UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

‘Lenguas de origen’ en la escuela: políticas, discursos y prácticas del programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) en Catalunya

Astrid Codana Alcántara

ADVERTIMENT. L’accés als continguts d’aquesta tesi queda condicionat a l’acceptació de les condicions d’ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

‘Lenguas de origen’ en la escuela: políticas, discursos y prácticas del programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) en Catalunya

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL. DOCTORADO EN EDUCACIÓN (UAB)

Línea de investigación número 10: Teoría de la educación, política educativa y sistemas educativos

Astrid Codana Alcántara
Dirección de la tesis: Angelina Sánchez-Martí y Jordi Pàmies Rovira
Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social
Bellaterra, mayo de 2026

AGRADECIMIENTOS

La tesis ha sido el producto de un largo camino, arduo, pero lleno de aventuras emocionantes donde he tenido el privilegio de conocer a muchísimas personas con las que compartido experiencias que han hecho posible el presente escrito.

Me gustaría dedicarle unas breves palabras, en primer lugar, a mi marido, Guillem, quien ha estado cerca de mi durante todo el proceso dándome apoyo y cariño. En segundo lugar, a mi padre y a mi madre, quienes me han dado mucha energía, amor y me han ofrecido un espacio en su idílica casita para poder realizar mi estudio.

A mi hermana, Karen, con quien he podido compartir muchos momentos de estancamiento y que me ha sabido guiar y dar consuelo en los momentos más difíciles de este proceso.

A mi amiga Laia, a quien tengo especial afecto y que no solo me ha acompañado a lo largo de la vida, sino que siempre ha estado ofreciéndome su apoyo y sus consejos cuando más lo he necesitado.

A mis directores de tesis, el Dr. Jordi Pàmies y la Dra. Angelina Sánchez por su tiempo invertido, por prestarme su apoyo en todo momento, por compartir sus conocimientos conmigo, por acompañarme y perseverar en este intenso viaje.

A todas aquellas personas, sin excepción, que han participado de mis investigaciones.

Y, finalmente, a mis dos hijos, Albert y Biel, quienes han vivido dentro y fuera del vientre todo el proceso de la elaboración de la tesis, desde sus inicios hasta la fecha. Estas dos personitas han estado conmigo en todo momento, dándome mucha fuerza para seguir adelante.

Resumen

La presente tesis examina la implementación y el significado de las Lenguas de Origen (LO) en el contexto educativo, tomando como principales objetivos analizar el desarrollo de sus programas en Europa desde el marco normativo e histórico, comprender los significados atribuidos a las LO por la comunidad educativa y analizar la implementación de programas de LO en Catalunya, concretamente el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM). Para ello, se adopta un diseño multimétodo de carácter cualitativo, articulado como un estudio de caso incrustado, y desarrollado mediante una tesis por compendio con distintos niveles de análisis.

En el nivel macro, la investigación revela las tensiones entre los discursos de la Unión Europea y las políticas estatales, mostrando cómo la ecuación lengua–nación ha condicionado la promoción del multilingüismo y ha reforzado dinámicas de asimilación cultural. El análisis sistematiza la producción académica entre 2010 y 2020, ofreciendo un marco de referencia sobre las bases de las políticas lingüísticas actuales y las posibilidades de integración de las lenguas de origen en el espacio educativo europeo.

Al trasladar la mirada al contexto meso en Catalunya, se analiza cómo estas directrices europeas y estatales se traducen en prácticas institucionales. Los resultados muestran avances, como la oferta de más de quince lenguas de origen, pero también barreras persistentes que incluyen vacíos normativos, dificultades organizativas y la pervivencia de enfoques paternalistas hacia las comunidades implicadas. Se evidencia que las políticas, aunque bienintencionadas, requieren ajustes profundos para garantizar la equidad lingüística y cultural. En este ámbito, cabe destacar el impacto del *Marc per al Plurilingüisme*, impulsado por la Generalitat de Catalunya, que ha permitido ordenar pedagógicamente la presencia de estas lenguas, aunque su aplicación práctica aún enfrenta retos de consolidación.

La investigación se adentra en el nivel micro al examinar de manera situada las experiencias de docentes y estudiantes en el programa LACM. Aunque la llegada de profesorado visitante, a partir del convenio establecido en 1980 entre el Estado español y el Reino de Marruecos, ha permitido que miles de estudiantes aprendan su lengua y cultura de origen, su implementación enfrenta desafíos derivados de interpretaciones diversas sobre la educación en contextos migratorios y de la persistencia de estereotipos culturales. El análisis identifica dificultades como la precariedad laboral, la adaptación curricular y la gestión de la diversidad cultural, capturando así como dinámicas implícitas del trabajo docente e interacciones informales en "escenarios ocultos" de la escuela. Estos factores limitan el alcance de la intervención educativa y apuntan a la necesidad de fortalecer la formación, los

recursos y la coordinación institucional. La experiencia del alumnado revela que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la relación pedagógica establecida con el profesorado. Si bien el programa contribuye a la alfabetización y al fortalecimiento identitario, también se ve atravesado por tensiones vinculadas a la heterogeneidad del alumnado, la coexistencia de distintas variantes del árabe y la ausencia de lenguas como el amazigh. El carácter extracurricular de estas enseñanzas refuerza su posición periférica dentro del sistema educativo, dificultando su integración en el currículo formal. Además, la escasez de materiales adecuados afecta la motivación, aunque se observan mejoras cuando se establecen relaciones basadas en el reconocimiento y el respeto. En este contexto, la diversidad de trayectorias contribuye a la construcción de identidades híbridas que requieren de estrategias pedagógicas adaptadas.

En relación con la implementación del LACM, los resultados evidencian una tensión estructural entre los principios normativos de plurilingüismo y las condiciones reales de los centros educativos. Instrumentos como el MCER/CEFR promueven la competencia plurilingüe y conciben al alumnado como agente activo, pero su aplicación práctica depende de decisiones estatales y autonómicas que no siempre garantizan una distribución equitativa de recursos. En Catalunya, el Marco para el Plurilingüismo de 2018 supuso un punto de inflexión pedagógico; sin embargo, su consolidación se ve limitada por la falta de coordinación institucional y el carácter voluntario de muchas de sus medidas. Para los actores educativos, el LACM ocupa una posición ambigua: goza de reconocimiento simbólico, pero mantiene un estatus periférico en la práctica, situación que se traduce en aislamiento profesional y sobrecarga docente, lo que limita el impacto de las políticas inclusivas.

Respecto al significado de las LO, la investigación pone de manifiesto una notable fragmentación epistemológica. La coexistencia de términos como lenguas maternas o adicionales refleja concepciones divergentes sobre su valor educativo. Estas categorías lingüísticas institucionales no son neutrales, sino que configuran expectativas y posicionamientos identitarios. En este sentido, el enfoque del translanguaging permitiría integrar todos los repertorios lingüísticos del alumnado, aunque su traducción normativa sigue siendo parcial. Los resultados muestran, además, una distancia entre las categorías institucionales y las percepciones de los actores. Para muchas familias el árabe es una lengua de prestigio cultural y religioso, mientras que el alumnado de segundas generaciones lo percibe como una lengua aprendida o incluso como una obligación. Esta divergencia evidencia una "ceguera sociolingüística" de las políticas educativas, incapaces de captar la complejidad real de los repertorios contemporáneos. A partir de todos estos hallazgos, la tesis propone repensar el concepto de Lenguas de Origen.

Resum

Aquesta tesi examina la implementació i el significat de les Llengües d'Origen (LO) en el context educatiu, prenent com a principals objectius analitzar el desenvolupament dels seus programes a Europa des del marc normatiu i històric, comprendre els significats atribuïts a les LO per la comunitat educativa i analitzar la implementació de programes de LO a Catalunya, concretament el Programa de Llengua Àrab i Cultura Marroquina (LACM). Per a això, s'adopta un disseny multimètode de caràcter qualitatiu, articulat com un estudi de cas incrustat, i desenvolupat mitjançant una tesi per compendi amb diferents nivells d'anàlisi.

En el nivell macro, la investigació revela les tensions entre els discursos de la Unió Europea i les polítiques estatals, mostrant com l'equació llengua–nació ha condicionat la promoció del multilingüisme i ha reforçat dinàmiques d'asimilació cultural. L'anàlisi sistematitza la producció acadèmica entre 2010 i 2020, oferint un marc de referència sobre les bases de les polítiques lingüístiques actuals i les possibilitats d'integració de les llengües d'origen en l'espai educatiu europeu.

En traslladar la mirada al context meso a Catalunya, s'analitza com aquestes directrius europees i estatals es tradueixen en pràctiques institucionals. Els resultats mostren avenços, com l'oferta de més de quinze llengües d'origen, però també barreres persistents que inclouen buits normatius, dificultats organitzatives i la pervivència d'enfocaments paternalistes envers les comunitats implicades. S'evidencia que les polítiques, encara que benintencionades, requereixen ajustos profunds per garantir l'equitat lingüística i cultural. En aquest àmbit, cal destacar l'impacte del Marc per al Plurilingüisme, impulsat per la Generalitat de Catalunya, que ha permès ordenar pedagògicament la presència d'aquestes llengües, tot i que la seva aplicació pràctica encara afronta reptes de consolidació.

La investigació s'endinsa en el nivell micro en examinar de manera situada les experiències de docents i estudiants en el programa LACM. Tot i que l'arribada de professorat visitant, a partir del conveni establert el 1980 entre l'Estat espanyol i el Regne del Marroc, ha permès que milers d'estudiants aprenguin la seva llengua i cultura d'origen, la seva implementació afronta desafiaments derivats d'interpretacions diverses sobre l'educació en contextos migratoris i de la persistència d'estereotips culturals. L'anàlisi identifica dificultats com la precarietat laboral, l'adaptació curricular i la gestió de la diversitat cultural, capturant així les dinàmiques implícites del treball docent i interaccions informals en "escenaris ocults" de l'escola. Aquests factors limiten l'abast de la intervenció educativa i apunten a la necessitat d'enfortir la formació, els recursos i la coordinació institucional. L'experiència de l'alumnat revela que la qualitat de l'aprenentatge depèn en gran mesura de la relació pedagògica

establerta amb el professorat. Si bé el programa contribueix a l'alfabetització i a l'enfortiment identitari, també es veu travessat per tensions vinculades a l'heterogeneïtat de l'alumnat, la coexistència de diferents variants de l'àrab i l'absència de llengües com l'amazic. El caràcter extracurricular d'aquests ensenyaments reforça la seva posició perifèrica dins el sistema educatiu, dificultant la seva integració en el currículum formal. A més, l'escassetat de materials adequats afecta la motivació, encara que s'observen millores quan s'estableixen relacions basades en el reconeixement i el respecte. En aquest context, la diversitat de trajectòries contribueix a la construcció d'identitats híbrides que requereixen estratègies pedagògiques adaptades.

En relació amb la implementació del LACM, els resultats evidencien una tensió estructural entre els principis normatius de plurilingüisme i les condicions reals dels centres educatius. Instruments com el MECR/CEFR promouen la competència plurilingüe i conceben l'alumnat com a agent actiu, però la seva aplicació pràctica depèn de decisions estatals i autonòmiques que no sempre garanteixen una distribució equitativa de recursos. A Catalunya, el Marc per al Plurilingüisme de 2018 va suposar un punt d'inflexió pedagògic; tanmateix, la seva consolidació es veu limitada per la falta de coordinació institucional i el caràcter voluntari de moltes de les seves mesures. Per als actors educatius, el LACM ocupa una posició ambigua: gaudeix de reconeixement simbòlic, però manté un estatus perifèric en la pràctica, situació que es tradueix en aïllament professional i sobrecàrrega docent, fet que limita l'impacte de les polítiques inclusives.

Respecte al significat de les LO, la investigació posa de manifest una notable fragmentació epistemològica. La coexistència de termes com llengües maternes o addicionals reflecteix concepcions divergents sobre el seu valor educatiu. Aquestes categories lingüístiques institucionals no són neutrals, sinó que configuren expectatives i posicionaments identitaris. En aquest sentit, l'enfocament del *translanguaging* permetria integrar tots els repertoris lingüístics de l'alumnat, encara que la seva traducció normativa continua sent parcial. Els resultats mostren, a més, una distància entre les categories institucionals i les percepcions dels actors. Per a moltes famílies l'àrab és una llengua de prestigi cultural i religiós, mentre que l'alumnat de segones generacions el percep com una llengua apresa o fins i tot com una obligació. Aquesta divergència evidencia una "ceguesa sociolingüística" de les polítiques educatives, incapaços de copsar la complexitat real dels repertoris contemporanis. A partir de totes aquestes troballes, la tesi proposa repensar el concepte de Llengües d'Origen.

