lista de palabras en otros idiomas, y fiesta de verano.

### **4.2.1. Dinámica 1: Concurso de relatos**

La dinámica del concurso de relatos consistía en que cada participante (alófono y local) podía premiar con un punto o penalizar restando un punto a las compañeras y los compañeros que quisieran, hasta un máximo de 10 en cada caso. Sin embargo, no eran obligatorias ninguna de las dos acciones (véase la descripción de la situación 1 en el anexo 4).

Al analizar los datos, se han observado los siguientes casos:

- El 100 % de las personas participantes repartió puntos positivos, y el 91 % repartió puntos negativos; solo el 9 % del alumnado no distribuyó ningún punto negativo.

- El 26 % de las personas participantes repartió todos los puntos positivos; el 14 % adjudicó 9 positivos; el 17 %, 8; el 9 %, 7; el 14 %, 6 o 5 positivos; el 3 % adjudicó 4 o 3; y nadie adjudicó 2 positivos, 1 o ninguno (véase la figura 17).
- El 14 % de las personas participantes repartió todos los puntos negativos; el 3 % adjudicó 9 o 3 negativos; el 9 %, 8 o 1; nadie adjudicó 7 negativos; el 11 % adjudicó 6 o 4; el 17 % repartió 6; el 14 %, 2; y el 9 % no adjudicó ningún negativo (véase la figura 17).
- Solo una de las personas participantes repartió todos los puntos positivos y negativos.
- El 3 % de las personas participantes (1 persona) adjudicó más puntos negativos que positivos, 6 puntos positivos frente a 10 negativos.

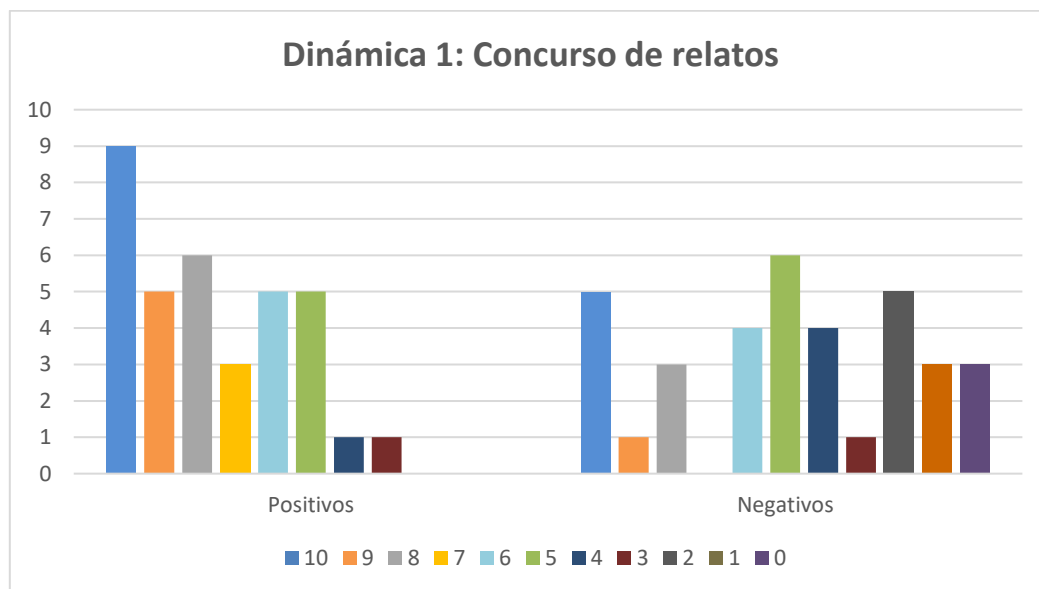


Figura 17. Puntos distribuidos por el alumnado en el concurso de relatos

En cuanto a las personas alófonas participantes que recibieron puntos positivos o negativos, se han dado los siguientes casos:

- Solo el 6 % de las personas participantes (2 personas) no adjudicó puntos positivos ni negativos a ningún participante alófono, el 17 % de las personas participantes adjudicó solo positivos al alumnado alófono, el 6 % adjudicó solo negativos a los participantes alófonos y el 34 % repartió positivos y negativos al alumnado alófono.

Participante	Puntos positivos	Puntos negativos
<b>E1</b>	31 %	6 %
<b>E2</b>	29 %	3 %
<b>E3</b>	14 %	3 %
<b>E4</b>	17 %	11 %
<b>E5</b>	0	26 %
<b>E6</b>	3 %	3 %
<b>E7</b>	11 %	9 %
<b>E8</b>	20 %	0
<b>E9</b>	11 %	0
<b>E10</b>	14 %	9 %
<b>E11</b>	11 %	3 %

Tabla 1. Distribución de puntos positivos al alumnado alófono por parte del alumnado que habla español peninsular en su entorno familiar

Como se puede observar tras la exposición de los resultados obtenidos en la dinámica 1, E5 es la persona que tiene menos positivos y a su vez más negativos; E1 es quien reúne más positivos; y E8 y E9 no obtienen ningún negativo. E6 es la única persona que obtiene el mismo número de positivos que de negativos.

#### **4.2.2. Dinámica 2: Entrevistas al alumnado alófono participante frente a la clase**

En las entrevistas individuales, se informó al alumnado alófono de que, en una dinámica posterior, se le formularían estas preguntas frente a toda la clase:

8. ¿Qué idioma hablas en tu casa?
9. ¿Con qué lengua te sientes más identificada/o?
10. ¿Cuántas lenguas hablas? ¿Cuáles son?
11. ¿Te resulta difícil aprender español?
12. ¿Has sido testigo o has vivido alguna situación discriminatoria?

13. ¿A qué crees que se debía la discriminación?

14. ¿Dónde aprendiste las lenguas que hablas?

El alumnado local se mostró interesado en el tema e, incluso, formuló al alumnado alófono otras preguntas relacionadas. A continuación, se muestran dichas preguntas y las respuestas correspondientes que dieron las personas participantes.

1. Si en tu casa hablas tu lengua nativa, ¿por qué te sientes más cómoda hablando una lengua que has aprendido en otro sitio?

E4 respondió: Porque es la que más me gusta, la utilizo con todos mis amigos y algunos familiares y me es más fácil de utilizar.

2. ¿No mezclas lenguas cuando hablas?

(Esta pregunta se la formuló el alumnado local a las personas participantes que hablaban cuatro y cinco lenguas.)

Hablante de cinco lenguas (E4): Normalmente no, pero si es una de las lenguas que menos hablo, a veces, cuando no recuerdo una palabra, la digo en otro idioma y no me importa; para mí, es correcto. Solo si veo que la otra persona no me entiende, entonces intento acordarme o explicarle lo que quiero decir.

