

La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones: la importancia de las biografías lingüísticas¹

The non-mother tongues teaching in the age of migrations: the importance of linguistic biographies

ISABEL GARCÍA PAREJO / THEÓPHILE AMBADIANG

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID / UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

igarcia@edu.ucm.es / theophile.ambadiang@uam.es

Resumen: Aunque el concepto de 'identidad' ha estado en el centro del debate sobre el aprendizaje de una L2, su disociación de la capacidad de decisión de los sujetos ('agentividad') tiene el efecto de simplificar aquella en exceso y permite una conceptualización no problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. A partir de datos obtenidos de cuestionarios administrados a inmigrantes adultos procedentes de Rumanía, Marruecos, Guinea Ecuatorial y otros países del África subsahariana que viven en Madrid, se sugiere que el concepto de 'agentividad' es crucial en cualquier reflexión antropológica sobre el aprendizaje de una segunda lengua ya que subyace a la identidad y la motivación, está mediado por lo que Schiffman (2006) denomina 'cultura lingüística' y, además, está íntimamente asociado a la alteridad.

Palabras clave: segunda lengua, agentividad, identidad, cultura lingüística, adultos inmigrantes

Abstract: Although a concept such as 'identity' has been at the centre of the debate on second language learning, its dissociation from agency has the effect of oversimplifying it, and allows for an excessively unproblematic conceptualization of the process of second language learning/teaching. Based on data obtained from questionnaires administered to adult immigrants living in Madrid who come from Romania, Morocco, Equatorial Guinea and other sub-Saharan countries, it is suggested that agency is crucial in any anthropological reflection on language learning, as it underlies identity and motivation, is mediated by what Schiffman (2006) calls 'linguistic culture' and, moreover, is intimately associated to alterity.

Key words: second language, agency, identity, linguistic culture, adult migrants

¹ Este trabajo se enmarca dentro de los estudios sobre identidad y variación discursiva desarrollados en los proyectos de investigación FFI2012-31702 y FI2008-04221/FILO.

1. Introducción

Este artículo discute algunos de los problemas que el uso de conceptos relacionados con la antropología puede plantear para la enseñanza de una segunda lengua (L2). Sostenemos que aunque uno de los conceptos más importantes, el de 'identidad', ha estado en el centro del debate sobre el aprendizaje de las segundas lenguas, su disociación de la agentividad tiene el efecto de simplificar excesivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las L2, al inducir a perder de vista los muchos sesgos existentes en su conceptualización (aprendizaje formal, hablante nativo, contexto monolingüe, dimensión cultural etc.). Desde nuestro punto de vista, el concepto de 'agentividad' es crucial en cualquier reflexión antropológica sobre el aprendizaje de lenguas, ya que subyace a la identidad, la motivación y la inversión (Norton, 2008), además de estar mediada por lo que Schiffman (2006) denomina cultura lingüística (*linguistic culture*). Esto es particularmente cierto en un contexto que, como es el caso hoy en día, se caracteriza por la complejidad de las interacciones, debido en parte al contacto de lenguas y culturas asociado a la migración masiva y al turismo.

Nuestra discusión sobre la noción de 'agentividad' se basa en datos obtenidos de cuestionarios administrados a inmigrantes adultos africanos y de Europa del Este que viven en Madrid, cuyos resultados se ofrecen aquí con un análisis descriptivo. Los datos sugieren la existencia de un continuo en uno de cuyos extremos se presentan perfiles de comportamiento lingüístico específicos que pueden resultar útiles para una caracterización de la agentividad, en asociación íntima con la alteridad.

Antes de presentar y analizar los datos, la sección 2 de nuestro artículo se centra en la relación entre la identidad y la cultura lingüística, así como en los efectos de la agentividad en el aprendizaje de lenguas. En la sección 3 describimos los datos procedentes del cuestionario. En la sección 4 discutimos los mismos centrandonos en la forma en que la agentividad puede influir en el proceso de aprendizaje de una L2. Finalmente, la sección 5 concluye el trabajo subrayando las ideas principales de la discusión.

2. Cultura lingüística, agentividad e identidad

2.1 Creencias y valores de una comunidad lingüística

Schiffman (1996) utiliza el término 'cultura lingüística' en referencia a las características de la lengua-cultura que residen en algún lugar de la conciencia de las comunidades lingüísticas, pero no pueden ser localizadas o 'ser parte de' la lengua entendida como código o gramática. La propuesta de Schiffman resulta ser muy interesante desde un punto de vista conceptual y teórico, ya que se refiere a un tipo de conocimiento que no se puede subsumir con conocimientos lingüísticos ni culturales. Por un lado, el concepto de 'cultura' plantea problemas tanto en sus conceptualizaciones

esencialistas como emergentes, similares a los observados con otros constructos tales como la 'identidad'. Por otro lado, la definición que propone Schiffman de 'cultura lingüística' incluye aspectos tan diversos que resulta bastante difícil de concebir la realidad que se describe en términos de una entidad coherente. Para Schiffman, existe una asociación específica entre una determinada comunidad de hablantes y una cultura lingüística en particular. Esta última es definida por él como "(the) sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious structures, and all other cultural "baggage" that speakers bring to their dealings with language from their culture" (Schiffman 2006: 112). A pesar de su naturaleza cambiante, la cultura lingüística funciona como un "filtro interpretativo" y, como tal, tiene relevancia en la planificación lingüística de la comunidad.²

Los hechos que discute Schiffman (1996, 2006) y los datos que aduce en apoyo de sus afirmaciones a propósito de la existencia de un conocimiento específico que no puede ser reducido solo a la lengua o a la cultura son consistentes con la idea de que existe una correlación entre, por un lado, las prácticas lingüísticas típicas de diferentes espacios generalmente asociados a lenguas específicas y, por otra parte, la prevalencia en cada uno de estos espacios de un *ethos* lingüístico distinto.³ La relevancia de estas diferencias para la discusión teórica hace necesaria la búsqueda de un término menos problemático que el de 'cultura lingüística', al menos desde un punto de vista analítico. Proponemos aquí un término mucho menos ambicioso, '*ethos lingüístico*', que nos permite evitar las connotaciones de un metaconcepto como el de 'cultura', así como la complejidad implícita en la definición de Schiffman relativa a "suma total de valores, creencias, actitudes" acerca de la lengua que el hablante porta. Con el término propuesto, somos capaces de captar la dimensión variable a la vez que colectiva de los modos de comportamiento de un grupo, así como la agentividad de los hablantes individuales. Además, a través de este término referimos a la noción de prácticas comunicativas como representadas a través de las prácticas lingüísticas propias de los miembros de una determinada comunidad.⁴ Por otra parte, las prácticas lingüísticas y comunicativas pueden cambiar a través del tiempo tanto a nivel individual como colectivo, además de tener fuertes