Abstract

This thesis examines the implementation and meaning of Languages of Origin (LO) within the educational context. Its primary objectives are to analyze the development of LO programs in Europe from a normative and historical framework, comprehend the meanings attributed to LO by the educational community, and analyze the implementation of LO programs in Catalonia, specifically the Arabic Language and Moroccan Culture Program (LACM). To this end, a qualitative multi-method design is adopted, articulated as an embedded case study and developed through a thesis by compendium with distinct levels of analysis.

At the macro level, the research reveals tensions between European Union discourses and state policies, demonstrating how the language-nation equation has conditioned the promotion of multilingualism and reinforced dynamics of cultural assimilation. The analysis systematizes academic production between 2010 and 2020, offering a reference framework regarding the foundations of current language policies and the possibilities for integrating languages of origin within the European educational space.

Shifting the focus to the meso context in Catalonia, the study analyzes how these European and state guidelines translate into institutional practices. The results show advancements, such as the offering of over fifteen languages of origin, alongside persistent barriers including normative gaps, organizational difficulties, and the pervasiveness of paternalistic approaches toward the implicated communities. It is evident that policies, although well-intentioned, require profound adjustments to guarantee linguistic and cultural equity. In this realm, the impact of the *Marc per al Plurilingüisme* (Framework for Plurilingualism), promoted by the Generalitat de Catalunya, must be highlighted; it has enabled the pedagogical organization of these languages' presence, though its practical application still faces consolidation challenges.

The research delves into the micro level by examining, in a situated manner, the experiences of teachers and students within the LACM program. Although the arrival of visiting teachers, derived from the agreement established in 1980 between the Spanish State and the Kingdom of Morocco, has allowed thousands of students to learn their language and culture of origin, its implementation faces challenges stemming from diverse interpretations of education in migratory contexts and the persistence of cultural stereotypes. The analysis identifies difficulties such as job precarity, curricular adaptation, and the management of cultural diversity, thus capturing implicit dynamics of teaching work and informal interactions within the school's "hidden arenas." These factors limit the scope of

educational intervention and point to the need to strengthen training, resources, and institutional coordination.

The experience of the student body reveals that the quality of learning largely depends on the pedagogical relationship established with the teaching staff. While the program contributes to literacy and identity strengthening, it is also traversed by tensions linked to student heterogeneity, the coexistence of different Arabic variants, and the absence of languages such as Amazigh. The extracurricular nature of these teachings reinforces their peripheral position within the educational system, hindering their integration into the formal curriculum. Furthermore, the scarcity of suitable materials affects motivation, although improvements are observed when relationships based on recognition and respect are established. In this context, the diversity of trajectories contributes to the construction of hybrid identities that require adapted pedagogical strategies.

Regarding the implementation of the LACM, the results evidence a structural tension between the normative principles of plurilingualism and the actual conditions within educational centers. Instruments such as the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) promote plurilingual competence and conceive of the student as an active agent, but their practical application depends on state and regional decisions that do not always guarantee an equitable distribution of resources. In Catalonia, the *Marco para el Plurilingüismo* (Framework for Plurilingualism) of 2018 marked a pedagogical turning point; however, its consolidation is limited by the lack of institutional coordination and the voluntary nature of many of its measures. For educational actors, the LACM occupies an ambiguous position: it enjoys symbolic recognition but maintains a peripheral status in practice, a situation that translates into professional isolation and teacher overload, thus limiting the impact of inclusive policies.

Concerning the meaning of LO, the research highlights a notable epistemological fragmentation. The coexistence of terms such as mother tongues or additional languages reflects divergent conceptions of their educational value. These institutional linguistic categories are not neutral but rather shape expectations and identity positioning. In this sense, a translanguaging approach would allow for the integration of all students' linguistic repertoires, although its normative translation remains partial. The results further show a discrepancy between institutional categories and the actors' perceptions. For many families, Arabic is a language of cultural and religious prestige, whereas second-generation students perceive it as a learned language or even an obligation. This divergence demonstrates a "sociolinguistic blindness" in educational policies, which are incapable of capturing the actual complexity of contemporary repertoires. Based on all these findings, the thesis proposes a rethinking of the concept of Languages of Origin.

"*Si hablas a una persona en una lengua que entiende, las palabras irán a su cabeza. Si le hablas en su propia lengua, las palabras irán a su corazón*." (Nelson Mandela 1992)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 18

0.1. Un acercamiento al problema de estudio 20

0.2. Una trayectoria que condiciona la elección temática 23

0.3. Preguntas, objetivos de investigación 25

0.4. Organización de los capítulos 29

CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LENGUAS DE ORIGEN 32

1. Introducción 34

1.1. Fronteras lingüísticas: desmontando la segregación entre *lenguas de inmigrantes y no territoriales* 36

1.2. Desafiando la multiculturalidad: críticas a la identificación de *lenguas minorizadas y minoritarias* como LO 40

1.3. Tejiendo identidades: nuevas propuestas desde la transculturalidad 46

CAPÍTULO II: EL VALOR DE APRENDER LA LENGUA DE ORIGEN 54

2. Introducción 56

2.1. Desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y procesos subyacentes 56

2.2. El vínculo entre identidad y aprendizaje 62

2.3. La mejora de la transferencia lingüística 66

CAPÍTULO III: EVOLUCIÓN SOCIOHISTÓRICA DEL MARCO CONCEPTUAL DE LAS LENGUAS DE ORIGEN 70

3. Introducción 72

3.1. El caso de Europa 72

3.2. El caso de España 81

3.3. El caso de Catalunya 86

CAPÍTULO IV: DEL MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER) AL PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN (ELCO) 92

4. Introducción 94

4.1. Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) 98

CAPÍTULO V: MÁS ALLÁ DEL PROGRAMA ELCO: EL PROGRAMA LACM EN ESPAÑA Y CATALUNYA 110

5. Introducción 112

5.1. Programas de LO fruto de acuerdos gubernamentales 116

5.2. Programas de LO fruto de convenios con asociaciones lingüísticas y/o culturales. 127

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO INCRUSTADO 142

6. Introducción 144

6.1. Método de la investigación: Estudio de caso incrustado 144

6.2. Niveles de concreción y fases del estudio de caso incrustado 147

6.3. Fase 1. Nivel macro: Revisión sistemática 154

6.4. Fase 2. Nivel meso: Estudio cualitativo exploratorio 160

6.5. Fase 3. Nivel micro: Estudio de caso con aproximación etnográfica 167

6.6. Fase 4 (transversal). Nivel relacional: Integración y triangulación de datos 173

CAPÍTULO VII: RESULTADOS 178

7. Introducció 179

7.1. Artículo I: Languages of origin and education in Europe: A systematic review 181

7.2. Artículo II: Between Social Prejudices and Linguistic Attitudes: Teaching Languages of Origin in Catalonia 207

7.3. Artículo III: Being an Arabic Language Teacher in Catalan Schools: A Case Study of the Arabic Language and Moroccan Culture (LACM) Program 233

7.4. Capítulo de libro: Voices and experiences of students about the Language of Moroccan Origin and Culture Program (LACM) in Catalonia: A Case Study 258

CAPÍTULO VIII: TRIANGULACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS: RELACIÓN ENTRE UNIDADES DE ANÁLISIS Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO 280

8. Introducción 282

8.1. Integración de la información a nivel macro 282

8.2. Integración de la información a nivel meso 291

8.3. Integración de los datos a nivel micro 301

8.4. Nivel relacional 308

CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES 312

9. Conclusiones de la tesis 314

9.1. Limitaciones del estudio y prospectivas de futuro 317

REFERENCIAS 320

Índice de tablas

Tabla 1: Preguntas de investigación, objetivos generales y específicos. 28

Tabla 2: Evolución epistemológica del término utilizado para referirse a las LO. 52

Tabla 3: Enfoque histórico sobre la evolución sociopolítica de las LO en Europa. 81

Tabla 4: Comparación entre los programas ELCO y EILE en Francia. 102

Tabla 5: Diferencia entre Länder en Alemania en relación con la atención de los programas de LO. 104

Tabla 6: Diferencia entre regiones en Bélgica en relación con la atención de los programas de LO. 105

Tabla 7: Barreras y facilitadores de los programas de LO en Europa. 106

Tabla 8: Los programas de LO en Catalunya. 114

Tabla 9: Relación de los elementos principales de la investigación. 148

Tabla 10: Esquema global de la tesis. 152

Tabla 11: Foco de investigación del nivel macro. 155

Tabla 12: Concreción de los criterios de PRISMA-NMA para nuestro estudio. 156

Tabla 13: Foco de investigación del nivel meso. 161

Tabla 14: Foco de investigación del nivel micro. 168

Tabla 15: Características del alumnado. 171

Tabla 16: Relación preguntas de investigación y objetivos de la tesis con cada una de las distintas publicaciones. 179

Tabla 17: Combinations of keywords used. 186

Tabla 18: Meta-categories, categories and subcategories. 189

Tabla 19: Regulatory framework for the management of first languages in education. 194

Tabla 20: Agreements to support languages of origin between governments of host and country of origin. 196

Tabla 21: Study participants. 238

Tabla 22: Resulting category system. 239

Tabla 23: Student perceptions at the beginning and end of the course. 248

Tabla 24: Student participants. 263

Tabla 25: Dimensión normativa-legislativa nivel macro. 284

Tabla 26: Dimensión sociohistórica nivel macro. 286

Tabla 27: Dimensión epistemológica nivel macro. 287

Tabla 28: Dimensión sociocultural nivel macro. 289

Tabla 29: Dimensión pedagógica nivel macro. 290

Tabla 30: Dimensión normativa-legislativa nivel meso. 292

Tabla 31: Dimensión sociohistórica nivel meso. 294

Tabla 32: DImensión epistemológica nivel meso. 296

Tabla 33: Dimensión socioculturalidad nivel meso. 298

Tabla 34: Dimensión pedagógica o educativa nivel meso. 300

Tabla 35: Dimensión pedagógica o educativa nivel micro. 302

Tabla 36: Dimensión evolución sociohistórica nivel micro. 304

Tabla 37: Dimensión evolución epistemológica mivel micro. 305

Tabla 38: Dimensión sociocultural nivel micro. 306

Tabla 39: Dimensión pedagógica nivel micro. 307

Figura 1: El valor de aprender LO. 68

Figura 2: Alumnado extranjero por lugar de procedencia matriculados en los centros educativos de Catalunya en el curso 2022/23. 87

Figura 3: Datos de participación en el programa ELCO árabe en Catalunya. 119

Figura 4: Datos de participación en el programa ELCO portugués en Catalunya. 122

Figura 5: Datos de participación en el programa ELCO rumano en Catalunya. 126

Figura 6: Datos de participación en el programa amazigh en Catalunya. 129

Figura 7: Datos de participación en el programa bangla en Catalunya. 130

Figura 8: Datos de participación en los programas de japonés en Catalunya. 132

Figura 9: Datos de participación en los programas de chino en Catalunya. 134

Figura 10: Datos de participación en los programas de neerlandés en Catalunya. 137

Figura 11: Datos de participación en los programas de ruso en Catalunya. 138

Figura 12: Datos de participación en los programas de ucraniano en Catalunya. 140

Figura 13: Unidades de análisis. 147

Figura 14: Diseño de caso incrustado: integración de las unidades de análisis. 149

Figura 15: Niveles de concreción: las fases de la investigación. 150

Figura 16: Four-level flow chart. CLIL, Content Language Integrated Learning; ELE, Spanish as a Foreign. 185

Figura 17: Percentage of selected papers. SD, Science Direct. 185

Figura 18: Student participation in LO programs in Catalonia. Source: Own elaboration based on data extracted from the Department of Statistics of the Department of Education (from 2004 to 2021). 213

Figura 19: Lengua vértice. 317



INTRODUCCIÓN

0.1. Un acercamiento al problema de estudio

Los procesos migratorios han influido en la composición cultural de las sociedades, de por sí, complejas por definición. Las personas que migran llevan consigo sus tradiciones, lenguas y costumbres, contribuyendo así a la diversidad cultural en las sociedades receptoras, pero también las migraciones han emergido como un actor clave en la escena mundial, transformando las sociedades de origen (Auer y Røyneland 2020). En contraste con épocas pasadas, donde la vida solía transcurrir en comunidades locales, hoy en día, el movimiento de personas es una realidad cada vez más común. Ya sea por motivos de seguridad, búsqueda de oportunidades o mejora del nivel de vida, la migración ha pasado de ser una excepción para convertirse en algo estructural y una parte integral de nuestras vidas (Castles et al., 2014).