Hablante de cuatro lenguas (E6): *I don't mix words, because I use all languages very often* (no suelo mezclar palabras, porque utilizo todas las lenguas con mucha frecuencia [traducción propia]) (nota: E6 hablaba siempre en inglés).

3. ¿Qué parte de la lengua española te cuesta más trabajo aprender?

Siete de las personas participantes (E3, E4, E5, E6, E8, E9 y E11) contestaron que la parte que más les cuesta aprender son las formas verbales. E3 (que hablaba una lengua del Oriente Próximo) reconoció que le costaba la concordancia de género y de número.

4. Y si se ríen de ti por la forma de hablar, ¿qué haces?, ¿no hablas más con esa persona o con nadie a tu alrededor?

E2: Pues si no le gusta como hablo, que se aguante. Había una persona en un colegio que me dijo que no le agradaba mi acento, y a mí tampoco me gustaba cómo hablaba ella y se lo dije, así que se molestó y dejó de dirigirme la palabra. Me dio igual.

E3: En mi caso, intenté imitar todo lo posible el acento para que no me vieran como un bicho raro y cuchichearan sobre mí.

E4: Depende del tiempo que lleves en el sitio o de la persona que te lo diga. Yo dejé de hablar con esa persona y participaba lo menos posible cuando estaba ella. Al final, estaba siempre apartada del resto.

5. ¿Nadie te ayudó a aprender esa lengua? ¿Qué nivel llegaste a tener cuando te fuiste a vivir a ese país?

(Esta pregunta se la formuló el alumnado local a E1, que comenzó a aprender una lengua de forma autodidacta antes de mudarse al país donde se habla dicha lengua.)

E1: No, nadie. Primero, empecé escuchando canciones y viendo vídeos y películas con subtítulos en mi lengua nativa, pero no me enteraba de nada. Después, empecé a verlos con los subtítulos de ese idioma y apuntaba algunas palabras que me llamaban la atención y las buscaba en internet. Como me gusta jugar a juegos online, me metía en páginas y hablaba con la gente y así, poco a poco, me fui defendiendo. Luego, por trabajo, nos mudamos y ya allí continué aprendiendo. Me vino muy bien, porque tuve que estudiar en ese idioma en el colegio. No sé el nivel que tenía, pero me enteraba de casi todo, aunque, claro, de gramática no sabía casi nada.

Las preguntas realizadas por el alumnado local demuestran su interés en el tema que se trataba. Cuando E4 comentó que cada vez participaba menos en el grupo porque se habían burlado de su forma de hablar, algunas/os alumnas/os locales respondieron que no tenía que dejarse llevar por lo que dijeran los demás, que cada una/o hablaba como sabía o quería y que no debía dejar de hablar porque a otras personas les molestara, que había que respetar a todo el mundo.

#### **4.2.3. Dinámica 3: Vídeo y lista de palabras en otros idiomas**

Tras las preguntas por parte del alumnado que habla español peninsular al alófono, se visualizó un vídeo en el que personas de diferentes países leían algunas palabras españolas. Las palabras que debían decir eran las siguientes: quehaceres, desarrollar, halagüeño, sacacorchos, ronronear, sanguijuela, anaranjada y tejemaneje (BBC News Mundo 2018).

Una vez visualizado el vídeo, todo el alumnado —alófono y local—, por turnos, leyó las palabras. A continuación, dos alumnas y alumnos locales comentaron que para ellas/os las palabras no eran difíciles, pero que para las/los compañeras/os que no hablaban español sí podían resultarles complicadas. El alumnado alófono confirmó esta afirmación. El estudiantado latinoamericano (E1, E2 y E10) no tuvo dificultad alguna con las palabras. E3 y E6 comentaron que les resultaban muy difíciles algunos sonidos españoles, como la /r/ o el del grafema ñ, /ɲ/.

Posteriormente, se mostraron en la pantalla digital las palabras que el alumnado alófono, de forma voluntaria, había preparado: cinco palabras en su lengua familiar que fueran difíciles de pronunciar. En primer lugar, el alumnado local, por turnos —y la investigadora al final—, leyó todas las palabras de los distintos idiomas. Una vez todas y todos las habíamos leído, la persona que las había propuesto las leía también para mostrar la pronunciación correcta.

Al finalizar la actividad, cinco alumnas y tres alumnos locales reconocieron la dificultad de leer palabras en un idioma totalmente desconocido, como el polaco o el farsi, por ejemplo. Dos alumnas locales afirmaron no haber tenido gran dificultad al leer las palabras en francés puesto que conocían el idioma. La investigadora preguntó al alumnado local si había algún sonido en particular que les llamara la atención y que les produjera cierto rechazo. Una alumna comentó que la *r* francesa, cuando alguien la pronunciaba más fuerte, le producía cierto rechazo. Un alumno declaró que la *ll* como se pronuncia en Argentina le resultaba un sonido extraño y «desagradable» si era demasiado sonora.

Al finalizar la dinámica, comparé algunos fonemas de las lenguas trabajadas con la lengua española. Existen numerosos fonemas de las lenguas estudiadas que interfieren en el uso de la lengua española por parte de una persona alófona, lo cual resulta extraño para las personas locales y puede provocar el rechazo. A continuación, se presentan algunos ejemplos. Para la fonética he utilizado el AFI, como mencioné anteriormente. Sin embargo, la transcripción fonética que se presenta entre barras es de creación propia para un mejor entendimiento para el lector.

- Italiano: Si una persona de habla italiana que no conoce el español intenta leer las palabras siguientes, sonarían extrañas e, incluso, algunas de ellas podrían llegar a ser incomprensibles para un español. *Glicerina* sería /kʲitʃerina/, donde el fonema /kʲ/ suena como el grafema *ll* en español; *geranio* como /dʒeranio/, donde el fonema /dʒ/ suena como la *y* en español; *cianuro* sería /tʃanuro/, en el que el sonido /tʃ/ sonaría como el dígrafo *ch*



español; *cenachero* /tʃenakero/; *cedazo* /tʃedatso/; *zanco* /dsanko/; *coche* /koke/; en el caso de *guerra* sería /guerra/ en el que la *u* también suena.

• Francés: Según los fonemas franceses mencionados en el apartado 5, el marco teórico, la palabra *billete* pronunciada por una persona de habla francesa sería /bijet/, es decir, como si pronunciáramos el dígrafo *ll* de forma no yeísta; *geranio* sería /ʒeranio/, *roce* /kos/, *choza* /ʃoza/, *moisés* /muases/.

• Farsi: Teniendo en cuenta los fonemas del farsi mencionados, una persona iraní pronunciaría *caza* como /tʃaza/, donde el sonido /tʃ/ sonaría como el dígrafo *ch* español y /z/ sería como *zoo* en inglés; *geranio* sería /gueranio/, en el que la *u* también suena; *hoja* /hodʒa/, donde la *h* es aspirada y el fonema /dʒ/ suena como la *y* en español; *éxito* /exitó/, donde el alófono /x/ es como la pronunciación de la *j* en español.