² Sin embargo, aunque Schiffman señala que la cultura lingüística tiene implicaciones en "the formulation of language policy, the specification of language planning measures as well as the responses of the community to policies and language planning activities" (2006:112), parece que el determinismo implícito en esta observación desaparece en páginas posteriores cuando afirma que la cultura lingüística manifiesta tanto aspectos abiertos como ocultos, "since if one simply takes at face value what decision-makers and the "power elite" in a society say about language and language policy, the true picture of what is happening will not emerge" (2006: 116).

³ La discusión de Schiffman (1996) se centra en Francia, Alemania y Estados Unidos.

⁴ En este sentido, mucho de lo que Schiffman incluye en la cultura lingüística no viene dado, sino que más bien puede ser concebido como representaciones producidas indirectamente a través de ciertas prácticas asociadas al modo en que los hablantes se relacionan con su lengua; cf. Fairclough (2006: 6) y Canut (1996).

implicaciones para la relación entre la lengua y la cultura, la manera en que se concibe el aprendizaje y uso de una segunda lengua o el estatuto de un aprendiente de idiomas. Dos de esas concepciones que resultan de mayor interés para nuestra discusión tienen que ver con el valor simbólico y el valor instrumental que los sujetos de una comunidad otorgan a la(s) lengua(s). En el primer caso una lengua se concibe principalmente como un código, y la relación con sus hablantes está mediada a través de diferentes instancias que implican la autoridad (Estado, escuela, por ejemplo). La función comunicativa del lenguaje es privilegiada en el segundo caso, ya que se tiende a reducir la importancia de la mediación y permite una postura más agentiva para el aprendiente / hablante de la L2. Así, a pesar de las diferencias evidenciadas en los repertorios lingüísticos de los miembros de una comunidad comunicativa dada (reflejo de su biografía lingüística), sus prácticas lingüísticas tienden a presentar unas características y un perfil idénticos.

2.2. Identidad, agentividad y prácticas lingüísticas

Según Brubaker y Cooper (2000), la ‘identidad’ ha sido definida, básicamente, de dos maneras que plantean problemas tanto desde el punto de conceptual como operativo. Puede significar mucho, como cuando se entiende en un sentido fuerte (identidad estática, esencialista), muy poco, si se interpreta en sentido débil (identidad dinámica, emergente), o incluso nada en absoluto si tenemos en cuenta su ambigüedad o las contradicciones inherentes a la primera definición. Además, en ambos usos, fuerte y débil, las connotaciones cosificadoras son ineludibles. Por otra parte, subyace la necesidad de diferenciar las concepciones teórica y práctica de la identidad, a pesar de las complejidades asociadas a la combinación de categorías locales y globales (Augé y Colleyn 2005: 26, 121; Brubaker y Cooper 2000: 17, 20), y se proponen tres subconjuntos de términos que pueden sustituir provechosamente el de ‘identidad’: (i) ‘identificación’ y ‘categorización’, (ii) ‘auto-comprensión’ y ‘ubicación social’, y (iii) ‘comunidad’, ‘conectividad’ y ‘agrupación’.⁵ De éstos, los conceptos de ‘identificación’, ‘auto-comprensión’ y ‘comunidad’ son de mayor importancia para nuestra discusión en este trabajo. La ‘auto-comprensión’ refiere a “la propia comprensión de lo que uno es” y, por lo tanto, se subsume bajo el concepto de ‘identificación’ y, de manera más general, en el de ‘categorización’. Por su parte, el concepto de ‘comunidad’ tiene que ver con el hecho de compartir algún atributo común, en tanto que el de ‘conectividad’ denota los lazos relaciones que vinculan a las personas. Mientras que los atributos subsumidos en esa ‘comunidad’ tienen el efecto de indicar la pertenencia de un individuo a un grupo, los procesos

⁵ Los términos propuestos por Brubaker y Cooper (2000: 17) son: (i) *identification and categorization*, (ii) *self-understanding and social location*, and (iii) *commonality, connectedness and groupness*.

asociados a la ‘identificación’ y a la ‘categorización’ evidencian la agentividad del individuo, particularmente en contextos de diversidad cultural y lingüística. En ambos casos, sin embargo, la representación resultante se produce en función del peso relativo de la ‘auto-comprensión’ comparada con la categorización externa. Desde este punto de vista, existe una correlación entre la primacía dada a la auto-identificación o auto-representación y la agentividad, en contraste con los casos en los que la auto-comprensión es anulada por una categorización externa extremadamente coercitiva (Brubaker y Cooper, 2000: 17).

Concebida como la capacidad de los individuos para actuar en una relación dialéctica con las estructuras sociales y políticas que forman y, al mismo tiempo, son transformadas por ellos, la ‘agentividad’ puede manifestarse de diferentes maneras en las prácticas comunicativas y lingüísticas. Por otra parte, puede ser descrita en función del estatus que el hablante se asigna a sí mismo y en función del estatus que le asignen sus interlocutores en el proceso comunicativo. Los dos casos siguientes ilustran la importancia de la categorización del hablante en relación a su agentividad en las prácticas lingüísticas. El primer caso describe dinámicas sociolíngüísticas típicas de Malí, en especial las que caracterizan a los peuls en relación con el bambara, la lengua mayoritaria en Bamako. Según Canut (1996 : 72-73)

“Très souvent, les Peuls, les Songhay (plutôt âgés) se montrent très peu compétents dans la langue de Bamako. Leurs énoncés restent, en apparence, et même au bout de 10 ou 30 ans de résidence dans la capitale, très approximatifs et parfois mélangés au français pour les francophones. Il ne s’agit en fait rarement d’un problème de compétence, mais plutôt de performance : la plupart connaissent la langue mais la “bredouillent”, selon leurs dires, volontairement. Ce procédé s’exerce à plusieurs niveaux : *“Je garde mon accent, comme ça on sait que je suis peul. Je n’ai jamais appris cette langue, je n’en ai pas besoin. Je ne connais que les noms des condiments pour faire mon marché”*”.