En España, en particular, la llegada de un gran número de personas migrantes es una realidad más reciente en comparación con otros países europeos y naciones como Australia, Estados Unidos o Canadá. En este contexto migratorio y, aunque la integración de estudiantes extranjeros estuvo en la agenda política europea ya con anterioridad a los años 2000, en los últimos tiempos se ha prestado menos atención a cómo este alumnado, principalmente hijos e hijas de trabajadores migrantes, se adaptan en las escuelas de los países receptores, generalmente a través de mecanismos de aculturación (Izquierdo, 2018). Sin embargo, ya en pleno s. XXI, crisis recientes, como la de los refugiados han vuelto a poner en primer plano de la agenda política y en los discursos tanto nacionales como internacionales la cuestión del apoyo lingüístico para los recién llegados.

Cummins (1981), ya apuntaba hace más de 40 años, la importancia del reconocimiento de la propia lengua no solo como una herramienta de aprendizaje, sino también como un factor fundamental para la integración del alumnado, y lo relacionaba con su éxito educativo. Ahora bien, estudios más actuales (Cabrera, 2020; Chilah, 2021), reflejan como todavía se tiende a pensar que las personas migrantes deben de aprender principalmente el idioma del país receptor para su integración social. Aunque esta idea pueda resultar una obviedad, también deviene problematizadora en el momento en que no tan solo se prioriza la lengua del país receptor por encima de la lengua materna de las personas llegadas, sino que se la considera desde la exclusividad, invisibilizando así los orígenes y haciendo perdurar una concepción asimilacionista.

La situación no parece haber cambiado transcurridas más de cuatro décadas, puesto que, en palabras de Medina (2018), el alumnado migrante de los centros educativos todavía vive en situación de asimilación. En realidad, cuando se afirma que las personas migradas “deben integrarse”, se está demandando que adopten y se ajusten a la cultura dominante, dejando de lado su propia identidad

cultural y su lengua. Esto sucede, según Terrén (2002) como consecuencia del racismo oculto en todas sus formas, que se manifiesta como una estrategia de naturalización que categoriza a ciertos individuos en función de estereotipos raciales o culturales, vinculándolos con habilidades y comportamientos específicos, además, en clave de déficit.

Pero la UNESCO sostiene que negar al niño o niña inmigrante el derecho a usar su lengua materna es propiciar un conflicto entre el modelo familiar y el modelo social, lo que puede, entre otras cosas, erosionar su identidad. Es más, investigaciones diversas constatan que, si el sistema educativo honrara y valorara tanto su lengua como su cultura, los hijos e hijas de inmigrantes cultivarían una autoestima más sólida, así como un mayor respeto hacia sí mismos y hacia los demás (Aikin y González, 2015).

En el mismo sentido, el Correo de la UNESCO del año 2008, destaca la estrecha interrelación entre lengua, cultura, territorio e identidad nacional. En su defensa de la implementación de un año internacional de los idiomas, el documento postula que la alfabetización, la adquisición de conocimientos y la integración social dependen en gran medida de la lengua, la cual encapsula la identidad nacional, cultural y, en ocasiones, religiosa de las personas. Este enfoque subraya la función esencial de la lengua no solo como herramienta de comunicación, sino también como vehículo primordial para la conservación y manifestación de la identidad cultural y nacional de las personas.

Y es que, la identidad comunitaria fortalece la propia cuando cobran valor aspectos como la religión, los rituales, manifestaciones que forman parte activa de las costumbres y tradiciones y, también la lengua de una comunidad (Brooker y Woodhead, 2017). Sin duda, estos aspectos se fortalecen cuando las instituciones educativas cultivan el aprendizaje cultural (Brooker y Woodhead, 2017) ya que se involucra el contexto del alumnado, así como las interacciones sociales que modelan su vida cotidiana.

En este caso, se pone de relieve la importancia de las políticas de inclusión lingüística porque el éxito o fracaso de éstas tiene un impacto significativo en el desarrollo educativo del alumnado, e influye en su integración social. Por lo tanto, es crucial abordar de manera adecuada políticas lingüísticas que fomenten la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática en el ámbito educativo (González-Faraco, González-Falcón y Rodríguez, 2020). Sin embargo, esto presenta desafíos considerables, especialmente en un entorno escolar que tiende a la homogeneización y sigue un currículo dominante donde las prácticas educativas distan mucho de la verdadera inclusión educativa (Echeita, 2022; Pàmies et al., 2020).

Por ejemplo, ha prevalecido la práctica de separar al alumnado inmigrante durante el horario escolar para proporcionarle clases especializadas de la lengua del país receptor. Esta perspectiva se centra en el aprendizaje del idioma desde un enfoque gramatical y morfosintáctico, pero descuida el aspecto

comunicativo en sí mismo. Este enfoque omite las interacciones sociales en las que los y las estudiantes en contacto con su entorno pueden desarrollar un aprendizaje lingüístico más efectivo y práctico (Echeverría y Castaño, 2015).

Una de las principales cuestiones que se ha abordado en nuestra investigación, en la línea de los estudios de Etxeberría y Elosegui (2010), es la importancia del dominio lingüístico de las Lenguas de Origen -a partir de ahora, LO- como eje vertebrador para desarrollar segundas y terceras lenguas. Difícilmente sin el dominio integral de la lengua materna puede garantizarse un buen acceso a otras lenguas, como puede ser la lengua del país receptor.

Reforzando esta idea, Vygotsky (1986) subrayó la estrecha relación entre el pensamiento y la lengua materna, señalando que restringir el desarrollo de esta última limita el progreso cognitivo de los niños y niñas. En cuanto al bilingüismo, Cummins (1981) enfatizó que el estímulo adecuado de ambos idiomas conduce a un mejor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico. Bajo el objetivo de fomentar el desarrollo de la lengua materna y valorar un bilingüismo constructivo mediante una alfabetización adaptada a cada lengua y contexto sociolingüístico debe favorecerse un bilingüismo aditivo, donde el desarrollo de la segunda lengua (L2) no afecte negativamente a la primera lengua (L1), sino que la estimule y permita su crecimiento conceptual y académico continuo.

No obstante, las políticas lingüísticas que se han llevado a cabo dentro del marco europeo y, concretamente en el Estado español han estado enfocadas al desarrollo pleno de las lenguas oficiales y han potenciado el conocimiento de las lenguas extranjeras de la cultura dominante, como el caso del inglés y del francés (Vila, 2016). Esta situación ha favorecido el mantenimiento de las LO invisibilizadas a nivel político y social hasta el momento, lo que se ha traducido en que un gran número de alumnado de todo el país desconozca el alfabeto de su lengua materna. En cambio, familias con interés para que sus hijos e hijas aprendan sus LO optan por participar en actividades extraescolares fuera del horario escolar en centros especializados como en mezquitas o centros educativos donde gracias a colaboraciones con otras entidades o bien, a la participación de proyectos lingüísticos como el ELCO, se potencian sus LO (Alcántara et al., 2018; Girós, Bertrán y Pàmies, 2025).

Si nos centramos en Catalunya, cabe reconocer que es una de las regiones más plurilingües de Europa (Miley, 2021). Su historia lingüística ha estado marcada por la coexistencia del catalán y el castellano, pero en las últimas décadas, principalmente desde los años 60 del siglo pasado, la llegada de migraciones internacionales ha contribuido a la transformación del contexto sociolingüístico, incorporando una gran diversidad de LO (Vila, 2016). Estas lenguas, habladas en el ámbito familiar y comunitario por diversas generaciones de personas, migrantes, hijas y nietas de migrantes,

desempeñan un papel clave en la construcción de identidades, en los procesos de integración social y en las políticas lingüísticas del territorio (Pàmies et al., 2020).

El estudio de las LO en Catalunya resulta fundamental para comprender cómo se configuran las dinámicas de contacto lingüístico, los procesos de transmisión intergeneracional y conocer los retos que enfrentan tanto los hablantes como las instituciones en la gestión del multilingüismo, a nivel tanto de Europa, el Estado Español y Catalunya, regiones interconectadas entre sí cuando nos referimos principalmente al marco normativo que regula la política de las LO (Sánchez-Martí et al., 2022).

0.2. Una trayectoria que condiciona la elección temática

Esta tesis se focaliza en el análisis de la situación lingüística de Catalunya desde la vertiente educativa, Comunidad Autónoma que tiene delegadas las competencias educativas. Desde los años noventa, ha habido un auge de los programas educativos en torno a las LO implementados en multitudes de centros educativos de Catalunya dada la demanda de los mismos centros para dar respuesta a las necesidades lingüísticas, identitarias y culturales de todo su alumnado, especialmente del alumnado, hijo o nieto de personas migradas. Sucintamente, esta tesis doctoral se enmarca en un enfoque interdisciplinario, combinando perspectivas de la sociolingüística, la antropología lingüística y la planificación lingüística. Su objetivo es contribuir al conocimiento sobre el éxito y las barreras de los programas de LO en Catalunya, especialmente del programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí.

La idea de centrar el estudio en este tema me vino dada por unas circunstancias muy específicas de mi trayectoria personal y laboral. Algunas personas llamarían a dicha situación destino. Todo se remonta al 2010, año en que finalicé mis estudios de maestra de educación primaria en Barcelona. Pasé un par de años haciendo de maestra suplente para la administración pública hasta que me adjudicaron la primera vacante en un centro público en Begues, donde conocí a la persona que más me ha marcado en mi trayectoria laboral hasta la fecha. Allí estuve un curso escolar entero y me di cuenta de que quería recorrer el mundo. Así que eché una solicitud al Servicio de Voluntariado Europeo para ir como integradora social a un centro de formación profesional en Haapavesi, un pueblo muy pequeño de Finlandia. Desde el momento de mi llegada me sentí extranjera. Nadie quería hablarme en inglés y como era sureña, tampoco querían compartir tiempo conmigo fuera del horario laboral. Lo curioso de todo esto es que mi labor iba a ser de integradora social, pero ¿cómo podía integrar a personas migrantes si yo misma era extranjera y, así me consideraban? En seguida, observé que un grupo de personas de Irán asistían a unas clases de Suomi. Fue entonces cuando vi que solamente tendría una oportunidad de integrarme: si aprendía el idioma y las costumbres de la zona. Aprendí el idioma en muy pocos meses y me aventuré a apuntarme al club de *Sähly* del pueblo con el

propósito de relacionarme con gente nativa del país. Empecé a salir con gente nativa y a convivir con ellos. Poco tiempo después, me ofrecieron la oportunidad de generar dinámicas y actividades transculturales en el municipio. Dado que la mayoría de los tutelados que tenía a mi cargo eran afganos, antiguos miembros talibanes; kurdos, miembros de partidos como el PKK, la gente les tenía miedo. Así que inicié unas tardes culturales para dar a conocer las tradiciones y cultura orientales. Una vez al mes dedicábamos una tarde a realizar una conferencia llena de elementos culturales y culinarios de los distintos países.

Pero no fue hasta que una de mis tuteladas me confesó que creía que su hijo hacía pocas horas en la escuela de su lengua nativa, el *farci* -persa-cuando empecé a investigar cómo las escuelas finlandesas enseñan las LO en el país. Sentí envidia, porque en mi país, una buena parte del alumnado no tiene la oportunidad de aprender a leer ni a escribir en su LO ni espacios donde poder compartir sus tradiciones y cultura. En este momento me planteé cómo era posible que dos países europeos tuvieran políticas educativas con relación a las LO tan dispares. Fruto de esa reflexión nació mi primera pregunta de investigación ¿qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las LO/maternas en Europa?