• Polaco: Una persona de habla polaca pronunciaría la palabra *chico* como /xitsɔ/, lo cual sonaría /gitso/, como la *g* seguida de la *i* en *girasol*; *jónico* sería /iońko/, en el que la *j* se pronuncia como la *i*, y la sílaba *ni* como la *ñ* española; *zanja* /zania/, además del sonido /i/ para el grafema *j*, nos encontramos con la *z* que se pronuncia como la *s* sonora del inglés /z/, por ejemplo, en *zoo*; *cedazo* /tsedazo/, el sonido de la *c* en polaco no corresponde a ningún sonido en español.

#### **4.2.4. Dinámica 4: Fiesta de verano**

La dinámica de la fiesta de verano consistía en que cada participante (alófonos y locales) podía invitar a su piscina a un total de 20 personas por la mañana y, por la tarde, podían cambiar a las/los miembros de dicho grupo si querían, siendo igualmente un máximo de 20. No era obligatorio utilizar todos los pases (véase la descripción de la situación 2 en el anexo 4).

Estos son los resultados.

- El 2 % de participantes (1 persona) utilizó todos los pases (20) y no hizo cambios en el turno de la tarde.
- El 76 % de participantes (35 personas) utilizó más de la mitad de pases (entre 11 y 19).
- El 22 % de participantes (10 personas) utilizó menos de la mitad de pases (10 o menos).

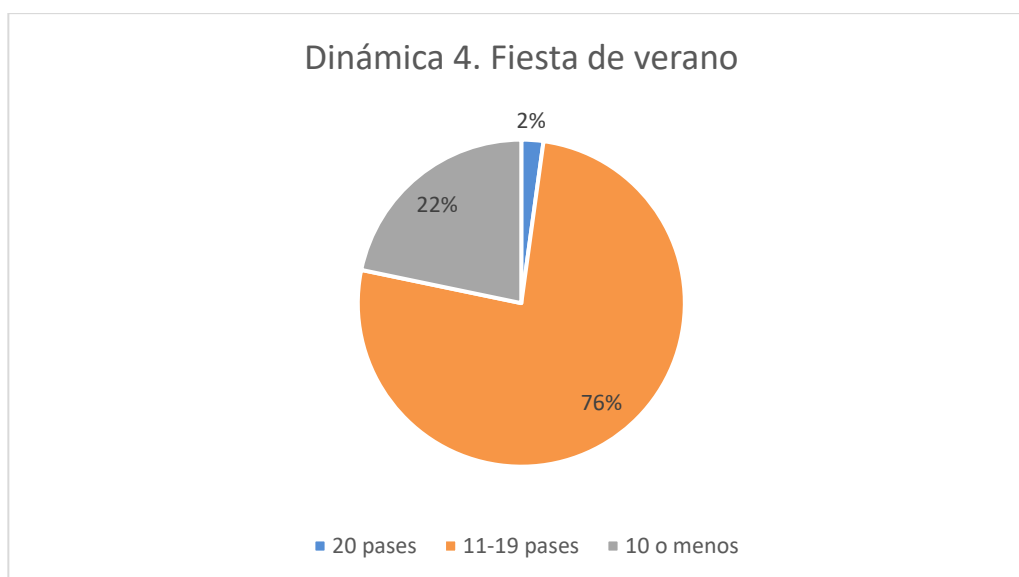


Figura 18. Porcentaje del número de pases entregado por el alumnado alófono y el autóctono

Los cambios efectuados entre los turnos de mañana y tarde fueron los siguientes:

- El 46 % de las personas participantes mantuvo el mismo grupo por la mañana y por la tarde; el 6 % añadió a dos personas por la tarde; el 3 % sustituyó una persona por otra; el 3 % mantuvo las 8 personas que había escogido para la mañana y agregó 4 para la tarde; otro 3 % mantuvo a 7 de las personas que había escogido para la mañana y reemplazó a 4 para la tarde.

En cuanto a la distribución de personas invitadas entre el grupo de personas alófonas y hablantes de español, estos son los resultados:

- El 6 % no invitó a ninguna persona alófona de la clase; el 6 % invitó a dos personas alófonas; el 9 % invitó a 4 personas alófonas y el 43 % invitó a 3 personas alófonas. Cabe destacar, que de las tres personas alófonas que fueron invitadas en este último grupo, dos de ellas eran E3 y E5.

Comparando estos resultados con los de la dinámica anterior, observamos lo siguiente:

- El 6 % de participantes invitó a dos personas alófonas a las que habían penalizado con un punto negativo en la dinámica del concurso de relatos; el 37 % de participantes invitó a una persona alófonas a quien no había dado ningún positivo en la dinámica del concurso de relatos; el 54 % invitó solo a personas alófonas a las que había premiado con un punto en la dinámica del concurso de relatos.

Participante	Turno de mañana	Turno de tarde
<b>E1</b>	43 %	46 %
<b>E2</b>	40 %	40 %
<b>E3</b>	40 %	40 %
<b>E4</b>	20 %	20 %
<b>E5</b>	3 %	3 %
<b>E6</b>	9 %	6 %
<b>E7</b>	17 %	17 %
<b>E8</b>	29 %	29 %
<b>E9</b>	23 %	23 %
<b>E10</b>	20 %	20 %
<b>E11</b>	14 %	14 %

Tabla 2. Distribución de invitaciones que recibió el alumnado alófono por parte del alumnado que habla español peninsular en su entorno familiar

En la figura siguiente se muestran los porcentajes de las invitaciones totales que recibió cada participante alófono.