Lo que es importante, como señala Canut (pag. 73), más que la elección de ese uso aproximado, es que el juego de habilidades lingüísticas que manifiesta el hablante es un desafío para el propio código, para sus límites y su validación como una forma significativa. En otras palabras, los hablantes peul de bambara actúan estratégicamente sobre esta lengua con el fin de hacer visible la forma en que se representan a sí mismos con respecto a ella y a sus hablantes, ya sean nativos o no nativos. Esto puede interpretarse como una manifestación de su agentividad (por ejemplo, cuando manifiestan “Je garde mon accent”).

El otro caso se basa en un experimento que trata de la interacción de hablantes nativos (americano) de inglés y un grupo específico de los hablantes no nativos de inglés, coreanos, con el fin de evaluar la correlación que pueda existir entre las actitudes de los primeros con

respecto al inglés de los coreanos y el éxito de las interacciones en las que los miembros de ambos grupos estaban involucrados. (Lindeman 2002). Lindeman centró su discusión en los nativos americanos y más concretamente sobre la forma en que estos clasificaron a sus interlocutores como hablantes de L2 (competentes o incompetentes). Puesto que los sujetos coreanos no tenían voz y por lo tanto no podían mostrar la representación que tenían de sí mismos como hablantes de inglés, puede decirse que la categorización externa que les fue asignada por sus interlocutores estadounidenses prevalece sobre cualquier forma de auto-representación que podrían haber ejercitado.

La representación que los peul tienen de sí mismos como hablantes de bambara tiene consecuencias interesantes. Por un lado, en la medida en que están satisfechos con la manera en que combinan su competencia y sus estrategias comunicativas, esperan (de hecho, requieren) la colaboración de los otros hablantes nativos o no nativos, que tiene que compensar sus fallos comunicativos, sean intencionados o no. Por otro lado, tal representación cuestiona implícitamente la posición de poder asociada a la condición de 'hablante nativo del bambara'.

La auto-categorización o la auto-comprensión tiene aún más relevancia cuando se considera en relación a los aprendientes de una L2, ya que existe una clara correlación entre la forma en que se clasifican y / o representan a sí mismos y su actitud hacia el proceso de aprendizaje y sus objetivos. En este sentido, en el siguiente apartado se pretende mostrar cómo algunos aprendientes de lenguas tienden a privilegiar o no su auto-representación, en contraste con aquellos sujetos que ceden ante procesos de categorización impuestos a ellos por otros, generalmente a partir de una posición de poder asociada con el estatus de hablante nativo. Así, se puede observar que, debido a su biografía lingüística, los sujetos pueden situarse a lo largo de un continuo en cuyos extremos prevalece, por un lado, la representación que tienen de sí mismos como hablantes de una L2 y, por otro, la categorización externa que pueda imponerse como aprendientes de L2.

3. Datos

Para desarrollar nuestra reflexión, nos apoyamos en un conjunto de datos que, además de ser obtenidos en momentos ligeramente diferentes, se han discutido por separado en artículos anteriores (Ambadiang 2003, 2010, García Parejo 2014, Ambadiang y García Parejo 2008). Todos ellos toman como base un cuestionario administrado a adultos africanos subsaharianos que viven en Madrid (España), cuyo objetivo ha sido explorar la relación de este colectivo con el idioma español (cf. Ambadiang 2003). Posteriormente, el cuestionario se ha utilizado para estudiar el valor simbólico que otorgan a la lengua española otros colectivos que estudian español (cf. García Parejo 2014). En este trabajo (véase tabla I), vamos a centrarnos en datos relativos a 34 adultos de origen marroquí, 41 adultos de origen rumano y 51 adultos subsaharianos de diferentes nacionalidades, de los cuales 17

son ecuatoguineanos que están en contacto con la lengua y cultura española desde su país de origen (Guinea Ecuatorial).⁶

		Grupos							
		Subsaharianos		Ecuatoguineanos		Marroquíes		Rumanos	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Edad	16-20	0	0%	1	5,8%	3	8,8%	5	%
	20-25	4	11,8%	4	23,5%	4	%	1	29,3
	25-30	8	23,5%	7	41,1%	4	%	6	14,6
	30-35	11	32,3%	2	11,7%	2	5,9%	4	9,8%
	35-40	7	20,5%	2	11,7%	0	%	7	%
	40-45	1	2,9%	0	0%	6	%	4	9,8%
	45-50	0	0%	0	0%	4	%	2	4,9%
Sexo	Más de 50	0	0%	1	5,8%	1	2,9%	1	2,4%
	NS/NC	2	5,9%	0	0%	0	0	0	0
	Total	34	100%	17	10%	4	%	1	%
Formación	Hombre	27	79,4%	9	52,9%	4	%	9	%
	Mujer	6	17,6%	8	47%	0	%	2	53,7
	Total	34	100%	17	100%	4	%	1	%
	Estudios primarios	1	2,9%	1	5,8%	4	%	6	%
	Estudios secundarios	13	38,2%	9	52,9%	0	%	2	56,1
	Estudios de formación profesional	0	0%	0	0%	6	%	3	%
	Estudios superiores	18	52,9%	7	41,1%	1	2,9%	4	9,8%
Total	NS/NC	1	2,9%	0	0%	3	8,8%	0	0,0%
						3	100,0	4	100,0
						4	%	1	%

Tabla I. *Configuración de la muestra*

Además de datos sobre los sujetos (país, género), las preguntas centrales del cuestionario permiten recoger información acerca de dos cuestiones fundamentales: sus opiniones acerca del interés que tiene el aprendizaje y uso del español y sus actitudes positiva/ negativa hacia la lengua-cultura

⁶ De la configuración de la muestra interesa resaltar que, entre los marroquíes, se da el menor nivel de estudios y el mayor porcentaje de mayores de 40 años. Para más detalles sobre el cuestionario y el desarrollo de estas investigaciones véase García Parejo (2014).

meta y sus hablantes. Las preguntas que nos interesan para este estudio son aquellas que exploran de manera directa o indirecta (i) cómo considera el sujeto que es su nivel de español; (ii) cómo podría describirse a sí mismo a ese respecto a través de los ojos de sus interlocutores; (iii) el grado en que le preocupa lo que piensan los españoles y otras personas sobre su manera de hablar español y (iv) la importancia dada a la lengua española ya sea para fines profesionales, sociales o comunicativos.