Pasado un año y medio volví a España, Catalunya, y me ofrecieron un puesto como formadora en el *Departament d'Educació* trabajando justamente para contribuir a la implementación del programa de Lengua y Cultura Marroquí (LACM a partir de ahora) en los centros educativos de Catalunya en compañía de una maestra que conocí en el centro educativo donde trabajé justo antes de partir. Un buen día, hice una solicitud para el doctorado proponiendo como tema la innovación educativa, pero me la denegaron.

Por casualidades de la vida, uno de mis directores actuales de la tesis, realizaba una sesión formativa para el profesorado de árabe en la sede del *Departament* y me propuso hacer esta tesis. Al principio me costó un poco porqué sentía que me faltaba formación sobre el campo lingüístico, pero con el tiempo he ido formándome hasta llegar a lo que estoy escribiendo en estas líneas. Durante mi paso por la escuela como maestra me di cuenta de que no todos los docentes tenemos una misma visión sobre la implementación de programas de LO.

Por suerte, compaginaba media jornada en el *Departament d'Educació* y media jornada en un centro educativo de Sant Vicenç dels Horts donde se implementaba el programa LACM. A raíz de estas dos experiencias laborales, observé también que no todas las personas de la comunidad educativa tienen una visión positiva sobre la implementación de este tipo de programas. Cuando me di cuenta de este hecho, planteé la segunda pregunta de investigación de mi tesis: ¿Qué significado tienen las LO para

la comunidad? Y, dada el alud de quejas sobre estos programas por parte de diferentes personas de la comunidad educativa, decidí emprender la tercera pregunta que guía mi tesis: ¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa?

Con mis tres preguntas formuladas, con mis conocimientos basados en la experiencia personal y mi afán científico, logré realizar un estudio en profundidad sobre el tratamiento de la lengua árabe en los centros educativos catalanes.

Antes de entrar en materia, cabe mencionar que esta tesis se enmarca en el grupo de investigación ATLAS, Intersecciones Críticas en Educación, que trabaja desde una perspectiva crítica, feminista y no adultocéntrica para analizar las desigualdades estructurales y las experiencias de los sujetos en contextos educativos diversos. Desde una mirada interdisciplinaria y metodológicamente plural, el grupo busca contribuir a una transformación educativa basada en la equidad, la agencia y la resistencia colectiva frente a las múltiples formas de exclusión.

La presente investigación se alinea con varias de las líneas del grupo, especialmente aquellas centradas en las injusticias sociales en la educación, así como en los discursos y políticas educativas y en la agencia de los sujetos frente a las estructuras escolares. En este marco, la tesis parte de una preocupación por el sentido, la implementación y el impacto de los programas LACM en una comunidad educativa concreta.

Este estudio busca generar conocimiento situado y comprometido, a través de metodologías cualitativas que se inscriben en los enfoques promovidos por ATLAS, como la investigación etnográfica crítica, colaborativa y sensible a las dinámicas de poder, identidad y lenguaje en el ámbito educativo. En este sentido, la tesis se propone aportar conocimiento a los debates sobre política lingüística, equidad educativa y transformación institucional desde una mirada compleja y relacional.

0.3. Preguntas, objetivos de investigación

Con el fin de estructurar y delimitar el alcance de esta investigación, y partiendo de los vacíos identificados en la literatura y la práctica educativa, se formularon dos preguntas clave que guiaron tanto la revisión documental como el estudio de campo:

1. ¿Cómo se está implementando el Programa de Árabe y Cultura Marroquí (LACM) según la comunidad educativa?
2. ¿Qué significado tienen las Lenguas de Origen (LO) para la comunidad educativa?

Ambas preguntas han servido de base para la definición de los tres objetivos generales de la tesis, que articulan esta investigación y son:

1. Analizar el desarrollo de programas de LO en Europa desde el marco normativo e histórico europeo.
2. Comprender los significados atribuidos a las LO por la comunidad educativa.
3. Analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la perspectiva de las personas que participan del programa.

Para lograr los objetivos generales, se han diseñado los siguientes objetivos específicos, los cuales segmentan el análisis teórico y empírico:

1. Determinar desde la literatura publicada qué papel tienen las LO en Europa en el ámbito educativo.
2. Analizar el papel que han tenido las LO a lo largo de la historia en función de la perspectiva social y de la cultura científica.
3. Conocer el tratamiento y la respuesta educativa que las LO han tenido en Europa, así como descubrir qué papel tienen las LO en el ámbito educativo en el marco europeo, español y catalán.
4. Examinar las percepciones culturales y sociales asociadas a las diferentes LO de la comunidad educativa.
5. Identificar los factores de éxito y las barreras en la implementación del programa LACM en los centros educativos de primaria y secundaria en Catalunya desde la perspectiva de los diversos agentes de la comunidad educativa que participan del programa.
6. Analizar la percepción de los agentes implicados en el programa que tienen sobre la implementación del programa LACM.
7. Comprender la realidad social y educativa en la que se inserta el profesorado LACM, identificando las dimensiones personales, contextuales, culturales e institucionales que inciden en su práctica.

Por ende, la investigación se estructura en dos grandes bloques analíticos que buscan dar una respuesta integral a las preguntas clave formuladas:

- **Bloque Teórico-Contextual (Objetivo General 1):** este primer bloque se centra en el análisis macro y documental requerido para contextualizar el estudio. Los objetivos específicos 1, 2 y 3 (determinar el papel histórico y normativo de las LO en Europa, España y Catalunya) sustentan el andamiaje teórico. Este análisis es fundamental para comprender las políticas y discursos hegemónicos que, posteriormente, influirán en la implementación del programa LACM y en la percepción de las LO, sirviendo como marco de referencia para la discusión de los hallazgos empíricos.
- **Bloque Empírico (Objetivos Generales 2 y 3):** este segundo bloque aborda las dos preguntas clave de la investigación mediante el estudio de campo en Catalunya. La pregunta sobre la implementación del programa LACM (objetivo general 3) es abordada por los objetivos específicos 4 y 5 que se enfocan en identificar barreras, facilitadores y la percepción de los agentes.

  La pregunta sobre el significado de las LO para la comunidad educativa (objetivo general 2) se desglosa a través de los objetivos específicos 6 y 7, los cuales profundizan en la realidad social, contextual y educativa del profesorado y del alumnado que participa del programa.

De esta forma, la investigación sigue una progresión lógica: de lo general a lo particular. El Bloque 1 (objetivo general 1) sirve como marco de contexto y asentamiento del tema, permitiendo determinar el estado actual de las políticas y los discursos sobre las LO en el ámbito europeo y normativo.

De manera crucial, esta revisión documental y contextual facilita la obtención de categorías de análisis iniciales que, posteriormente, serán contrastadas y complementadas con las categorías inductivas emergentes del estudio empírico. Este proceso de triangulación logra así una conexión directa y coherente entre la teoría y la práctica en el contexto educativo.

A modo de resumen, la siguiente tabla muestra la relación entre preguntas de investigación, los objetivos generales así cómo los específicos.

Tabla 1: Preguntas de investigación, objetivos generales y específicos.

Pregunta de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos
¿Qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las LO/maternas en Europa?	Analizar el desarrollo de programas de LO en Europa desde el marco normativo e histórico europeo.	Determinar desde la literatura publicada qué papel tienen las LO en Europa en el ámbito educativo. Analizar el papel que han tenido las LO a lo largo de la historia en función de la perspectiva social y de la cultura científica. Conocer el tratamiento y la respuesta educativa que las LO han tenido en Europa, así como descubrir qué papel tienen las LO en el ámbito educativo en el marco europeo, español y catalán.
¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?	Comprender los significados atribuidos a las LO.	Examinar las percepciones culturales y sociales asociadas a las diferentes LO de la comunidad educativa.
¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa?	Analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa.	Identificar los factores de éxito y las barreras en la implementación del programa LACM en los centros educativos de primaria y secundaria en Catalunya desde la perspectiva de los diversos agentes de la comunidad educativa que participan del programa. Explorar la percepción de los agentes implicados en el programa que tienen sobre la implementación del programa LACM. Comprender la realidad social y educativa en la que se inserta el profesorado LACM, identificando las dimensiones personales, contextuales, culturales e institucionales que inciden en su práctica.

Fuente: Elaboración propia.

Para abordar las cuestiones relacionadas con los programas de las LO, hemos partido de las diferentes realidades socioculturales de las personas implicadas en el programa LACM (Lengua Árabe y Cultura Marroquí), que principalmente lo constituyen miembros de la comunidad educativa como el alumnado cuya LO es el árabe; el profesorado visitante, procedente de Marruecos; las familias del alumnado usuario del programa, así como hemos analizado las interacciones entre estas personas y el resto de la comunidad educativa y sus instituciones. Por otro lado, hemos realizado un estudio de caso (N=1) en una escuela pública de Sant Vicenç dels Horts (Catalunya) que nos ha permitido vivir en primera persona el desarrollo del programa LACM dentro de las aulas, así como analizar los discursos informales de las personas que participan directamente del programa en la escuela.

0.4. Organización de los capítulos

La presente tesis doctoral se organiza en diez capítulos que permiten hacer un recorrido progresivo desde la fundamentación conceptual y normativa hasta el análisis empírico y la discusión final de resultados. Esta organización pretende facilitar una lectura que permita comprender cómo las lenguas de origen se inscriben en los marcos legislativos, políticos y educativos, y cómo se materializan en las experiencias cotidianas de los programas de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) en un aula de un centro educativo en Catalunya.

El **Capítulo I** constituye una **aproximación al concepto de Lenguas de Origen**. En él se revisan y problematizan las diferentes conceptualizaciones del término, desafiando las categorías tradicionales de "lenguas de inmigrantes" o "lenguas no territoriales". Asimismo, se aborda la relación entre LO y multiculturalidad, planteando críticas a las visiones que las reducen a un marcador identitario subordinado. Finalmente, se introduce la perspectiva de la transculturalidad como propuesta superadora, capaz de reconocer la complejidad de los procesos de construcción identitaria asociados a las LO.

En continuidad con lo anterior, el **Capítulo II** se centra en **el valor de aprender la lengua de origen** desde una mirada multidimensional. Se analizan las implicaciones cognitivas y lingüísticas del aprendizaje, sus aportaciones al desarrollo de oportunidades educativas y laborales, así como el papel del capital cultural e identitario en la formación de los sujetos. También se examina el fenómeno de la transferencia lingüística, mostrando cómo las LO interactúan con las lenguas de escolarización.

A partir de esta reflexión, el **Capítulo III** desarrolla la **evolución sociohistórica del marco conceptual de las LO**, diferenciando entre los casos de Europa, España y Catalunya. Este capítulo sitúa las políticas lingüísticas en perspectiva histórica, permitiendo comprender la emergencia de los programas actuales en un entramado de debates normativos, ideológicos y culturales.

De manera complementaria, el **Capítulo IV** establece la conexión entre el **Marco Común Europeo de Referencia (MCER)** y los **programas de enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)**. Se revisan los objetivos, enfoques pedagógicos y limitaciones de los programas ELCO en Europa, atendiendo al papel que desempeñan en la formación plurilingüe y en la construcción de ciudadanía europea.

El **Capítulo V** traslada el análisis a **España y Catalunya**, con especial atención al programa LACM. Se presentan los programas de LO resultantes tanto de acuerdos gubernamentales como de convenios con asociaciones lingüísticas y culturales, poniendo en relieve las dinámicas específicas del contexto catalán y la interacción entre políticas estatales y autonómicas.

Tras este recorrido contextual, el **Capítulo VI** describe la **metodología** empleada en la investigación. Aquí se detalla el diseño metodológico basado en un diseño multimétodo cualitativo de estudio de caso incrustado, describiendo las técnicas de recogida de datos (entrevistas, diarios de campo…) y las estrategias de análisis cualitativo utilizadas en el transcurso de la investigación. Además, se detallan las consideraciones éticas que han guiado el trabajo de campo.

Sobre esta base metodológica, el **Capítulo VII** presenta **los resultados obtenidos**, publicados en tres artículos y un capítulo de libro, los cuales conforman la tesis. Cada uno de los estudios realizados se expone en un apartado específico, respetando la lógica propia de cada investigación, pero integrándose en el marco global del trabajo para dotar de coherencia y sentido al conjunto del proyecto.

Asimismo, el **Capítulo IX** constituye la **triangulación e integración de los resultados**, organizados en cuatro niveles de análisis: macro (normativo y científico), meso (institucional y profesional), micro (alumnado y familias) y relacional (la articulación entre niveles). Este capítulo actúa como eje integrador, evidenciando cómo los distintos planos se entrecruzan y generan una comprensión holística de las dinámicas que afectan a las LO.