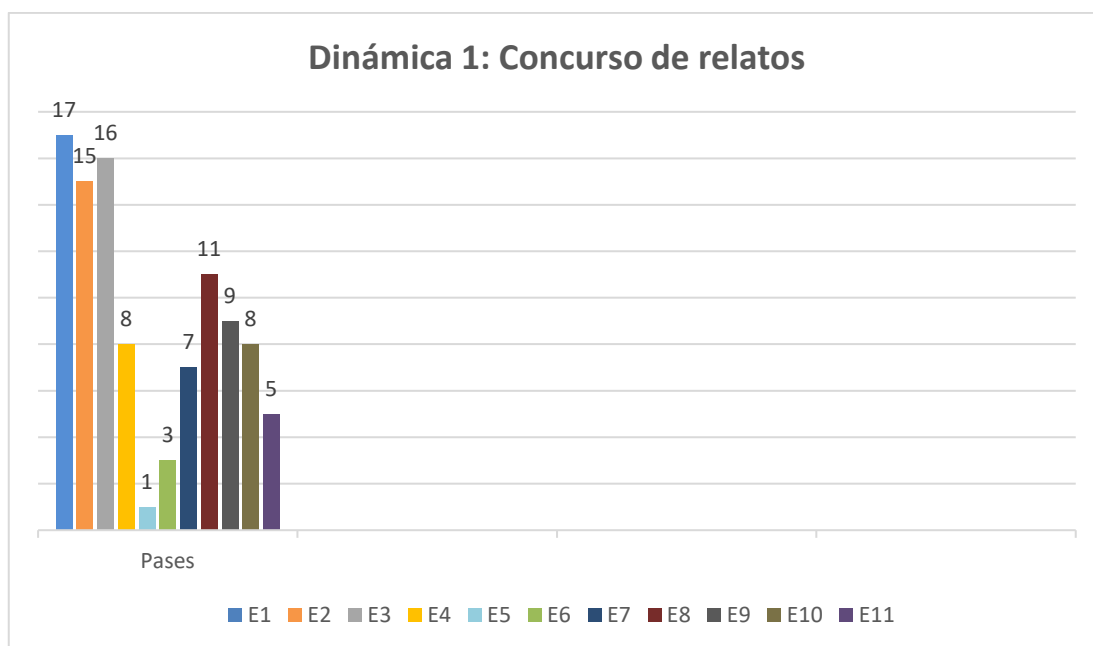


Figura 19. Invitaciones recibidas por cada persona alófono en la dinámica de la fiesta de verano (en porcentajes)

Analizando los datos de la dinámica, se puede ver que E5 es quien obtiene menos invitaciones, seguido de E6. E1 es quien obtiene más. Solo el 18 % de las personas participantes (2 personas) asisten solo por la mañana (E6) o por la tarde (E1) a la piscina, mientras que el resto de participantes, el 82 %, asiste en los dos tramos horarios.

### **4.3. Interpretación de los resultados**

Al analizar la información recopilada de las entrevistas y de las diferentes dinámicas e interpretar los resultados, se puede afirmar que, cuando el alumnado alófono llegó al centro educativo, se sintió desplazado debido a su acento (E1, E2, E3, E4, E6 y E8) (67 %) o a su apariencia (E3, E5 y E7) (33 %), según el caso. Con el paso del tiempo, el alumnado alófono intentó integrarse en el grupo, aunque no todas las personas lo consiguieron ni lo hicieron de la misma manera. En las entrevistas se vio que el 55 % de este alumnado (E1, E2, E7, E8, E9, y E11) llegó a integrarse, mientras que el 18 % (E3, E4) solo se relacionaba con parte de las compañeras y los compañeros, y otro 18 % (E5 y E6) no ha llegado a integrarse en ningún momento y se relaciona con un escaso número de personas de la clase. Esto se puede ver más concretamente en la dinámica del concurso de relatos, en la que E5 es la persona participante con mayor número de negativos y ningún positivo. Esto indica que no ha llegado a integrarse en el grupo-clase e, incluso, se percibe cierta animadversión del grupo hacia esta persona. Con E8 y E9 ocurre todo lo contrario: no reciben ningún negativo y sí positivos. Aunque el número de positivos no es elevado, el no tener negativos es indicio de que no se ha creado alrededor de estas personas un sentimiento negativo. Cabe destacar E1, que es la persona participante con más puntos positivos y, aunque también tiene negativos, es una proporción bastante significativa. Por otro lado, E6 obtiene solo un punto positivo y otro negativo. Esta persona pasa bastante desapercibida en clase y no destaca ni para bien ni para mal, por lo que no está tampoco integrada con sus compañeras y compañeros.

Cuando terminé todas las dinámicas, al comparar los resultados del concurso de relatos con el de la fiesta de la piscina, pude detectar un cambio muy sutil. Como se puede observar en los porcentajes de las dos dinámicas, todos subieron de manera positiva. Así, por ejemplo, E5, que, como he comentado anteriormente, no obtuvo ningún positivo, fue invitada/o a la fiesta; E6 también obtuvo un porcentaje mayor que en la dinámica anterior, y, con respecto a E1, que fue quien obtuvo mayor número de positivos, sigue siendo quien obtiene mayor porcentaje.

Analizando la secuencia de las dinámicas se puede concluir que cuando una persona alófona se incorpora a un centro educativo, puede que se integre fácilmente o, por el contrario, pueden generarse dinámicas de identificación social que dividan al grupo en un endogrupo, compuesto por el alumnado local, y un exogrupo, formado por el alumnado alófono. Como se puede observar en los resultados, el 67 % del alumnado alófono (E1, E2, E3, E4, E6 y E8) percibió discriminación debido al acento y el 33 % (E3, E5 y E7) sufrió discriminación debido a su aspecto físico, puesto que sus rasgos son infrecuentes entre la población local. La apariencia y el acento son aspectos que provocan el rechazo de las personas autóctonas, lo cual puede llegar a causar la discriminación del alumnado alófono. Sin embargo, si al alumnado alófono se le da la oportunidad de exponer sus vivencias relacionadas con la adquisición de lenguas, el estudiantado autóctono de este estudio ha generado empatía tras conocer la situación que viven los primeros y lo ha integrado en mayor medida en la segunda dinámica. Pese a lo reducido de la muestra de este estudio, los resultados son esperanzadores y parecen indicar vías para diluir las fronteras entre endogrupos y exogrupos.

## **5. Conclusión**

Este estudio tenía como objetivo, en primer lugar, observar la influencia del *hablismo* en la consideración de personas concretas como endogrupo o exogrupo y su posible discriminación. Así, me propuse determinar si el acento de un individuo alófono influye o no en su aceptación por parte de las personas autóctonas (O1) y, en segundo lugar, averiguar si, tras la exposición de ciertos aspectos lingüísticos, la visión de los estudiantes autóctonos ha cambiado con respecto a sus compañeros alófonos y su posible percepción discriminatoria basada en el acento (O2).

Tras el análisis de los datos, se puede observar que, cuando el alumnado alófono llega al centro educativo, el recibimiento que le aportan sus compañeros o compañeras va en función de su apariencia o su lengua o ambos factores combinados, lo que provoca prejuicios, desconfianza y no aceptarlos como miembros del grupo (Hansen y Dovidio 2016, 5). Asimismo, la dificultad con el idioma y su pronunciación va en detrimento de la integración del alumnado alófono en el aula. El alumnado local forma un endogrupo, puesto que comparte experiencias y tiene rasgos en común, como la lengua y la pronunciación, pero también una apariencia general. Cuando llega alguien que no comparte esos rasgos ni experiencias no lo consideran miembro del grupo, se puede formar un exogrupo paralelo de personas que no son identificadas como iguales por los individuos que forman el endogrupo (Rojas Tejada et al. 2003, 101). En nuestro caso de estudio, el exogrupo está compuesto por el alumnado alófono que, en un principio, no tiene experiencias comunes con el alumnado autóctono.