Las preguntas del cuestionario se han elaborado siguiendo el modelo de escala de Likert o de actitud, donde se provoca la respuesta subjetiva del informante ante una afirmación (cf. Larsen-Freeman y Long 1991:35). La escala se ha organizado alrededor de 4 puntos (de “nada importante” a “muy importante”), salvo en aquellas preguntas en las que se ha solicitado la valoración del sujeto a propósito de sus resultados sobre el aprendizaje de la L2, donde se ha añadido una quinta opción del tipo “solo solo me preocupa que me entiendan”. Una vez recogidos los cuestionarios, se han volcado los datos en una tabla Excel y se ha procedido a realizar una descripción estadística.⁷

A partir del análisis de resultados esperamos tener una idea lo más precisa posible en relación a la manera en que diferentes grupos procedentes del continente africano y del este de Europa se representan a sí mismos como aprendientes (y hablantes) de la lengua española. Esperamos poder evaluar las diferencias que puedan existir entre estos grupos de sujetos y el grado en que se correlacionan con la caracterización de ellos que aquí se proponen.

3.1 Representaciones de los sujetos sobre su nivel de español

Los resultados registrados en la Tabla II corresponden a los grupos de sujetos presentados en la tabla I. Estos pueden agruparse en dos grandes subgrupos: a) adultos procedentes del continente africano y b) adultos procedentes del Este de Europa, concretamente de Rumanía, por lo que sus hablantes pueden sentir cierta familiaridad con la lengua española al compartir la L1 y la L2 origen románico. Entre los sujetos del grupo a), los presentados en el segundo lugar proceden de Guinea Ecuatorial y, debido a la historia de este país, han estado en contacto con el idioma español mucho antes de llegar a España. El resto de los sujetos vienen de otros países del África subsahariana, principalmente Camerún y Nigeria (columna 1) y de Marruecos (columna 3). La principal diferencia entre estos grupos tiene que ver con el hecho de que el español es idioma oficial de Guinea Ecuatorial, se utiliza en el sistema educativo y los medios de comunicación, así como en la calle (en mezcla con otras lenguas locales). En los otros

⁷ Además del estudio descriptivo de frecuencias como el que mostramos aquí, el análisis de datos del cuestionario más actual (García Parejo 2014) aplicado a 141 sujetos incluye una prueba (chi-cuadrado) para medir la significatividad estadística de las frecuencias. Comentaremos alguno de estos resultados al hilo de nuestra discusión.

países, el español es sólo una asignatura escolar y, como tal, se enseña en la escuela secundaria y en la universidad. Como consecuencia, las rutinas comunicativas relacionadas con la lengua española son aprendidas por los colectivos de los otros grupos solamente a su llegada a España. Sin embargo, mientras que el colectivo ecuatoguineano (ECG) considera en un 37,5% que su nivel de español es suficiente para cubrir sus necesidades, el resto de grupos africanos considera que su nivel es bueno (SSH 30,3%; MARC 26,5%) o suficiente para la comunicación (SSH 24,2%, MARC 20,6%). En contraste, el colectivo rumano (RUM) prefiere puntuar su competencia de español y, al igual que los otros colectivos, considera que su nivel de español es muy bueno (22%), bastante bueno (34,1%) o bueno (26,8%). En términos más generales, más del 60% de cada grupo valoran su competencia en español de manera positiva, incluso entre aquellos que consideran que es suficiente para sus necesidades comunicativas.

	Grupo							
	Subsaharianos		Ecuatoguineanos		Marroquíes		Rumanos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tu nivel de español te parece:								
Muy bueno	7	21,2%	2	12,5%	7	20,6%	9	22,0%
Bastante bueno	6	18,2%	7	43,8%	8	23,5%	14	34,1%
Bueno	10	30,3%	1	6,3%	9	26,5%	11	26,8%
Suficiente para cubrir mis necesidades	8	24,2%	6	37,5%	7	20,6%	7	17,1%
Nada bueno	2	6,1%	0	0,0%	3	8,8%	0	0,0%
NS/NC	1	2,9%	1	6,3%	0	0,0%	0	0,0%
Total	34	100,0%	17	100,0%	34	100,0%	41	100,0%

Tabla II. *Nivel de lengua española desde la perspectiva del sujeto*

Mientras que la tabla II muestra la percepción que nuestros sujetos tienen de sí mismos como hablantes de español, la tabla III muestra lo que creen acerca de la forma en que sus interlocutores (compatriotas y otros) evalúan su nivel en esta lengua. En la tabla III, apartado a, los datos revelan una asimetría interesante entre los subgrupos de sujetos. Por una parte, los africanos se sitúan en la horquilla intermedia ('bastante bueno' y 'bueno') referido a sus compatriotas, frente a los rumanos que puntúan con un 41,5% en el extremo 'muy bueno'. Ninguno de los sujetos cree que sus compatriotas piensan que su nivel sea malo y ninguno de los subsaharianos cree que lo valoren como 'suficiente'. Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta las diferencias evidenciadas en la relación de todos estos subgrupos de sujetos con la lengua española. Desde otro punto de vista, estas diferencias también pueden tener que ver con la asimetría que existe en los repertorios lingüísticos de estos colectivos.⁸ Por otra parte, ni

⁸ En el estudio de variables con Chi-cuadrado realizado por García Parejo (2014) se halla que existe una relación significativa entre la variable 'grupo-origen' y las preguntas (i)

subsaharianos ni ecuatoguineanos creen que otros interlocutores consideren su nivel de lengua bajo, tampoco los rumanos. Sin embargo, más del 70% de los dos primeros colectivos, frente a más del 60% de los rumanos y el 50% de los marroquíes, cree que los otros valoran bastante bien o muy bien su nivel de español.