Y, finalmente, el **Capítulo X** corresponde a la **discusión y conclusiones finales**. En este punto se abordan cuestiones clave como la influencia de las políticas lingüísticas en la diversidad cultural, la necesidad de repensar la conceptualización de las LO, las barreras y desafíos en su implementación y la relevancia de considerar las voces del alumnado. Además, se formulan recomendaciones para la mejora de políticas y prácticas educativas, se señalan las limitaciones del estudio y se proponen futuras líneas de investigación.

En conjunto, esta estructura refleja un recorrido argumental que parte de los fundamentos teóricos y normativos, se adentra en la investigación empírica y culmina en la síntesis crítica y propositiva, ofreciendo una visión amplia y articulada sobre el papel de las lenguas de origen en el contexto educativo europeo, español y catalán.



CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LENGUAS DE ORIGEN

1. Introducción

La comprensión y análisis del concepto de LO exige una revisión detallada del marco terminológico que rodea este campo de estudio. En contextos marcados por la diversidad lingüística y cultural, como aquellos que involucran migración, desplazamiento o revitalización de lenguas minoritarias e indígenas, las palabras utilizadas para designar estas lenguas no son neutras: reflejan posicionamientos ideológicos, prioridades políticas y enfoques académicos que influyen en la manera en que se entienden y se tratan dichas lenguas (Alcántara et al., 2023).

Este capítulo tiene como objetivo examinar la evolución terminológica que ha acompañado las discusiones sobre las LO. Para ello, se presenta un recorrido por los conceptos más empleados en distintos contextos, atendiendo tanto a su dimensión técnica como simbólica, y considerando cómo estos influyen en la percepción y el tratamiento de las LO.

Durante el desarrollo de la presente tesis hemos avistado una gran diversidad de palabras que se utilizan de manera indistinta como sinónimos para referirse a las LO en documentos legislativos y normativos y estudios científicos, entre otros. Este fenómeno refleja no solo la riqueza lingüística de nuestro entorno, sino también las distintas perspectivas y enfoques que se han adoptado a lo largo del tiempo en relación con estas lenguas, así como las dificultades para llegar a un consenso al referirse al tema que centra nuestra atención investigadora.

Uno de los abordajes que contempla nuestra investigación es cómo la terminología empleada para referirse a las LO se ha ido modificando con el tiempo. Esta evolución no responde meramente un cambio en las categorías utilizadas, sino que refleja una transformación más profunda en la concepción y valoración de las LO en los diversos contextos. A lo largo de la historia, la percepción de las LO ha ido fluctuando, y con ella, la terminología que se utiliza para referirse a estas lenguas ha sufrido modificaciones significativas (Alcántara et al, 2023).

En los documentos legislativos, por ejemplo, hemos observado que términos como “lenguas maternas”, “lenguas autóctonas” y “lenguas minoritarias” (Williams, 2013) se emplean de manera intercambiable, aunque cada uno de estos vocablos puede tener matices específicos dependiendo del contexto en el que se utilicen (Alcántara et al, 2023). En la literatura académica, por otro lado, la comunidad científica a menudo prefiere términos como “lenguas de herencia”, “lenguas comunitarias” o “lenguas ancestrales” para destacar la importancia cultural e histórica de estas lenguas (Cabrera, 2020).

Asimismo, en el ámbito administrativo, los términos utilizados pueden variar significativamente según la región y el marco normativo vigente (Gogolin, 2002). En algunos casos, se prioriza la inclusión de las LO en las políticas educativas y culturales, utilizando términos que enfatizan su valor patrimonial y su rol en la identidad comunitaria (Alcántara et al., 2023).

En la literatura científica, es frecuente encontrar un análisis detallado de cómo la terminología refleja las actitudes hacia las LO. Por ejemplo, en estudios sociolingüísticos como el de Ramírez-Cruz y Chaparro Rojas (2021), se discute cómo el uso de ciertos términos puede influir en la percepción pública y en las políticas lingüísticas. La preferencia por términos como "lenguas minoritarias" en algunos contextos puede subrayar la necesidad de protección y promoción de estas lenguas, mientras que otras como "lenguas en peligro" resaltan la urgencia de acciones para evitar su desaparición (Hornberger, 2006).

Es importante destacar que la evolución terminológica también se observa en el lenguaje cotidiano entre los miembros de diferentes comunidades (García, 2009). Las comunidades de hablantes de LO a menudo desarrollan y adoptan su propia terminología para referirse a sus lenguas, reflejando su identidad y su relación con estas lenguas (Alcántara et al, 2023). Las comunidades de hablantes de LO generan expresiones y términos específicos que pueden diferir de los utilizados en el discurso académico o en las políticas lingüísticas oficiales (Jaffe, 2009). Estos términos pueden responder a diversos factores, como la necesidad de distinguir entre variantes dialectales (Eisenlohr, 2006), la reivindicación de una identidad particular (LePage y Tabouret-Keller, 1985) o la adaptación a un contexto migratorio (Blommaert, 2010).

Por ejemplo, el término darija se usa para referirse al árabe marroquí, una variedad que, pese a considerarse un dialecto, funciona en la práctica como una lengua distinta del árabe estándar. Mientras que el árabe estándar (o moderno estándar) se denomina habitualmente fuṣḥā. Esta distinción refleja no solo una diferencia lingüística estructural, sino también un sentido de proximidad o distancia con la lengua estandarizada (Bouman y Caubet, 2000).

En resumen, la diversidad terminológica que hemos encontrado en nuestra investigación no solo evidencia la riqueza y complejidad de las LO, sino que también pone de manifiesto la evolución de las concepciones y actitudes hacia estas lenguas a lo largo del tiempo. Esta evolución está documentada en múltiples fuentes y abarca documentos legislativos, administrativos, literatura científica y el lenguaje cotidiano de las comunidades (Codana, Sánchez-Martí y Pàmies, 2025).

Así mismo, la terminología utilizada para referirse a las lenguas está profundamente influenciada por las concepciones subyacentes sobre cómo deben ser tratadas estas lenguas dentro de la sociedad

(Haboud y Ostler, 2013). Cada concepción lleva consigo una serie de implicaciones sobre el reconocimiento, el apoyo y la integración de las lenguas y sus hablantes que ha ido evolucionando con el tiempo pasando de una visión cultural más segregacionista hacia políticas supuestamente más inclusivas basadas en la transculturalidad (García Parejo y Ambadiang, 2018).

1.1. Fronteras lingüísticas: desmontando la segregación entre *lenguas de inmigrantes y no territoriales*

Durante los años setenta del siglo pasado, la concepción segregacionista existente en los países europeos se basaba en la idea de mantener las lenguas y culturas separadas, frecuentemente jerarquizando unas sobre otras siguiendo los patrones de dominación cultural de los países de acogida y, por ende, de dominación lingüística (Gámez, 2017). Esta visión estaba vinculada a políticas que no promovían la integración de las LO en el sistema educativo o en la vida pública (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2020). Bajo esta perspectiva, la terminología más usada en diversos contextos de investigación y políticos era denominar a las LO como "lengua de inmigrantes" (López, 1995) o "lenguas no-territoriales" (Verdaguer, 1997) para referirse al idioma adquirido por individuos que se trasladan a una nueva región o país. Esas personas pueden aprender la lengua predominante de su nuevo entorno por necesidad, aunque su lengua materna siga siendo la que aprendieron en su lugar de origen (Extra y Yağmur, 2004). Sin embargo, en ocasiones y, al margen de los siglos de presencia en el territorio las lenguas de las comunidades originarias, o las que se denominan lenguas indígenas, son vistas como lenguas de inmigrantes o lenguas no territoriales. Son vistas como pertenecientes únicamente a las comunidades originarias y no se fomenta su aprendizaje o uso en la sociedad en general (Hornberger, 1998). Esto puede llevar a la exclusión y al aislamiento de los hablantes de estas lenguas (Cueva et al., 2020).

Concretamente, la terminología "lenguas de inmigrantes" se ha empleado y continúa utilizándose en diversos estudios y manuscritos (Gorgolín, 2020; Ganuza y Hedman, 2021). No obstante, a medida que los estudios desde la academia vinculados a esta temática se incrementan, su uso se va reduciendo. En nuestro estudio, hemos decidido no referirnos a "lenguas de inmigrantes" por múltiples razones (Alcántara et al., 2023). La más relevante se basa en que la denominación "lenguas de inmigrantes" implica una jerarquía lingüística en la que estas lenguas se consideran menos valiosas que las lenguas oficiales o reconocidas por la administración. Este término perpetúa la hegemonía lingüística y devalúa la diversidad y riqueza lingüística y cultural (García, 2021).

Concretamente, el uso de esta terminología tiene implicaciones que trascienden lo social y afectan directamente a la identidad individual de los hablantes (Krzyżanowski, 2021). Catalogar a una persona

como hablante de una “lengua inmigrante” implica una referencia directa a su identidad y sentimiento de pertenencia (Rodríguez y de Oliveira Lima, 2020). Esta categorización puede tener un efecto deshumanizante y alienante, pues sugiere que estos individuos son “otros”, ajenos y no miembros plenos de la sociedad receptora. Sin embargo, muchas personas que hablan estas lenguas son ciudadanos y ciudadanas de la comunidad receptora o mantienen vínculos muy fuertes con ella (Extra y Yagmur, 2020); de hecho, en ocasiones, no son inmigrantes en el sentido estricto, ya que han nacido en el nuevo entorno.

Según Pérez (2021) aun cuando en muchos casos se partiera de la esperanza del regreso, el proceso migratorio implica un proyecto de vida que muchas veces se convierte en un viaje sin retorno, generando un intenso sentimiento de pérdida del mundo familiar y una disposición a integrarse y dejarse asimilar por la sociedad receptora, adoptando su imaginario (Corbin, 2000). Como señala Corbin, la comprensión del pasado y la identidad no pueden entenderse sin restituir la coherencia de los sistemas de representación, ya que la historia influye profundamente en cómo se construyen las imágenes del “otro”. En este marco, el “otro” —lo Otro— ocupa un lugar central en la reflexión cultural, exigiendo ser visto y escuchado. La diversidad de representaciones y discursos sobre el extranjero se vuelve especialmente conflictiva, donde el “otro” se materializa en la superficie del cuerpo, portando las fronteras imaginarias inscritas por la representación de lo nacional. Esta construcción del “otro” contribuye a reforzar las barreras simbólicas y sociales que afectan la inclusión real de quienes hablan lenguas inmigrantes (Pérez, 2021).

Audelo (2017) añade que, bajo ciertas concepciones, la persona es conceptualizada en ocasiones como alguien que posee características esenciales e inmutables que le llevan a encasillarse dentro de su propia cultura, considerándola como un entorno cerrado. Tal concepción fomenta una visión compartimentalizada de la sociedad, donde las personas y sus culturas están separadas y aisladas unas de otras. Esto puede desembocar en la alienación y exclusión tanto social como cultural, minando los esfuerzos de integración y reconocimiento de estas personas y las comunidades (Lerner, 2020). En otras palabras, la pertenencia de una persona a un grupo puede variar en términos de subjetividad y no siempre es absoluta –ni excluyente–, lo que significa que una persona puede compartir diferentes identidades con varios grupos sociales y formar parte simultáneamente de diversas unidades políticas y socioculturales o no formarlo (Lins Ribeiro, 2003).

En el plano lingüístico, el uso de la terminología “lenguas de inmigrantes” no está exento de crítica, ya que agrupa diversas lenguas bajo una sola categoría sin reconocer las diferencias y particularidades de cada una de ellas (Mežek y Sundqvist, 2022). Esta práctica conlleva a la simplificación y homogeneización de la experiencia de los y las hablantes, invisibilizando las historias, contextos,

experiencias y culturas que cada lengua representa (Audelo, 2017). Como advierten García y Flores (2018), reducir las lenguas y sus hablantes a categorías uniformes impide reconocer la riqueza intercultural y los procesos identitarios dinámicos que atraviesan las comunidades migrantes. Además, según Blommaert (2022), este tipo de etiquetado contribuye a la marginación sociolingüística y limita las posibilidades de participación en la sociedad receptora.