Sobre la base de los resultados, se concluye que, aunque el alumnado alófono y el local compartan materias de estudio y espacio en el centro educativo, existe un endogrupo y un exogrupo. Al primer grupo pertenece el alumnado local y al segundo grupo, el alófono. Como afirman Ceobanu y Escandell (2010, 317), cuando se da el contacto entre los dos grupos, la persona alófona puede llegar a integrarse en el endogrupo. Según los resultados obtenidos en mi investigación, coincido con Paladino y Mazurega (2020, 34) en que, aunque la apariencia física siga influyendo en una mayor o menor aceptación de la persona al grupo, lo hace en menor medida que el acento. El idioma ha desempeñado un papel fundamental para que se considerara al alumnado alófono como miembro del endogrupo, o se mantuviera en el exogrupo. En nuestro estudio de caso, aquellas personas alófonas que no hablan español se sienten más desplazadas del resto de estudiantes de la clase, por lo que son percibidas como el exogrupo. Entretanto, los que han aprendido la

lengua española y ya se defienden con ella se integran con el alumnado local, que lo acepta dentro del grupo a pesar de que el acento se note a la hora de utilizar el español y de que su apariencia sea diferente al resto de los miembros del endogrupo. La cuestión del *hablismo* parece manifestarse más cuando los acentos son más marcados, como ya señalan algunos estudios (Macrae, Milne y Bodenhausen 1994, 42; Dragojevic y Giles 2017, 2). Como ejemplo de este caso tenemos a E6, quien afirmó en la entrevista que le cuesta aprender español y que no se relaciona apenas con las compañeras y los compañeros debido a su acento. Esta persona comentó que le cuesta hablar español, porque ha sufrido burlas anteriormente por parte de algunas compañeras y compañeros, lo cual ha hecho que apenas trate con los demás. Relacionando las lenguas estudiadas con el rechazo hacia alguna de las personas participantes, se ha observado que las lenguas más cercanas a la española, como las procedentes del latín y las latinoamericanas, se aceptan más rápidamente que otras, puesto que sus hablantes aprenden más fácilmente el español que aquellas personas participantes cuya lengua difiere más y los fonemas de estas lenguas también son, en algunas ocasiones, más cercanos. Aunque el tamaño de la muestra es reducido, con estos últimos datos, hemos alcanzado el objetivo 1.1 y 1.3 (determinar si existe alguna lengua concreta que se acepte o rechace con mayor facilidad que otras y conocer si el alumnado alófono participa en menor medida en clase debido a su acento, respectivamente). Sin embargo, no se ha podido determinar claramente el objetivo 1.2 (determinar si existe algún fonema específico que se acepte o rechace con mayor facilidad que otros), puesto que, aunque alguna persona participante ha especificado que algún alófono del francés y del argentino le produce cierto rechazo, no podemos considerarlo representativo.

Con respecto al segundo objetivo, averiguar si tras la exposición de ciertos aspectos lingüísticos, la visión de los estudiantes autóctonos ha cambiado con respecto a sus compañeros alófonos, tras la secuencia de actividades realizadas, se puede afirmar que, el alumnado autóctono de nuestro estudio de caso, al conocer ciertas particularidades del alumnado alófono, llegó a empatizar con las dificultades de este, lo que mejoró la integración del alumnado alófono en el endogrupo. Es cierto que el cambio observado ha sido muy sutil, puesto que la investigación se ha centrado en una intervención y la observación se ha limitado a un período breve (desde abril a junio de 2022) y solo de dos grupos (3.º y 4.º de ESO). Con todo, el cambio es perceptible al comparar los resultados de la última dinámica con los de la primera, donde E5 fue invitada/o a la fiesta y a E6 se le tuvo en cuenta en mayor medida que en la primera dinámica. Sin embargo, debido al

escaso tiempo para realizar el estudio, no se ha podido comprobar si aumenta la participación del alumnado alófono en las actividades (O2.3).

Pese a las limitaciones de envergadura del presente estudio, los resultados son prometedores. Sería interesante poder realizar el mismo estudio con una muestra mayor y durante más tiempo y poder confirmar o rebatir los resultados obtenidos en este trabajo. La cuestión de la discriminación en los centros educativos es de suficiente calado para considerar ampliar esta investigación y observar con qué dinámicas puede lograrse la integración de una persona alófona en el endogrupo de las personas autóctonas.



## Referencias bibliográficas

- Abu-Warda, Najib. 2008. «Las migraciones internacionales». *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 33 - 50. Acceso el 29 de abril de 2022. <https://revistas.ucm.es/index.php/ILUR/article/view/ILUR0707550033A>.
- Agencia Estatal. 1985. Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 158: 20824-20829. Acceso el 29 de abril de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/03/pdfs/A20824-20829.pdf>.
- Alavia Arteaga, Ana Jeaneth. 2013. «Estereotipos formados por el estilo de habla». En *Actas del V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de La Laguna.
- Alvarado Socastro, Salustio. 2005. «Breve sinopsis sobre la grafía de las lenguas eslavas y su historia». *Cuadernos de Rusística Española*, 1: 18-37. Acceso el 30 de junio de 2022. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/view/1852/2032>.
- Ameigeiras, Aldo Rubén. 2006. «El abordaje etnográfico en la investigación social». En *Estrategias de investigación cualitativa*, coord. Irene Vasilachis de Gialdino. Barcelona: Gedisa, 107-151.
- Bargh, John A. 1994. «The Four Horsemen of Automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition». En *Handbook of Social Cognition*, eds. Robert S Wyer y Thomas K Srull, 1-40. Hillsdale: Erlbaum.
- BBC News Mundo. 29 de enero de 2018. Las palabras más difíciles de pronunciar en español para los no hispanohablantes [archivo de vídeo]. YouTube. Acceso el 20 de abril de 2022. [https://www.youtube.com/watch?v=oCQTnZrwxE&ab\\_channel=BBCNewsMundo](https://www.youtube.com/watch?v=oCQTnZrwxE&ab_channel=BBCNewsMundo).
- Blommaert, Jan y Ben Rampton. 2016. «Language and superdiversity». En *Language and superdiversity*, eds. Karel Arnaut, Jan Blommaert, Ben Rampton y Massimiliano Spotti, 21-48. Nueva York: Routledge.
- British Council. 2022. *Sounds right*. Acceso el 16 de mayo de 2022. <https://www.britishcouncil.org/english/business/apps/sounds-right>.
- Broockman, David, y Joshua Kalla. 2016. «Durably Reducing Transphobia: A field experiment on door-to-door canvassing». *Science* 352 (6282): 220-224.
- Cameron, Deborah. 2021. «Women of letters». *Language: a feminist guide* (blog). Acceso el 30 de septiembre de 2022. <https://debuk.wordpress.com/2021/07/13/women-of-letters/>.