	Grupo							
	Subsaharianos		Ecuatoguineanos		Marroquíes		Rumanos	
Crees que a tus compatriotas les parece:								
Muy bueno	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy bueno	10	31,3%	4	26,7%	9	26,5%	17	41,5%
Bastante bueno	9	28,1%	5	33,3%	12	35,3%	10	24,4%
Bueno	13	40,6%	5	33,3%	9	26,5%	9	22,0%
Suficiente para entenderte	0	0,0%	1	6,7%	4	11,8%	5	12,2%
Nada bueno	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
NS/NC	2	6,1%	2	12,5%	0	0,0%	0	0,0%
Total	34	100,0%	17	100,0%	34	100,0%	41	100,0%
Crees que a otras personas les parece								
Muy bueno	7	21,9%	4	25,0%	9	26,5%	13	31,7%
Bastante bueno	7	21,9%	7	43,8%	8	23,5%	14	34,1%
Bueno	16	50,0%	5	31,3%	8	23,5%	8	19,5%
Suficiente para entenderte	2	6,3%	0	0,0%	6	17,6%	6	14,6%
Nada bueno	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%
NS/NC	2	6,1%	1	6,3%	2	5,9%	0	0,0%
Total	34	100,0%	17	100,0%	34	100,0%	41	100,0%

Tabla III. *Nivel de lengua española desde la perspectiva de los interlocutores imaginados por los sujetos*

3.2 Actitudes de los sujetos hacia su nivel de español

Por su parte, la Tabla IV refleja la importancia que nuestros sujetos dan a la opinión y valoración que sus interlocutores, nativos y no nativos, puedan emitir acerca de su nivel de español. Los porcentajes registrados en la Tabla IV no sólo inducen a mantener los subgrupos que se presentan en las Tablas II y III, sino que también parecen confirmar la necesidad de tratar separadamente interlocutores españoles y no españoles, ya que esta diferencia tiene alguna relevancia en los resultados obtenidos. Aquí, la comparación de los datos ofrecidos por los ecuatoguineanos con los de los otros sujetos del continente africano muestra algunas diferencias

“lees otras lenguas” (0,039), destacando que un 31,7% de las personas del grupo Rumanos no lee en otras lenguas; (ii) “primera lengua elegida para hablar” (0,011), destacando que las personas del grupo Marroquíes son las que en menor porcentaje usan el español como primera opción; (iii) “en qué lenguas te comunicas habitualmente con amigos” (0,010), destacando el porcentaje más alto de uso del español por parte del grupo Rumanos; y (iv) “en qué lenguas te comunicas habitualmente con tus hijos” (0,001), destacando el porcentaje más alto de uso del español por parte del grupo Marroquíes.

interesantes. Por ejemplo, los ecuatoguineanos no están preocupados por la opinión de sus compatriotas (75%) ni por la de los españoles (46,7%). Los marroquíes admiten estar un poco preocupados por la opinión de los españoles (44,1%), al igual que los subsaharianos (32,3%). Por su parte, la respuesta de los rumanos está más repartida al respecto. En general, a los subsaharianos y, sobre todo a los marroquíes, no les preocupa en exceso la opinión de otros interlocutores ('un poco' a los SSH, 21,2% y a los MARC, nada 55,9%), sin embargo, a más del 58% de los rumanos les preocupa en alguna medida. A nivel general, podría señalarse que los resultados de la Tabla IV indican que los sujetos no llegan a representar a sus interlocutores, sean 'hablantes nativos' o 'hablantes no nativos' como si estos fuesen bloques homogéneos que pudieran describirse en términos de un conjunto de características estables y constantes que sirviesen de referencia para todos los colectivos que aprenden una segunda lengua, en este caso, la lengua española. Parece que las diferencias observadas entre los subgrupos son sólo parciales (preocupación de los rumanos por lo que otros opinen, nativos y no nativos vs. menos preocupación por la opinión del interlocutor por parte de los colectivos africanos), pero pueden resultar de interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.⁹

	Grupo							
	Subsaharianos		Ecuatoguineanos		Marroquíes		Rumanos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Te preocupa la opinión de los españoles								
Mucho	4	11,8%	1	6,7%	2	5,9%	10	24,4%
Bastante	5	15,2%	4	26,7%	6	17,6%	11	26,8%
Un poco	11	32,3	2	13,3%	15	44,1%	7	17,1%
Nada	9	28,1%	7	46,7%	8	23,5%	8	19,5%
Sólo me preocupa que me entiendan								
NS/NC	4	11,8%	1	6,7%	3	8,8%	5	12,2%
Total	34	100,0%	17	100,0%	34	100,0%	41	100,0%
Te preocupa la opinión de los no españoles								
Mucho	3	9,1%	0	0,0%	1	2,9%	7	17,1%
Bastante	5	15,2%	1	6,3%	2	5,9%	8	19,5%
Un poco	7	21,2%	0	0,0%	8	23,5%	9	22,0%
Nada	13	39,4%	12	75,0%	19	55,9%	13	31,7%
Sólo me preocupa que me entiendan								
NS/NC	5	15,2%	3	18,8%	4	11,8%	4	9,8%
Total	34	100,0%	17	100,0%	34	100,0%	41	100,0%

Tabla IV. *Relevancia que tiene para los sujetos lo que creen los interlocutores acerca de su nivel de lengua española*

⁹ En el estudio estadístico realizado por García Parejo (2014) se halla que existe una relación significativa entre la preocupación por la opinión de los interlocutores no españoles y la variable 'nivel de formación' (0,006). Recordemos que en la muestra, el grupo de personas marroquíes era el que menor nivel de estudios presentaba.