Además, la terminología "lenguas de inmigrantes" perpetúa una percepción de inferioridad en comparación con las lenguas oficiales o reconocidas por la administración. A modo de ejemplo, García (2018) expone lo sucedido en Europa, y es que, aunque la UE cuenta con 23 idiomas oficiales, en sus estados miembros se utilizan aproximadamente 300 idiomas, los cuales a menudo carecen de derechos significativos. Muchas de estas lenguas, aunque vitales para sus comunidades de hablantes, permanecen en los márgenes de los sistemas políticos, educativos y sociales, sin reconocimiento ni derechos significativos (Marcilla, 2022). La falta de reconocimiento de estas lenguas no sólo tiene implicaciones simbólicas, sino también prácticas: afecta el acceso a servicios públicos, la educación bilingüe y el derecho a la identidad cultural (Rebolledo-Rebolledo et al., 2024). A pesar de la retórica del plurilingüismo promovida por la UE, el estatus de muchas lenguas sigue dependiendo de políticas nacionales, que en algunos casos favorecen una visión monolingüe de la sociedad (Vilà Baños et al., 2024). Así, Europa se enfrenta a un desafío crucial: ¿cómo conciliar su ideal de diversidad lingüística con la realidad de cientos de lenguas que siguen siendo invisibles en el ámbito institucional?

Consecuencias parecidas aporta el uso de la terminología de lenguas "no-territoriales", no obstante, hay razones específicas por las que hemos descartado el uso de este término.

En este contexto, resulta necesario problematizar la visión esencialista de la relación entre lengua, cultura y nación. Tal como advierten Dervin y Dirba (2006), hablar de culturas "sólidas" no remite a una cualidad positiva de consolidación o estabilidad, sino a una rigidez conceptual que impide comprender las relaciones culturales como procesos dinámicos, fluidos y en constante transformación. Esta rigidez conceptual suele cristalizarse en una visión dicotómica de sujetos y culturas como entidades fijas, monolíticas y mutuamente excluyentes (Cole y Meadows, 2013), lo que se alinea con una perspectiva nacionalista que responde a la lógica de "una lengua–una cultura–una nación" (Block, 2007, p. 119). Este trinomio se refleja incluso en discursos institucionales. Por ejemplo, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2008), *"se concibe al estudiante de español como hablante intercultural en tanto sujeto que, a través del aprendizaje del idioma, accede a una "nueva cultura" distinta de la propia, con la que debe tender puentes"* (p. 74). Esta formulación refuerza la idea de las culturas como compartimentos estancos entre los cuales el sujeto transita, pero que no puede habitar simultáneamente en su complejidad.

Solé (1980) ya advertía sobre esta tendencia a extrapolar la dicotomía lengua–cultura a la unidad político-nacional, convirtiendo estos elementos en sinécdoques de la nación. Como destaca May (2021), este proceso produce una hipóstasis: la lengua y la cultura se naturalizan como expresiones directas de una supuesta esencia nacional. Es en este marco donde la nación se convierte en una entidad construida discursivamente. Tal como plantea Benedict Anderson (2020), la nación es una "comunidad imaginada": imaginada porque sus miembros nunca conocerán a la mayoría de sus conciudadanos, limitada porque sus fronteras son finitas, y soberana porque se legitima como ruptura frente al orden dinástico anterior. Esta construcción simbólica de la nación permite entender por qué ciertos discursos políticos y educativos insisten en delimitar con precisión qué lenguas, culturas e identidades pertenecen o no al proyecto nacional.

Ahondando más allá, las políticas lingüísticas y la geopolítica juegan un papel crucial en la definición de fronteras, no solo territoriales sino también lingüísticas, actuando como mecanismos de aculturación (Wodak, 2021). Sin embargo, un análisis crítico revela que las fronteras lingüísticas no se constituyen únicamente a partir de un territorio geográfico definido (Blommaert, 2022). Según el autor, estas fronteras son dinámicas y se configuran a través de varios factores. Idiomas como el francés o el alemán tienen un estatus protegido en el marco de la UE, mientras que lenguas habladas por miles o incluso millones de personas, como el bengalí, el rumano o el amazigh, no gozan del mismo reconocimiento. Además, lenguas de comunidades migrantes, como el árabe, el turco o el polaco, se utilizan diariamente en múltiples contextos europeos, pero su presencia en el ámbito público sigue siendo limitada (Clyne y Kipp, 2021).

Según Valdiviesco (2007), las lenguas que las personas aprenden y usan en sus hogares son fundamentales en la configuración de las fronteras lingüísticas. El entorno doméstico es el primer espacio de socialización lingüística y cultural, donde se transmiten no solo habilidades lingüísticas, sino también valores, creencias y prácticas culturales.

En este sentido, Audelo (2017) añade que la identidad lingüística de una persona está profundamente influenciada por su sentido de pertenencia a un grupo socioeconómico o cultural. Las lenguas funcionan como símbolos de identidad y cohesión social, y las personas tienden a alinear su uso lingüístico con el grupo con el que se identifican o aspiran a identificarse. Así pues, la producción y circulación de discursos dentro de los grupos sociales contribuyen a la configuración de las fronteras lingüísticas. Los discursos no solo reflejan la realidad social y cultural, sino que también la construyen, influenciando las percepciones y cogniciones de los individuos respecto al territorio y su identidad lingüística (Norton, 2013).

Más allá de la propia identidad lingüística presente, según Aparicio (2017) las aspiraciones sociales juegan un papel muy relevante en la configuración de las fronteras lingüísticas. La adquisición y uso de determinadas lenguas puede estar motivada por el deseo de acceder a mejores oportunidades educativas, laborales o sociales. Este fenómeno es especialmente evidente en contextos donde una lengua en particular se asocia con prestigio o movilidad social (Norton, 2021).

En definitiva, optamos por no emplear el término "lenguas no-territoriales" porque apostar por esta expresión sugiere que las políticas lingüísticas y las decisiones geopolíticas que apuesten por esta idea pueden imponer o fomentar ciertas lenguas sobre otras, afectando la visibilidad y el uso de las LO. Estas políticas podrían tener efectos duraderos sobre la estructura lingüística de una sociedad, influenciando qué lenguas son consideradas legítimas y valiosas. Este término puede cuestionar la identidad y el derecho de la persona a ser reconocida como miembro pleno de la sociedad dada la connotación atribuida fruto de la dualidad "lengua-nación" o "lengua-territorio". Y, a pesar de que hay LO con una historia y una conexión geográfica clara, aunque sus hablantes se encuentren en la diáspora, llamarlas "no territoriales" invisibiliza estas conexiones y reduce su significado cultural e histórico.

1.2. Desafiando la multiculturalidad: críticas a la identificación de *lenguas minorizadas y minoritarias* como LO

A principios del siglo XX, surgieron nuevas perspectivas para afrontar la realidad multicultural, como la concepción integracionista que fue ganando terreno en las esferas de la investigación dejando como legado una visión más respetuosa hacia las lenguas (Gómez-Rendón, 2020). Frente a una concepción multicultural tradicional, como forma de gestión de la pluralidad cultural entendida como la coexistencia de múltiples culturas en un mismo espacio geográfico que no propicia la interacción entre sujetos con diversos bagajes culturales ni apuesta por el desarrollo de políticas destinadas a favorecer procesos de integración cultural, la perspectiva integracionista resulta superadora (Vertovec y Wessendorf, 2021).

En este contexto, el uso de "lenguas minorizadas" (Fishman, 1991; Tollefson, 2002) fue extendiéndose para referirse a lenguas que, aunque puedan tener un número significativo de hablantes, no son oficiales del país. Similar a las lenguas indígenas, las lenguas minorizadas pueden recibir medidas compensatorias para su protección y promoción, aunque, a menudo, estas medidas no abordan completamente la integración de estas lenguas en el tejido social más amplio.

La noción de una “lengua minorizada” como LO puede reflejar una visión estática y esencialista que la encasilla en un papel histórico o folklórico dentro de la cultura dominante. Esta perspectiva puede contribuir a una narrativa que relega a las lenguas minorizadas a un estatus de “patrimonio cultural” que se conserva, pero no se desarrolla activamente. En consecuencia, se pueden percibir estas lenguas como reliquias del pasado más que como elementos vivos que enriquecen la diversidad cultural contemporánea.

La concepción de la lengua como minorizada perpetúa estigmas y percepciones negativas asociadas con su uso. En muchos casos, las lenguas minorizadas han sido históricamente suprimidas o despreciadas por la cultura dominante, lo que ha llevado a una marginalización de sus hablantes. Consiste en concebir la lengua bajo una visión de fragmentación total o parcial dentro de un contexto más amplio, lo que conlleva la subordinación mediante el asimilacionismo cultural, pudiendo producir incluso la desaparición de la lengua dentro de un territorio tal y como apunta Farfán (2011).

De igual modo, el uso de la terminología “lengua minorizada” tiene implícito la devaluación de la lengua, no solo en el sentido que es portadora de una herencia cultural valiosa, sino que también es herramienta fundamental para la expresión cultural, social y económica de su comunidad. Así pues, según del Valle Escalante y Sosa-Velasco (2011) la importancia del idioma reside en priorizar el rol de la lengua no sólo como instrumento para el desarrollo de la cultura, sino también como producto de ésta y transmisora de los valores por los cuales una cultura se percibe como única en el mundo.

Asimismo, algunas investigaciones sobre las lenguas minorizadas (Soria y Artal, 2023) resaltan que la lengua materna no siempre ejerce un vínculo más fuerte en la comunidad que la lengua dominante del país. Un ejemplo destacado es el amazigh, que, a pesar de tener una rica historia y una cultura arraigada, ha sido minorizada durante siglos debido a políticas lingüísticas discriminatorias y a la hegemonía de otros idiomas, como el árabe. En muchos casos, sus hablantes se ven obligados a aprender el árabe para poder participar plenamente en la sociedad y acceder a la educación, el empleo y otros servicios. Esto se debería a la presión social, económica y política para adoptar el árabe como lengua de prestigio y como requisito para la integración en la vida cotidiana y en los ámbitos institucionales. Este fenómeno ilustra la complejidad de las dinámicas lingüísticas en las comunidades de lenguas minorizadas. Aunque la lengua de origen puede ser valorada sentimental y culturalmente, la realidad socioeconómica y política puede impulsar a los hablantes a adoptar la lengua dominante para poder prosperar en la sociedad más amplia.

No obstante, cuando se tiene en cuenta, en este caso, el árabe como lengua multidialectal y multiglósica, los resultados muestran cómo estas prácticas multidialectales a veces se utilizan para

reconocer y dar voz a las identidades dialectales de los y las estudiantes de herencia. Se argumenta que los contextos de aprendizaje de lenguas comunitarias/heredadas son espacios ideales para translenguaje en los que el alumnado de lenguas heredadas encuentra amplias oportunidades para la negociación de la identidad y la construcción de conocimientos. Estas oportunidades aumentan en una atmósfera de aula que da legitimidad a sus dialectos y desafía la ideología monolingüe (Abourehab y Azaz, 2023).

En la misma línea sucede con las "lenguas minoritarias" definidas por Williams (2013) como lenguas que hablan un número relativamente pequeño de personas en comparación con la población total de una región o país. Estas lenguas pueden ser autóctonas de una región específica o pueden haber sido introducidas por comunidades migrantes. Y, a menudo, enfrentan desafíos para su supervivencia debido a la presión de las lenguas dominantes y a la falta de apoyo oficial. La presencia de lenguas minoritarias implica forzosamente la existencia de su antónimo, lenguas mayoritarias, por lo que ambas terminologías están asociadas a una concepción de la lengua muy predeterminada, en tanto a concepto de superioridad/ inferioridad.

En cualquier caso, según del Valle Escalante y Sosa-Velasco (2011) el término "lenguas minoritarias" debe ser evaluado desde una perspectiva de relaciones de poder y dominación. En este contexto, la elección de algunos escritores y escritoras de lenguas minoritarias de utilizar una lengua mayoritaria, en lugar de la suya, no debe interpretarse como un rechazo consciente de su idioma nativo o como una rendición del idioma "menor". Más bien, se puede entender como una estrategia postcolonial en la que estos autores y autoras resisten la marginalización de su idioma y cultura al apropiarse de la lengua hegemónica y dominante. Esta estrategia, en muchos casos, busca dirigirse a los lectores que dominan el idioma hegemónico para hacerlos conscientes de las injusticias, explotación o marginalización política que tanto ellos como sus comunidades han experimentado o están experimentando.