- Carrera Díaz, Manuel. 1985. *Manual de gramática italiana*. Barcelona: Ariel.
- Carrera Díaz, Manuel. 2008. *Curso de la lengua italiana. Parte teórica*. Barcelona: Ariel.
- Cavada Fernández-Coronado, Patricia de la y Álvaro Sesmielo Pina. 2006. «Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales». *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 415-430. Acceso el 25 de julio de 2022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2447804>.
- Cenoz, Jasone y Fred Genesee. 1998. «Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education». En *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, eds. Jasone Cenoz y Fred Genesee, 16-32. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ceobanu, Alin M. y Xavier Escandell. 2010. «Comparative analyses of public attitudes toward immigrants and immigration using multinational survey data: A review of theories and research». *The Annual Review of Sociology* 36: 309-328. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102651>.
- Chituza. 2020. *Handicap* [imagen]. The noun project. Acceso el 15 de abril de 2022. <https://thenounproject.com/icon/handicap-3217962/>.
- Colmenares Escalona, Ana Mercedes y María Lourdes Piñero Martín. 2008. «La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas». *Laurus: Revista de Educación* 14 (27): 96-114. Acceso el 12 de mayo de 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 2005. *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Bruselas: COM(2005) 596 final. Acceso el 8 de mayo de 2022. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=SL>.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). 2016. *Movimientos migratorios en España y Europa*. Ministerio de Empleo y Seguridad social. Acceso el 8 de mayo de 2022. <https://www.pear.es/wp-content/uploads/2017/02/Informe-rutas-migratorias.pdf>.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. 2017. *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*

- y organización de la respuesta educativa. Dirección General de Participación y Equidad. Acceso el 8 de mayo de 2022. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>.
- Coquet, Adrien. 2017. *Child* [imagen]. The noun project. Acceso el 15 de abril de 2022. <https://thenounproject.com/icon/child-1034119/>.
- Corpus Delicti. 2018. *Blind* [imagen]. The noun project. Acceso el 15 de abril de 2022. <https://thenounproject.com/icon/blind-1545498/>.
- Cortes Generales 1978. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 311. Acceso el 18 de mayo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>.
- Cruttenden, Alan. 2021. *Writing systems and phonetics*. Nueva York: Routledge.
- Dragojevic, Marko y Howard Giles. 2017. «The fluency principle: Why foreign accent strength negatively biases language attitudes». *Communication Monographs* 84 (3): 385-405. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1322213>.
- Duranti, Alessandro. 2000. *El ámbito de la antropología lingüística*. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press.
- Echeverría Pereda, Elena. 2006. *Manual de gramática francesa*. Barcelona: Ariel.
- Edley, Nigel y Lia Litosseliti. 2010. «Contemplating interviews and focus groups». En *Research methods in linguistics*, ed. Lia Litosseliti. Londres / Nueva York: Continuum, 155-179.
- Emerson, Robert Wall. 2021. «Convenience sampling revisited: Embracing its limitations through thoughtful study design». *Journal of Visual Impairment & Blindness* 115 (1): 76-77. <https://doi.org/10.1177/0145482X20987707>.
- Ertelt-Vieth, Astrid. 1995. «Sprache, Kultur, Identität: Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa». *Slavic Review* 54 (2): 460-461. Acceso el 30 de junio de 2022. <https://doi.org/10.2307/2501654>
- Garrett, Peter. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844713>.

- Hansen, Karolina y John F. Dovidio. 2016. «Social dominance orientation, nonnative accents, and hiring recommendations». *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22 (4): 544-551. <https://doi.org/10.1037/cdp0000101>.
- Heros, Susana de los. 2014. «El español en el Perú desde el lente de José Jiménez Borja: Panhispanismo y monolingüismo extremo». *Boletín Hispano Helvético* 23: 295-318. Acceso el 28 de abril de 2022. <https://bhh-revista.ch/wp-content/uploads/2021/02/12-BHH-23-De-los-Heros-AbstractSeparata.pdf>.
- Hoffmann, Charlotte. 2001. «Towards a description of trilingual competence». *International Journal of Bilingualism* 5 (1): 1-17. <https://doi.org/10.1177/13670069010050010101>.
- Jassem, Wiktor. 2003. «Polish». *Journal of the International Phonetic Association*, 33 (1): 103-107. <https://doi.org/10.1017/S0025100303001191>.
- Jefatura del Estado. 2000. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 10. Acceso el 18 de abril de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-544-consolidado.pdf>.
- Langtik. 2022. *Person* [imagen]. The noun project. Acceso el 15 de abril de 2022. <https://thenounproject.com/icon/person-4757225/>.
- Leeds-Hurwitz, Wendy. 2017. *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO. Acceso el 16 de abril de 2022. <http://web.dialogointercultural.co/wp-content/uploads/2021/06/competencias-interculturales.pdf>.
- Leira López, José. 2015. «La activación de identidades. La redefinición de endogrupos y exogrupos». *Télos: Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas* 20 (2): 105-121. <http://dx.doi.org/10.15304/t.20.2.2535>.
- Lippi-Green, Rosina. 1994. «Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in courts». *Language in Society* 23 (2): 163-198. Acceso el 16 de abril de 2022. <https://www.jstor.org/stable/4168513>.
- López Trujillo, Noemí. 2018. «“Aprende a pronunciar si quieres trabajar aquí”: así es la discriminación por acento». *El Diario.es*. Acceso el 15 de abril de 2022. [https://www.eldiario.es/internacional/apuntate-academia-aprender-pronunciar-discriminacion\\_1\\_1930682.html](https://www.eldiario.es/internacional/apuntate-academia-aprender-pronunciar-discriminacion_1_1930682.html).