3.3 Actitudes de los sujetos hacia la lengua y cultura española

El último tipo de datos que analizamos se refiere al valor, ya sea práctico o simbólico, que nuestros sujetos otorgan a la lengua española. La tabla V, donde se registran los porcentajes correspondientes, es la que muestra las asimetrías más interesantes entre los grupos analizados. Para los rumanos (3,72) y guineanos (3,47), las dos comunidades más cercanas a la lengua española, se da prioridad al uso del español para comunicarse con los españoles. En el caso de los guineanos, eso puntúa más que el valor que pueda tener la lengua para conseguir un trabajo (3,29). Por su parte, son los subsaharianos y rumanos los que consideran que esta L2 tiene valor alto para la formación académica (3,7 y 3,69 respectivamente), pero los primeros no lo consideran tan importante para conseguir un trabajo (3,32). Los porcentajes más bajos se relacionan con elementos como la ‘promoción y mejora social’, sobre todo entre los subsaharianos, así como el valor de la lengua para la ‘integración’, sobre todo por parte de los ecuatoguineanos. Por razones obvias, los porcentajes más bajos también están relacionados con elementos como el valor que tiene la lengua española para ‘la comunicación con otros’, aunque tienden a ser mayores en el caso de los sujetos de Rumania y Guinea. El valor que pueda tener el español para la vida práctica obtiene porcentajes más bajos entre los subsaharianos y ecuatoguineanos (2,6), frente al porcentaje que ha alcanzado este ítem entre marroquíes (3,15) y rumanos (3,30).¹⁰

Rango 1-4	Grupo			
	Subsaharianos	Ecuatoguineanos	Marroquíes	Rumanos
. Formación	Media	Media	Media	Media
. Trabajo	3,7	3,52	3,44	3,69
. Integración en la sociedad	3,32	3,29	3,47	3,72
. Promoción y mejora social	3,38	2,94	3,24	3,62
. Comunicación con los españoles	2,7	2,82	3,06	3,33
. Comunicación con otras personas no españolas	3,26	3,47	3,29	3,72
. Vivir en general	2	2,41	2,09	2,64
	2,6	2,6	3,15	3,30

Tabla V. *Valor práctico y/o simbólico que otorgan los sujetos a la lengua española*

¹⁰ En el estudio de García Parejo (2014) se hallan diferencias significativas entre las variables ‘grupo-origen’ y el grado de importancia otorgado al español para “Conseguir trabajo” (0,040). Los rumanos (junto con otros colectivos de Europa del Este) son los que otorgan mayor importancia al aprendizaje de la lengua para alcanzar este fin. Según la edad, se dan diferencias significativas en la importancia que se otorga al español “para participar en actividades sociales” (0,048, más valor entre los sujetos del grupo 40- 45 años) y según la formación, se dan diferencias significativas en la importancia que se otorga al español “para la formación cultural” (0,045, menos valor entre los sujetos que solo tienen estudios primarios).

Aunque los cuadros anteriores se refieren a muy diferentes tipos de datos, los resultados registrados en ellos sugieren que nuestros sujetos tienden a mostrar una marcada tendencia a construir su propia identidad en tanto que individuos que estudian, hablan y utilizan el español. Así, si comparamos los datos recogidos en la tabla II con los datos de las tablas III y IV podremos observar la coherencia que existe entre la percepción que nuestros sujetos tienen acerca de su conocimiento de la lengua española por un lado y, por otro, la manera en que perciben la opinión de diferentes interlocutores al respecto. Esa tendencia a construir una identidad como hablante de L2, que es consistente con las observaciones registradas en muchas encuestas sociolingüísticas llevadas a cabo en el África subsahariana (cf. observaciones de Canut 1996, anteriormente, entre otros), puede contrastar con respuestas registradas en estudios que solicitan la auto-representación del sujeto como hablante de la L2 al participar, por ejemplo, en tareas escolares. En estos casos, la imagen que de sí mismos proyectan los individuos puede resultar menos positiva (cf. Ambadiang et al. 2009). Sugerimos que tal contraste tiene que ver no sólo con la identidad o las auto-representaciones tal como se construyen a partir de un punto de vista ideológico o discursivo, sino que tiene que ver también con la identidad conformada a través de la participación del sujeto en múltiples prácticas comunicativas y lingüísticas (cf. Hastings y Manning, 2004).

La discusión que sigue tiene por objeto determinar el grado de coherencia entre las respuestas obtenidas y los datos presentados anteriormente, antes de comentar brevemente las implicaciones de todo ello para la enseñanza-aprendizaje del español L2.

4. Discusión de resultados

4.1. La (ir)relevancia del hablante nativo

Los hechos discutidos anteriormente y los datos presentados en la sección anterior son bastante difíciles de explicar en un contexto en el que la enseñanza-aprendizaje de lenguas se concibe exclusivamente con referencia a la instrucción formal y no tiene en cuenta las biografías lingüísticas de los sujetos. Esto se debe, en parte, a que las instituciones educativas asociadas con este tipo de instrucción tienen ciertas representaciones acerca del lenguaje y de los sujetos que aprenden lenguas que son aceptadas, incluso legitimadas, mientras que otras quedan descartadas o excluidas. A través de los datos hemos intentado sugerir que los sujetos tienden a construir de tal manera a sus interlocutores, que la condición de estos, por ejemplo, como 'hablante nativo' (HN) puede perder relevancia y especificidad. Esta interpretación tiene muchas consecuencias interesantes. Por un lado, nuestros sujetos, sobre todo los subsaharianos, se perciben a sí mismos y a los hablantes nativos, principalmente, como interlocutores (participantes en un intercambio y no tanto como jueces que evalúan su nivel de español) y, como consecuencia, tienden a nivelar o

cancelar la diferencia de estatus implícita en términos tales como 'hablante nativo' o 'lengua materna' (cf. Ambadiang 2010).

Las prácticas lingüísticas típicamente asociadas con esta actitud se pueden concebir como "actos de alteridad" en el sentido de que les permiten afirmar su identidad sobre la base de la diferencia o la especificidad (Hastings & Manning, 2004). En términos más generales, los sujetos cuestionan el estatus 'subalterno' impuesto implícitamente al estudiante de la L2, cuando subrayan, por ejemplo, que se contentan con tener una competencia comunicativa que les permita cubrir sus necesidades. Además, dado que suponen que su conocimiento de la L2 que aprenden es parcial e imperfecto, esperan (de hecho, requieren) la colaboración de sus interlocutores, sean hablantes nativos o no, a fin de compensar sus fallos comunicativos. En la medida en que se puede discernir la agentividad en esta actitud, se puede decir que está fuertemente asociada no solo con la alteridad, con la otredad y con la disposición u obligación moral de los interlocutores a cooperar, lo que Abdallah-Pretceille (1999) llama "*éthique de l'altérité*", sino también con la resistencia y la subversión (Canagarajah, 2004).