Por ende, la preeminencia de una lengua mayoritaria puede llevar a la marginación y eventual extinción de las lenguas minoritarias. Este fenómeno no solo reduce la capacidad comunicativa de las comunidades afectadas, sino que también erosiona su identidad cultural distintiva. Las generaciones más jóvenes podrían desconectarse de sus raíces culturales y tradiciones, lo cual afecta negativamente su sentido de pertenencia y autoestima.

En el ámbito político, las implicaciones son significativas. Las políticas lingüísticas que privilegian una lengua dominante pueden perpetuar desigualdades sociales y económicas. Las comunidades que hablan lenguas minoritarias enfrentan obstáculos adicionales para acceder a la educación, servicios

de salud, empleo y participación política debido a la falta de dominio de la lengua mayoritaria. Esta situación puede perpetuar ciclos de pobreza y marginación difíciles de superar. Además, existe el riesgo de una homogeneización cultural global, donde las expresiones culturales locales y regionales pierden relevancia, lo que conlleva la amenaza de perder tradiciones, artes, música y formas de conocimiento que son únicas para cada comunidad lingüística minoritaria. Las comunidades que hablan lenguas minoritarias también enfrentan el peligro de perder la capacidad de transmitir su cultura de una generación a otra. Esta pérdida puede debilitar la resiliencia cultural frente a presiones externas como la urbanización, la migración y el cambio climático, que ya están impactando a muchas comunidades tradicionales en todo el mundo.

En este punto, cabe señalar que las terminologías "minorizada" y "minoritaria" pueden generar confusión. El término "lengua minorizada" hace referencia al trato sociopolítico que recibe una lengua en un territorio determinado, por lo que una misma lengua puede estar minorizada en un contexto y no en otro. En cambio, una lengua puede ser minoritaria en un entorno —en función de su número de hablantes— pero no en otro. Por ello, resulta necesario problematizar y discutir estos conceptos en función del contexto específico (por ejemplo, el quechua). Más concretamente y en vistas a intentar ahondar en la distinción de estos dos conceptos, Hogan-Brun y O'Rourke (2021) apuntan que las lenguas minoritarias no son necesariamente aquellas habladas por una minoría numérica. Más bien, se trata de lenguas que están sujetas a procesos activos de minorización. Mientras que el término "lengua minoritaria" sugiere simplemente un bajo número de hablantes, el término "lengua minorizada" resulta más preciso, ya que llama la atención sobre los procesos de subordinación lingüística y sobre las relaciones de poder desiguales que suelen existir entre lenguas "minoritarias" y "mayoritarias".

Por otro lado, el paradigma multilingüe que surgió a finales de los 90 y comienzos de los años 2000, contribuyó al auge de los conceptos de "lengua extranjera" (Almaraz y Caldelas, 2011) y de "L1" y "L2" (Moscoso García, 2013) que cogieron fuerza fruto de la concepción del "nativismo lingüístico" definido como: "(…) *una ideología neo-racista que tiene un impacto amplio en cómo los docentes son percibidos por sus colegas y por su alumnado. Al etiquetar a los profesores como "hablantes nativos" y "no nativos", se los posiciona falsamente como culturalmente superiores e inferiores, con roles y atributos separados"* (Holliday, 2018, p. 1).

Flors Mas et al. (2021) añade que el concepto de "hablante nativo" sigue siendo ampliamente utilizado, especialmente en demolingüística, porque agrupa a quienes aprendieron una lengua en su entorno familiar de origen y se asocia con mayor competencia, uso e identificación con dicha lengua. Sin embargo, autores como Norton (2013) han criticado esta categoría por reforzar estructuras de

poder y desigualdad, ya que a menudo legítima jerarquías lingüísticas que favorecen a ciertos grupos frente a otros. Esta idea está relacionada con formas de racismo lingüístico, pues la distinción entre hablantes nativos y no nativos puede actuar como una barrera excluyente, perpetuando prejuicios y estereotipos culturales.

Durante esta etapa surgieron numerosos estudios sobre la afectación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el alumnado de los centros educativos, especialmente lenguas como el inglés o el español en los estados europeos (Martínez-Vicente et al., 2023). Estas lenguas se consideraban importantes para su aprendizaje y se utilizaban y siguen utilizándose dentro del sistema educativo y en la vida pública, pero que no se perciben como una lengua que forme parte esencial de la identidad nacional. Por ello, su enseñanza y aprendizaje se centran, principalmente, en facilitar la integración económica y social de los hablantes (García, 2015).

Más concretamente, el concepto de "lengua extranjera" a menudo refleja una perspectiva eurocéntrica donde las lenguas europeas, y en especial el inglés, son consideradas como estándares globales o universales, mientras que las lenguas de otras regiones son vistas como periféricas o locales (Holliday, 2018). Ello puede contribuir a la homogeneización cultural en un mundo cada vez más globalizado, donde las expresiones culturales y lingüísticas locales pueden perder relevancia o ser suprimidas en favor de las lenguas dominantes (Martínez-Vicente, 2023). El término "lengua extranjera" implica también una jerarquía lingüística donde algunas lenguas son consideradas dominantes y otras subordinadas o periféricas (May, 2021). Esto refleja y refuerza relaciones de poder desiguales entre culturas y sociedades, dando prevalencia a ciertas lenguas en detrimento de otras (Cummins, 2009).

En la mayoría de documentos escritos sobre políticas lingüísticas en Europa, España y Catalunya como por ejemplo, el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2001); la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009); Estrategia para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) o el *Pla d'Acció Lingüística* (Generalitat de Catalunya, 2020) entre otros, se entiende como lengua extranjera las lenguas de países que han dominado o siguen dominando en un mundo globalizado, como son el inglés o el francés, mientras que sus aprendices requieren del dominio de estas lenguas para su practicidad y progreso en el ámbito laboral (Codana, Sánchez-Martí, y Pàmies, 2025). Ahora bien, en estas mismas legislaciones, como es el caso de Catalunya, el

Departament d'Educació ha elaborado una aclaración [1]relacionado con las LO, haciendo una distinción directa entre lo que llamaríamos lenguas extranjeras, de la cultura dominante, versus otras lenguas.

Bajo esta perspectiva, en muchos contextos, la clasificación de una lengua como "extranjera" está vinculada a legados históricos de colonización y hegemonía cultural. Las lenguas consideradas extranjeras suelen ser aquellas impuestas por colonizadores o potencias dominantes, mientras que las "otras lenguas", lenguas indígenas o locales son marginadas o relegadas a un estatus inferior (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2023).

A esta realidad se suma, tal y como apuntan Taboada y García (2011) que como ha sucedido con el inglés, el chino o el árabe, por citar algunos ejemplos, se ha identificado la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera con la enseñanza-aprendizaje de la lengua estándar. Y es que resulta engañoso identificar el idioma con su variedad "estándar" o "cultivada", que a menudo se percibe como homogénea y uniforme. Este concepto es promovido por agencias e instituciones sociales y educativas que intentan arraigar en la conciencia de las personas la idea de una única ideología lingüística (Mijares, 2005).

En una visión contrapuesta, etiquetar una lengua como "extranjera", como sinónimo de LO puede llevar a una desconexión cultural y una pérdida de identidad entre los hablantes de esa lengua. Esto es especialmente relevante en contextos donde las LO son relegadas a un estatus de "extranjería", lo que puede afectar negativamente la autoestima y el sentido de pertenencia de las comunidades lingüísticas minoritarias. Por este motivo, la UNESCO promovió en sus discursos el cambio de "lengua extranjera" a la expresión "lengua adicional". La elección del término "adicional" está basada en nuestra creencia de que los idiomas adicionales no son necesariamente inferiores, superiores o un sustituto de la primera lengua del alumnado, aseguran Judd et al. (2002). Aun así, esta terminología adoptada no nos sirve como definición de LO, puesto que estos autores la entienden como una segunda lengua adquirida.

Bajo este mismo paraguas nos encontramos cuando diferenciamos las lenguas por "L1" o "L2". En varios artículos (Cárdenas, 2009; Martín-Macho-Harrison y Faya-Cerqueiro, 2022) se entiende por L1 la lengua materna, pero en otros casos, L1 es la lengua oficial del país. En cambio, L2 suele ser la lengua que se adquiere y se asocia de pleno con la concepción desarrollada anteriormente sobre lengua extranjera, lo que supone una sinonimia entre L2 y lengua extranjera o segunda lengua.

[1] Ver El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya

En cualquier caso, llamar a las LO “L1” y a las segundas lenguas “L2” puede simplificar excesivamente la complejidad del multilingüismo y la adquisición de idiomas. Esta clasificación tiende a presuponer una jerarquía lingüística estática y lineal, donde L1 se considera primaria y superior, mientras que L2 se percibe como secundaria o menos importante (Martínez-Vicente et al., 2023). Sin embargo, esta dicotomía no siempre refleja adecuadamente la realidad lingüística y sociocultural de individuos y comunidades multilingües (Holliday, 2018).

Una crítica significativa es que etiquetar una lengua como “L1” y otra como “L2” puede subestimar la competencia y el valor de las segundas lenguas adquiridas. Muchos individuos pueden tener habilidades avanzadas y vínculos emocionales y culturales profundos con sus lenguas adquiridas (L2), a pesar de haberlas aprendido posteriormente en la vida (May, 2021). Esta terminología también puede pasar por alto contextos donde las personas tienen múltiples L1 debido a la influencia de entornos bilingües o multilingües desde una edad temprana (May y Hill, 2020).

Además, el uso de “L1” y “L2” puede perpetuar una visión monolingüe dominante que no reconoce la diversidad y complejidad de la competencia multilingüe (Martínez-Vicente et al., 2023). Las personas pueden tener varias lenguas que utilizan en diferentes contextos y para diferentes propósitos, y estas lenguas pueden evolucionar y cambiar con el tiempo.

1.3. Tejiendo identidades: nuevas propuestas desde la transculturalidad

La terminología utilizada para referirse a las lenguas está profundamente influenciada por las concepciones subyacentes sobre cómo deben ser tratadas estas lenguas dentro de la sociedad. Cada concepción lleva consigo una serie de implicaciones sobre el reconocimiento, el apoyo y la integración de las lenguas y sus hablantes. Según Codana, Sánchez-Martí, y Pàmies (2025), ya bien entrado el s.XX, concretamente, a partir de la década de 1970, el paradigma transcultural se extiende en las políticas educativas y lingüísticas dejando una marcada huella en la visibilización de las LO en toda Europa y parte del mundo occidental.

La transculturalidad se conceptualiza como un proceso que supera la simple coexistencia o integración de culturas. Según Hidalgo (2005), se define como el establecimiento de vínculos y relaciones que trascienden las culturas individuales, generando nuevas formas culturales derivadas de la fusión y no meramente de la unión o integración. Este proceso implica la creación de fenómenos culturales innovadores que emergen de la interacción profunda entre diferentes tradiciones, más allá de una mera coexistencia.

En el ámbito educativo, la transculturalidad implica una pedagogía que integra y valora las diversas culturas y LO del alumnado (Nieto, 2021). Este enfoque no solo enriquece el entorno de aprendizaje, sino que también promueve el respeto y la comprensión mutua (Arzubiaga y Artiles, 2022). La educación transcultural busca superar la simple coexistencia de culturas (multiculturalidad) y el intercambio entre ellas (interculturalidad), para crear un espacio educativo donde las culturas se fusionan y co-crean nuevas formas de conocimiento y entendimiento (Pérez y Sánchez, 2023).

En este contexto, términos como "lenguas maternas"; "lenguas heredadas"; lenguas familiares" o "community language" -concepto heredado de la concepción británica- se hacen más patentes en las esferas políticas y sociales actuales.

La terminología más extendida por número de publicaciones revisadas en el artículo I[2] para realizar esta tesis es sin duda, la de "lenguas maternas" que, principalmente, hace referencia al idioma que se aprende desde la infancia en el entorno familiar y comunitario. Es la lengua transmitida de generación en generación y arraigada en la identidad cultural de un individuo. Nishanthi (2020) la define como la primera lengua que uno aprende desde la infancia, el idioma con el que una persona crece y desarrolla su pensamiento. Se da en el núcleo familiar. Bajo esta concepción, las lenguas maternas son valoradas y promovidas en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación, los medios de comunicación y la administración pública, reconociendo su importancia para la identidad personal y comunitaria.