- Louzao Suárez, María. 2015. «Diversidad lingüística y educación intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (2): 171-184. Acceso el 25 de abril de 2022. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/113/110>.
- Macrae, C. Neil, Alan B. Milne y Galen V. Bodenhausen, 1994. «Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox». *Journal of Personality and Social Psychology* 66 (1): 37-47. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.37>.
- Margulis, Mario. 1997. «Cultura y discriminación social en la época de la globalización». *Nueva Sociedad* 152: 37-52. Acceso el 16 de mayo de 2022. <https://nuso.org/articulo/cultura-y-discriminacion-social-en-la-epoca-de-la-globalizacion/>.
- Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares Molina. 2007. «“Solo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares». *Revista de Educación* 343: 93-112. Acceso el 10 de junio de 2022. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=20304](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20304).
- Mellinger, Christopher D. 2020. «Positionality in public service interpreting research». *FITISPos International Journal* 7: 92-109. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2020.7.1.250>.
- Miguel Badesa, Sara de. 2004. «Proceso metodológico de una investigación en animación sociocultural. En *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*, coord. Gloria Pérez Serrano. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2022. *Nota: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2021-2022*. Subdirección General de Estadística y Estudios. Acceso el 18 de abril de 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fcdaac8e-b648-4285-b416-bb59a9b13ed3/not-res-2021-22.pdf>.
- Monzó Nebot, Esther. 2007. «El activismo académico: hacia un paradigma de investigación-acción». I Foro Internacional de Traducción/Interpretación y Compromiso Social, Granada.
- Monzó-Nebot, Esther. 2018. «Translators and interpreters as agents of diversity. Managing myths and pursuing justice in postmonolingual societies». En *Translating justice in a*

- postmonolingual age*, eds. Esther Monzó Nebot y Juan Jiménez-Salcedo, 9-34. Delaware: Vernon Press.
- Monzó-Nebot, Esther. 2021. «La representació de la dona en els usos lingüístics. Revisió d'estudis sobre la interacció entre les formes masculines i el biaix de gènere». *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law* 76: 141-168. <https://doi.org/10.2436/rld.i76.2021.3730>.
- Monzó-Nebot, Esther y Marta Renau Michavila. 2016. «Representacions cinematogràfiques del postmonolingüisme en contextos d'asil i refugi. Una aplicació del cinema per a la formació de traductores i intèrprets des de la hipòtesi del contacte ampliat». *Fòrum de Recerca* 21: 327-341. <https://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2016.21.19>.
- Monzó-Nebot, Esther y Jasmina Đorđević. En prensa. «The power of inadequate language representation in legal procedures: Monolingualism against human rights». En *Language, literature, power / Jezik, književnost, moć*, eds. Vesna Lopičić y Biljana Mišić Ilić. Niš: University of Niš.
- Moreno Quibén, Norberto. 2020. «Capítulo 2. Fonología y fonética: los sonidos del español». *Lengua española I*. Acceso el 30 de junio de 2022. <https://www.quiben.net/lenguaespanyola/wp-content/uploads/2020/10/Fonetica-Munoz-Basols2017Introduccion-a-.pdf>.
- Oliveras Vilaseca, Àngels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Padilla García, Xose A. 2015. *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Paladino, María Paola y Mara Mazzeuga. 2020. «One of us: On the role of accent and race in real-time in-group categorization». *Journal of Language and Social Psychology* 39 (1): 22-39. <https://doi.org/10.1177/0261927X19884090>.
- Quilaqueo, Daniel y Héctor Torres. 2013. «Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas». *Alpha Revista de Artes, Letras y Filosofía* 37: 285-300. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>.
- Raharjo, Agus. 2020a. *Deaf* [imagen]. The noun project. Acceso el 15 de abril de 2022. <https://thenounproject.com/icon/deaf-3813775/>.

- Raharjo, Agus. 2020b. *Speech impaired* [imagen]. The noun project. Acceso el 15 de abril de 2022. <https://thenounproject.com/icon/speech-impaired-3813777/>.
- Reyes Izquierdo, Rosario. 2018. Repertorios comunicativos del alumnado de origen inmigrante en Cataluña. Más allá de los límites escolares. Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rojas Tejada, Antonio José, María del Carmen García Fernández y Marisol Navas Luque. 2003. «Test de sesgo endogrupal interétnico: estudios de fiabilidad y de evidencias de validez». *Psicothema* 15 (1): 101-108. Acceso el 16 de mayo de 2022. <https://www.psychothema.com/pdf/1030.pdf>.
- Septién Ortiz, Jesús Manuel. 2006. *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Suárez Pazos, Mercedes. 2002. «Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1): 40-56. Acceso el 30 de mayo de 2022. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf).
- Tajfel, Henri y John Charles Turner. 1986. «An integrative theory of intergroup conflict». En *Psychology of intergroup relations*, eds. Stephen Worchel y William G. Austin, 2-24. Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, Henry. 1982. *Social identity and intergroup relations*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Taylor, Steve J. y Robert Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- The International Phonetic Association (IPA). 2005. *IPA: Alphabet*. Acceso el 13 de septiembre de 2022. [https://web.archive.org/web/20090806093323/http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA\\_ch\\_art\\_\(C\)2005.pdf](https://web.archive.org/web/20090806093323/http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/IPA_ch_art_(C)2005.pdf).
- UNESCO. 2008. «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro». *Conferencia internacional de educación*. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias. Acceso el 16 de mayo de 2022. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf).

- Valero Matas, Jesús A., Juan José Mediavilla, Irene Valero Oteo y Juan Romay Coca. 2015. «El pasado vuelve a marcar el presente: la emigración española». *Papeles de Población* 21 (83): 41-74. Acceso el 5 de agosto de 2022. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v21n83/v21n83a3.pdf>.
- Vertovec, Steven. 2010. «Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity». *International Social Science Journal* 61 (199): 83-95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01749.x>.
- Watson-Gegeo, Karen Ann. 1988 «Ethnography in ESL: Defining the essentials». *TESOL Quarterly* 22 (4): 575-592. <https://doi.org/10.2307/3587257>



# Anexos

## Anexo 1. Alfabeto Fonético Internacional (AFI o IPA por sus siglas en inglés) (The International Phonetic Association [IPA] 2005)

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC) © 2005 IPA

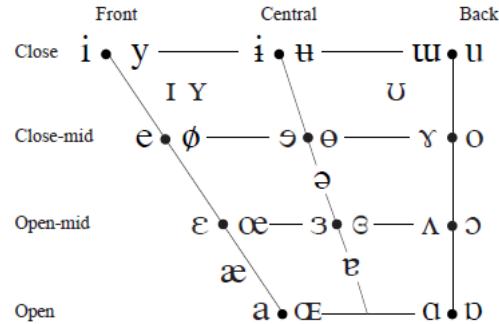
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				ʀ					ʁ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌̠ Bilabial	◌̙ Bilabial	◌̥ Examples:
◌̡ Dental	◌̘ Dental/alveolar	◌̦ Bilabial
◌̢ (Post)alveolar	◌̗ Palatal	◌̧ Dental/alveolar
◌̣ Palatoalveolar	◌̚ Velar	◌̨ Velar
◌̤ Alveolar lateral	◌̜ Uvular	◌̩ Alveolar fricative

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

OTHER SYMBOLS

- ◌̥ Voiceless labial-velar fricative
- ◌̦ Voiced labial-velar approximant
- ◌̧ Voiced labial-palatal approximant
- ◌̨ Voiceless epiglottal fricative
- ◌̩ Voiced epiglottal fricative
- ◌̪ Epiglottal plosive
- ◌̫ Alveolo-palatal fricatives
- ◌̬ Voiced alveolar lateral flap
- ◌̭ Simultaneous ʃ and x
- Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.