4.2. Implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Hemos visto que la actitud de los subsaharianos difiere parcialmente de la observada con los sujetos de Europa del Este, aunque en su mayor parte los miembros de ambos grupos han asistido a algún tipo de institución educativa (véase tabla I). El grado en el que se puede discernir la agentividad en el discurso de estos sujetos no debe hacernos perder de vista los diferentes contextos en los que sus estrategias comunicativas son implementadas: por ejemplo, el bambara se aprende en un entorno que es característicamente informal, mientras que el español se aprende y se enseña en la escuela secundaria. Por lo tanto, el aspecto más relevante, en este caso, no tiene tanto que ver con la naturaleza formal o informal del proceso de aprendizaje como con el grado en que el aprendizaje informal (o el entorno informal, de manera general) incide en ese proceso. Lo que se quiere decir aquí es que, contrariamente a la conclusión que puede extraerse del análisis de Canagarajah (2004), es decir, que las actitudes subversivas son esperadas de cualquier estudiante de una L2, incluso en contextos educativos formales, la resistencia subsumida en estas actitudes se manifiesta en el mejor de los casos con ciertos grupos de alumnos más que con otros y, en el peor, se evidencia solo con algunos de esos grupos. Además, como sugieren los casos aducidos por el propio Canagarajah, tales actitudes subversivas se correlacionan con la posición característicamente marginal o estigmatizada de estos estudiantes.

Las diferencias observadas entre los grupos de sujetos, sugerimos, pueden explicarse sobre la base de tales correlaciones. Así, como estudiantes de lenguas, los africanos tienden a oponer sus auto-representaciones a las categorías que se les atribuyen, generalmente, desde instancias externas de poder. El resultado es la irrupción de una

concepción diferente acerca del lenguaje (y de su relación con la cultura), así como del proceso de aprendizaje. De acuerdo con esta concepción, al menos en el caso de nuestros sujetos, una lengua puede separarse de la cultura generalmente asociada a ella, y por tanto aprenderse como un nuevo recurso comunicativo y práctico. Además, si este aspecto tiende a privilegiarse, se espera un uso del lenguaje ligado a la negociación y la colaboración. Finalmente, se supone que las prácticas lingüísticas manifiestan ineludiblemente casos de mezcla de código y cambio de código en contradicción con conceptos tales como la pureza del lenguaje, por ejemplo, que están típicamente asociados al sesgo monolingüe.

Los sujetos europeos, por su parte, responden a una representación en la que parece prevalecer la hetero-categorización. Nótese, sin embargo, que esto es aparentemente así porque estos estudiantes asumen una concepción acerca de la lengua asociada al hablante nativo.

Este sesgo formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua tiene que ver particularmente con la tendencia a combinar todos los procesos y contextos de aprendizaje con una instrucción formal del lenguaje. El sesgo formal también tiene el efecto de hacer que las interacciones que típicamente ocurren en el aula sean mucho menos naturales, ya que las relaciones de poder asimétricas subsumidas en ellas tienden a reforzarlo. Una consecuencia interesante es que la L2 tiende a aprenderse (y a enseñarse) como un sistema o conjunto de reglas. Tal interpretación parece ser consistente con el uso que Norton (2008) propone para el concepto de 'inversión'. De acuerdo con Norton (2008: 47),

If learners invest in the target language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital.

Aunque Norton reconoce que los procesos de comprensión o producción están mediados tanto por la inversión del estudiante como por su identidad sociocultural, las fuertes implicaciones que supone que la "inversión" se conciba en términos de 'riqueza simbólica y material' pueden sugerir una comprensión estática del concepto de 'inversión', lo que es incompatible con la actitud de los africanos subsaharianos, por ejemplo. De modo general, no queda claro cómo se produce esa mediación, en parte porque no se discute la interacción entre la inversión - fuertemente ligada a los intereses del sujeto- y la relación construida social e históricamente, de los alumnos con la lengua meta, a la que Norton relaciona con la 'identidad sociocultural'. Como consecuencia, no sabemos de qué manera la inversión de los estudiantes puede variar en relación a su identidad sociocultural y las cambiantes relaciones de poder en las que están involucrados. Los datos discutidos en la sección anterior sugieren que tal correlación puede ser tenida en cuenta a lo largo del proceso de aprendizaje y no solo en un momento dado, como se puede inferir de Norton (2008). Visto de esta manera, la inversión puede concebirse en

función de los intereses de los estudiantes, su (auto)representación y la concepción que tengan acerca de la lengua.

5. A modo de conclusión

La discusión anterior sugiere que el proceso de aprendizaje de las lenguas puede variar según el contexto, la concepción sobre el lenguaje que el aprendiente posee, así como sus necesidades y objetivos. En este sentido, la posición que adopta cada aprendiente de una L2 puede ser vista como un punto de convergencia de la concepción lingüística típica del grupo al que pertenece y la representación que de sí tiene el sujeto, basada en las experiencias de socialización por las que ha pasado a lo largo de su vida (su biografía sociolingüística). Desde este punto de vista, propuestas basadas en conceptos tales como el de 'pedagogía centrada en el alumno', o nociones tales como la de 'inversión', no dan cuenta de todo lo que está subsumido en la agentividad de un sujeto que aprende.

Ni los maestros, ni los aprendientes de una L2 están exentos de las restricciones asociadas al modo en que se concibe el lenguaje ni al modo en que se clasifican los individuos, lo que influye en gran medida en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, existe la necesidad de observar las interacciones que se producen entre los hablantes, así como las que se producen entre los profesores y los aprendientes, en toda su complejidad. Esto supone examinar no sólo el proceso de aprendizaje, sino también las rutinas y estrategias utilizadas por los aprendientes de la L2 en la producción de sus mensajes (por ejemplo, si tienden a utilizar expresiones idiomáticas o prefieren sus equivalentes analíticos), y a las que sus interlocutores tienden a recurrir en el proceso de recepción. Como se sugirió anteriormente, la agentividad se manifiesta a lo largo de un continuo entre los dos polos del proceso comunicativo, los interlocutores. Es decir, por un lado, la agentividad se evidencia en los actos más o menos subversivos de la alteridad integrados en las prácticas comunicativas y lingüísticas típicas de los hablantes de lenguas no nativas (mezcla de códigos, cambio de códigos, etc.). Por otro lado, la alteridad, entendida como un imperativo moral (Abdallah-Pretceille, 1999), requiere que los hablantes nativos estén dispuestos a colaborar con los hablantes no nativos. Desde este punto de vista, el empoderamiento de los aprendientes de una L2 en contextos formales implicará que, al menos, las prácticas lingüísticas típicamente asociadas con actos de alteridad sean reconocidas incluso en el contexto de la instrucción formal (cf. Ambadiang 2014, 2017, Ambadiang y García Parejo, 2006; García Parejo 2017).