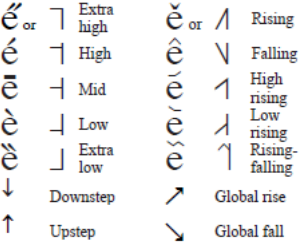
SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress
- ː Long
- ˑ Half-long
- ˚ Extra-short
- ◌̥ Minor (foot) group
- ◌̦ Major (intonation) group
- ◌̧ Syllable break
- ◌̨ Linking (absence of a break)

DIACRITICS Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̰

◌̊ Voiceless	◌̋ Breathy voiced	◌̌ Dental
◌̍ Voiced	◌̎ Creaky voiced	◌̏ Apical
◌̐ Aspirated	◌̑ Linguolabial	◌̒ Laminal
◌̓ More rounded	◌̔ Labialized	◌̕ Nasalized
◌̖ Less rounded	◌̗ Palatalized	◌̘ Nasal release
◌̙ Advanced	◌̚ Velarized	◌̜ Lateral release
◌̛ Retraacted	◌̝ Pharyngealized	◌̞ No audible release
◌̞ Centralized	◌̟ Velarized or pharyngealized	
◌̠ Mid-centralized	◌̡ Raised	
◌̣ Syllabic	◌̤ Lowered	
◌̥ Non-syllabic	◌̦ Advanced Tongue Root	
◌̧ Rhoticity	◌̨ Retraacted Tongue Root	

TONES AND WORD ACCENTS LEVEL CONTOUR



Cuadro con el AFI del inglés (British Council 2022).

The image shows the British Council Phonemic Chart, which lists the phonemes of English. It is organized into three main sections: vowels, diphthongs, and consonants. Each phoneme is presented in a box with a small dropdown arrow in the top right corner.

BRITISH COUNCIL		Phonemic Chart						?
vowels				diphthongs				
i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eə			
e	ə	ɜ:	ɔ:	əʊ	aʊ	ʊə		
æ	ʌ	a:	ɒ	eɪ	aɪ	ɔɪ		
consonants								
p	f	t	θ	tʃ	s	ʃ	k	
b	v	d	ð	dʒ	z	ʒ	g	
h	m	n	ŋ	r	l	w	j	

## Anexo 2. Entrevista semiestructurada

### Bloque 1. Datos demográficos

1. Sexo
2. Edad
3. País de nacimiento
4. ¿Qué idioma hablas en tu casa?
5. ¿Con qué lengua te sientes más identificada/o?
6. ¿Cuántas lenguas hablas?, ¿Cuáles son?
7. ¿Tienes problemas de comprensión de la lengua española?
8. ¿Te resulta difícil aprender español?

### Bloque 2. Experiencias

#### Bloque 2.1. Percepción de discriminación

9. ¿Has sido testigo o has vivido alguna situación discriminatoria?
10. En caso afirmativo, ¿quién vivió dicha situación?
11. ¿A qué crees que se debía la discriminación?

	Sí	No
El color de la piel o los rasgos físicos		
Las prácticas, costumbres o comportamientos culturales diferentes a las tradiciones españolas		
La lengua		
Las creencias religiosas, la indumentaria (el velo, la ropa)		
El sexo		
Alguna característica relacionada con la orientación sexual, identidad sexual		
Sufrir alguna discapacidad		
Otros motivos (especificar): _____		

12. ¿Te sientes integrada/o en la clase y el instituto?

Muy integrado/a	
Integrado	
Bastante integrado/a	
Poco integrado/a	
Nada integrado/a	

13. ¿Alguna vez te has sentido excluida/o de actividades o juegos?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones
Sí, a menudo
Sí, siempre

14. ¿Has sufrido burlas, insultos, etc. de otros estudiantes?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones
Sí, a menudo
Sí, siempre

## **Bloque 2.2. Experiencias con los idiomas**

15. ¿Dónde aprendiste las lenguas que hablas?

16. ¿En qué idioma/s hablas con tus compañeras/os del instituto?

17. ¿Te has sentido desplazada/o en clase por la dificultad con el idioma?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones
Sí, a menudo
Sí, siempre

18. ¿Alguna vez has dejado de realizar alguna actividad por la dificultad con el español?

No, nunca
Sí, en algunas ocasiones
Sí, a menudo
Sí, siempre

19. ¿Has sentido que te tratan en el instituto de manera diferente a otras personas debido a tu dificultad con el idioma?

No, nunca

Sí, en algunas ocasiones

Sí, a menudo

Sí, siempre

### **Anexo 3. Consentimiento informado**

#### **DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

D./Dña ..... mayor de edad, con NIF ....., como padre/madre/tutor del/de la menor ..... manifiesta que:

- He sido informada/o de que mi hija/o va a participar en una investigación sobre si el acento de un individuo de otro país influye o no en su aceptación por parte de las personas autóctonas, en el ámbito de un centro educativo.
- La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro fin fuera del de la investigación.
- Las respuestas y los datos serán utilizados de manera que, en todo momento, se mantenga el anonimato.
- He comprendido la información recibida.
- He podido formular las preguntas que he creído conveniente para aclarar las dudas.

Por consiguiente, OTORGO EL CONSENTIMIENTO para que mi hija/o participe en la investigación.

En Benalmádena a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Fdo. padre/madre/tutor

**DENEGACIÓN O REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO**

Después de haber sido informada/o del propósito de la investigación, manifiesto de forma libre mi DENEGACIÓN/REVOCACIÓN para que mi hija/o participe en la misma.

Fdo. padre/madre/tutor

## **Anexo 4. Dinámicas**

### **Situación 1**

En un concurso de relatos, tú has ganado, y como premio tienes la posibilidad de regalar un punto para la nota final del curso a 10 compañeras o compañeros de tu clase y de penalizar con un punto menos a otros 10 compañeras o compañeros. Tienes que decidir a quiénes vas a premiar y a quienes penalizarás.

Nota: No es obligatorio repartir todos los premios ni penalizar a ninguna persona. No te puedes adjudicar puntos a ti mismo/a ni dar o restar más de un punto a una persona.

### **Situación 2**

Vas a celebrar una fiesta este verano y has invitado a tus compañeras y compañeros de la clase. Mientras estáis en la fiesta, te das cuenta de que a la piscina solo pueden acceder 20 personas. ¿A quiénes les das la entrada para la piscina?

Por la tarde te avisan de que pueden entrar otras 20 personas, pero deben salir antes las que entraron por la mañana. ¿A quiénes entregas ahora los pases?

Nota: Tú puedes acceder sin pase, puedes repetir invitados y no es obligatorio que entregues todos los pases.