Esta manera de acercarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 tiene muchas ventajas. Además de favorecer la comunicación y la informalidad en la interacción, exige mucha más flexibilidad del sistema de enseñanza, ya que tiene que adaptarse a cada alumno considerado en toda su complejidad. Por otra parte, la correlación entre agentividad y resistencia permite a los aprendientes de la L2 comprar un poco de espacio para el mantenimiento de las otras lenguas que forman parte de su

repertorio y biografía lingüística y, de manera más general, para la preservación de la diversidad lingüística.

Desde esta perspectiva, cada clase de lengua, y cada proceso comunicativo que implica hablantes nativos y no nativos, tiene mucho de un diálogo entre diferentes concepciones acerca del lenguaje, los modos de categorización e, incluso, las diferentes lenguas que se hablan, en las que la alteridad y la agentividad son especialmente relevantes. La investigación en didáctica de segundas lenguas puede beneficiarse de la observación de la forma en que las interacciones se desarrollan en los nuevos contextos de comunicación multilingües, ya que estas pueden sugerir estrategias para acomodar los desajustes que existen a propósito de los conocimientos lingüísticos y de las habilidades de acomodación comunicativa entre hablantes nativos y no nativos. Como señala Parekh (2007: 134), al igual que una lengua se puede hablar con diferentes acentos, la cultura debe dar cabida a la pluralidad y permitir a las personas actuar según sus propias maneras diferentes, siempre –se puede añadir– contando con la colaboración del otro en el intercambio comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999), “Éthique de l’altérité”, en *Le français dans le monde* (January), pp. 28-38.
- AMBADIANG, Théophile (2003), “Cultura lingüística y enseñanza-aprendizaje del español L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos”, en *Carabela*, 53, pp. 81-103.
- AMBADIANG, Théophile (2010), “Prácticas lingüísticas y conciencia intercultural en el contexto africano”, en Penas, Azucena y otros (eds.), *Traducción e interculturalidad. Aspectos metodológicos, teóricos y prácticos*. Universidad Mohamed V de Rabat/Universidad de Bergen, Ed. CantArabia, pp. 319-348.
- AMBADIANG, Théophile (2014), “La comunicación intercultural entre intersubjetividad y transculturalidad: la (ir)relevancia de la competencia cultural”, en *Orillas. Rivista d’ispanistica*, nº 3, pp. 1–31.
- AMBADIANG, Théophile (2017), “Entre diversidad lingüística y acomodación comunicativa: las ecologías lingüísticas y sus implicaciones”, en Palacios Alcaine, A. (ed.), *Variación y cambio lingüístico en situación de contacto*. Madrid/Francfort, Iberoamericana/Vervuert, pp. 257-277.
- AMBADIANG, Théophile; GARCÍA PAREJO, Isabel (2006), “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº 18, pp. 61-92.
- AMBADIANG, Théophile; GARCÍA PAREJO, Isabel (2008) (ms.), “Agency and alterity amidst diversity: some challenges for current research on language learning and teaching”, *Colloque sur Anthropologie*,

- interculturalita et enseignement-apprentissage des langues*. MSH Paris Nord (Francia), 4-6 de diciembre de 2008.
- AMBADIANG, Théophile; PALACIOS, Azucena; GARCÍA PAREJO, Isabel (2009), “Diferencias lingüísticas y diferencias simbólicas en el discurso de jóvenes ecuatorianos en Madrid”, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, nº 40, pp. 3-32.
- AUGÉ, Marc; COLLEYN, Jean-Paul (2005), *¿Qué es la antropología?* Barcelona, Paidós.
- BRUBAKER, Rogers; COOPER, Frederick (2000), “Beyond ‘identity’”, en *Theory and Society*, nº 29, pp. 1-47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- CANAGARAJAH, Suresh (2004), “Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning”, en Norton, Bonny; Toohey, Kelleen (eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 116-137. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.007>
- CANUT, Cécile (1996), “Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali: entre adhésion et résistance au bambara”, en *Langage et société*, nº 78, pp. 55-76. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1996.2760>
- FAIRCLOUGH, Norman (2006), *Language and Globalization*. London, Routledge.
- GARCÍA PAREJO, Isabel (2014), *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua*, Suplementos MarcoELE, nº 18-2013.
- GARCÍA PAREJO, Isabel (2017), “Comunicación intercultural y enseñanza de ELE: ¿qué competencias para qué desafíos?”, en Dimitrinka G. Nikleva (ed.), *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencia*. Oxford, Peter Lang, pp. 311-338.
- HASTINGS, Adi; MANNING, Paul (2004), “Introduction: acts of alterity”, en *Language and Communication*, nº 24, pp. 291-311. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2004.07.001>
- LARSEEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, Longman.
- LINDEMAN, Stephanie (2002), “Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States”, en *Language in Society*, nº 31, 3, pp. 419-441. <https://doi.org/10.1017/S0047404502020286>
- NORTON, Bonny (2008), “Identity, language learning, and critical pedagogies”, en Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy H. (eds.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 6: *Knowledge about language*. New York, NY: Springer, pp. 45-47. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_138
- PAREKH, Bhikhu (2007), “Reasoned identities: A committed relationship”, en Wetherell, Margaret; Lafleche, Michelynn; Berkeley, Roberts (eds.), *Identity, ethnic diversity and community cohesion*. Los Angeles, Sage, pp. 130-133. <https://doi.org/10.4135/9781446216071.n12>
- SCHIFFMAN, Harold (1996), *Linguistic culture and language policy*. London, Routledge.

- SCHIFFMAN, Harold (2006), "Language policy and linguistic culture", en Ricento, Th. (ed.), *An introduction to language policy. Theory and method*. Oxford/New York, Routledge, pp. 111-125.
- TRUDELL, Barbara (2006), "Local agency in the development of minority languages: three language committees in Northwest Cameroon", en *Journal of Multilingual and multicultural development*, nº 27, pp. 196-210. <https://doi.org/10.1080/01434630608668775>