No obstante, el término "lengua materna" puede implicar que sólo se refiere a la lengua de la madre biológica, lo cual puede excluir otras lenguas significativas adquiridas desde la infancia o dentro de la comunidad. Esto puede estigmatizar a las personas que no aprendieron la lengua de su madre biológica como su lengua principal. Además, las familias pueden ser multilingües y multiculturalmente diversas, con diferentes lenguas utilizadas en diferentes contextos no solamente dentro del núcleo familiar, sino también para relacionarse con miembros de otras comunidades. Por lo tanto, el término "lengua materna" puede no abarcar esta complejidad y variabilidad.

Este concepto lo ponen de manifiesto las investigaciones relacionadas con la concepción del translenguaje, examinando estudios que han considerado las identidades como construcciones sociales en interacción y considerando la relación entre el lenguaje y las identidades en contextos donde la comunicación es móvil y compleja (Fernández-Ulloa, 2024). El translenguaje (García, 2009) se refiere al uso simultáneo y flexible de múltiples lenguas en un solo acto comunicativo. A diferencia del cambio de código, donde las lenguas son tratadas como sistemas discretos que se alternan, el

[2] Capítulo VII de resultados.

translenguaje entiende que las personas multilingües operan a partir de un único repertorio integrado (Fernández-Ulloa, 2024). Este enfoque desafía las ideologías monolingües que priorizan el uso exclusivo de una sola lengua, generalmente en su forma estandarizada, y que tienden a ver las lenguas y dialectos locales o híbridos como "contaminaciones" del idioma.

Por lo tanto, establecer una categorización como "lengua materna" puede considerarse como inespecífica, puesto que, aunque puede tener connotaciones emocionales y personales, éstas no siempre se alinean con las experiencias lingüísticas complejas y variadas de las personas en contextos contemporáneos (García, 2018).

En esta línea, en lugar de asumir que la homogeneidad y la estabilidad representan la norma, examinamos cómo la movilidad, la mezcla, las dinámicas políticas, el contexto y el arraigo histórico son ahora preocupaciones centrales en el estudio de los idiomas, los grupos lingüísticos y la comunicación (Blommaert y Rampton, 2011). A medida que grandes cantidades de personas migran a través de múltiples fronteras y los avances en la tecnología digital ponen a disposición una multitud de recursos lingüísticos, la comunicación está en constante cambio y desarrollo. Por lo tanto, hacer referencia a "lenguas maternas" obviando los presupuestos anteriores, limita su concepción.

Otras concepciones no tan extendidas, pero que hemos adoptado del mundo anglosajón, son las "lenguas heredadas" (Valdés, 2005; Carreira, 2014) o también conocidas como lenguas de herencia. Estas lenguas son vistas como un puente importante entre generaciones.

La noción de "lenguas heredadas" resulta inapropiada en nuestra visión y, por ende, rechazamos la adopción de esta terminología debido a que puede fomentar una perspectiva esencialista y estática de las lenguas y las identidades lingüísticas. Este término implica que las lenguas se transmiten de una generación a otra de manera inmutable, sin reconocer las transformaciones y adaptaciones que ocurren a lo largo del tiempo y en diversos contextos socioculturales (Hornberger, 2005), especialmente en aquellos contextos migratorios y transnacionales donde los individuos pueden adquirir y usar diversas lenguas de manera fluida y flexible (Creese y Blackledge, 2010). Coincidiendo con el enfoque de estos autores, nos cuestionamos la noción de "herencia", argumentando que esta va más allá de una simple "transmisión" de lengua o valores culturales, sino que está intrínsecamente ligada a complejas nociones de identidad y lengua.

Cabe añadir que según Flores y Rosa (2015) el uso de "lenguas heredadas" puede implicar un juicio de valor sobre la legitimidad y el prestigio de ciertas lenguas en comparación con otras, especialmente en aquellos contextos donde se vincula lengua-cultura y se corresponde con una cultura considerada socialmente "marginal". Bajo este pretexto, se estigmatiza no solamente la lengua, sino también los y

las hablantes de dicha lengua, sin tener en cuenta si pertenece o no a la cultura con la que la vinculan y propiciando mecanismos de estigmatización.

El concepto de "lenguas heredadas", desde un punto de vista sociolingüístico, tiende a omitir la diversidad y heterogeneidad intrínseca de las comunidades lingüísticas. En el seno de cualquier comunidad que utiliza una "lengua heredada", existen variaciones dialectales, registros y usos específicos que reflejan una amplia gama de diferencias socioeconómicas, geográficas y generacionales (Otheguy, García, y Reid, 2015). Optar por concebir las LO como lenguas heredadas es asumir cierta uniformidad, homogeneidad con el paso generacional y también dentro de cada familia y comunidad y en el contexto. En consecuencia, no tener en cuenta el contexto de la lengua en uso implica obviar la funcionalidad dinámica y situacional de las lenguas (Wei, 2011).

Similar a las lenguas heredadas, las "lenguas familiares" (Wei, 2000) son aquellas que se transmiten dentro del núcleo familiar y que pueden diferir de la lengua materna de un individuo debido a la consideración de la diversidad lingüística dentro de las familias, especialmente en contextos multilingües o bilingües. Se hablan en el hogar y son consideradas cruciales para la cohesión y la identidad familiar.

El uso de la expresión "lenguas familiares" resulta problemático, ya que puede interpretarse como una lengua compartida por todos los miembros de la familia. Sin embargo, esta denominación puede excluir a los hijos e hijas de parejas mixtas en las que ambos progenitores hablan esa lengua, pero no necesariamente la utilizan de forma común o con igual intensidad en el entorno familiar. Además, según Deprez (1994) y Lüdi (2002), se refieren a una única realidad, la de que es el núcleo familiar el que transmite la primera lengua de socialización, cuando es posible que sean otras personas de la familia o bien se adquiera fruto de la relación con otras personas o comunidades. Fidalgo (2015) añade que este concepto no se ajusta a los casos de hijos e hijas adoptivos procedentes de otros países, cuya LO difiere de la familiar.

Así mismo, los términos de "lengua familiar" y "lengua heredada" pueden ser limitados en el tiempo y el espacio, ya que no siempre reflejan la dinámica del multilingüismo y la adquisición de lenguas a lo largo de la vida, especialmente en contextos migratorios y transnacionales. Tanto es así que autores como Scollon y Wong Scollon (2004) van más allá del concepto que la lengua y la cultura se adquieren en el seno familiar, puesto que se refieren al "cuerpo histórico", producto de prácticas históricas, o lo que Bourdieu (2000, p. 145) denominó el "habitus" de un grupo, sus maneras de ser, hacer y, por ende, hablar. El cuerpo histórico o habitus es un sistema aprendido de disposiciones. Scollon y Wong Scollon (2004) definen el cuerpo histórico como las "experiencias de vida de las personas, sus metas

y propósitos, y sus formas inconscientes de comportarse y pensar" (p. 46). Cada vez que las personas participan en acciones sociales, traen consigo sus propias biografías. Cada participante ingresa a una situación social llevando consigo una biografía previamente establecida de interacciones anteriores con los otros y otras participantes, o al menos con participantes de su tipo, y también entra con una vasta gama de suposiciones culturales que se presumen compartidas (Goffman, 1983). Es decir, los interactuantes traen a cada intercambio su "cuerpo histórico". Los cuerpos históricos se han formado en espacios sociales particulares y representan la competencia comunicativa de las personas en tales espacios sociales (Blommaert y Huang, 2010).

Para referirse a estas lenguas, en el mundo anglosajón se ha extendido en los últimos años el término "community languages" (Potowski, 2005). Éste hace referencia tanto a las lenguas "regionales" habladas en un determinado estado, como a las lenguas habladas por una comunidad de personas migradas cuya lengua no es la oficial del estado. Además, puede englobar también a lenguas sin territorio delimitado, como la lengua romaní, o a otras más difícilmente clasificables, como el lenguaje de signos. Por lo tanto, al referirnos a las *community languages*, coincidimos con Extra y Yagmur (2006) que es una terminología que puede ser confusa porque se ha utilizado en numerosas ocasiones para referirse a las lenguas oficiales de la UE en vez de a LO.

La concepción de "lenguas comunitarias", de igual manera que ocurría con los términos anteriores, puede sugerir una homogeneidad que no refleja la realidad. Las comunidades lingüísticas son internamente diversas y presentan variaciones dialectales, sociolectales y de registro que no se capturan adecuadamente bajo un término único (Hornberger, 2005). Así mismo, puede suponer una jerarquización de lenguas, donde las lenguas de la comunidad son vistas como menos prestigiosas o valiosas en comparación con las lenguas mayoritarias o dominantes provocando la asimilación o la segregación de dichas comunidades.

Ahondando un poco más, las interacciones sociales dentro de las comunidades reflejan dinamismo, y flexibilidad. Englobar las LO bajo la categoría de "lenguas comunitarias" implica no tener en cuenta las individualidades y diferencias de los y las hablantes dentro de la comunidad, así como las posibilidades de plurilingüismo. Hay que añadir también que las lenguas comunitarias no se usan en contextos comunitarios cerrados, sino que existe interacción entre comunidades y entre individuos de distintas comunidades, donde los y las hablantes usan competencias lingüísticas utilizando estrategias diversas.

Finalmente, es preciso contar con la terminología de "lenguas de origen" (LO), dado que es por la que hemos optado como más idónea para nuestra tesis, aunque en contadas ocasiones hemos sustituido

la expresión por lengua familiar por motivos de reiteración en el redactado. En la línea de Mijares (2005), empleamos la expresión LO para referirnos a distintas realidades lingüísticas relacionadas con la presencia en las escuelas de niños y niñas que en sus hogares pueden utilizar alguna lengua o lenguas distintas, a la lengua oficial del Estado y, por lo tanto, de la escuela. A pesar de nuestra apuesta para incorporar esta terminología a la tesis, este concepto no está exento de controversia. Muestra de ello, se refleja en lo relativo al campo educativo, contexto en el cual no se tienen en cuenta los procesos intergeneracionales de cambio lingüístico, porque la enseñanza de estas lenguas en la educación primaria y secundaria suelen ofrecerse como asignatura escolar a alumnado que no tiene ninguna vinculación familiar, de origen.

En las aulas, un gran número de estudiantes que participan en clases de LO son niños y niñas de las "mal llamadas" segundas, terceras e incluso cuartas generaciones de personas migrantes (Mijares, 2006). Para estos estudiantes, la LO puede no ser la lengua con la que se identifican principalmente en su vida diaria, dado que su experiencia cultural y lingüística está mediada por la sociedad en la que han crecido. Para las personas de estas generaciones, la LO puede representar una conexión con su herencia cultural y familiar, pero no necesariamente su identidad lingüística principal. Muchas personas pueden sentirse más cómodas y competentes en la lengua del país en el que viven, considerándola su LO.

Para concluir, a pesar de que optamos por el uso de LO, hemos constatado que ha existido una falsa sinonimia entre los conceptos lengua materna y LO. No obstante, esta terminología no está exenta de debate. De hecho, algunas administraciones públicas definen sus programas como programas de LO, lo que suscita la pregunta: ¿Origen de quién? Dado que parte de las personas supuestamente estudian su LO, aprenden una lengua distinta con la que pueden comunicarse con sus familias. Este es el caso de los programas de LO -ELCO marroquí o ELCO chino- donde para la mayoría del alumnado que participa de estos programas sus lenguas de comunicación no son el chino estándar ni el árabe *fus'ka*.

Culminamos el presente subapartado con una tabla resumen que pretende ofrecer una visión general de la evolución de las LO desde el punto de vista epistemológico y cultural.

Tabla 2: Evolución epistemológica del término utilizado para referirse a las LO.

Etapa (fechada)	Término	Breve definición	Autores principales
Etapa segregacionista (antes de 1970)	Lenguas de inmigrantes	Lenguas de migrantes, vistas como ajenas al territorio nacional.	Fishman (1966), Haugen (1953)
	Lenguas no territoriales	Lenguas que no están asociadas oficialmente a un territorio específico.	UNESCO (1953)
Perspectiva integracionista (1970–1990)	Lenguas minorizadas	Lenguas que han perdido prestigio o funcionalidad social frente a lenguas dominantes.	Bastardas-Boada (1985), May (2001)
	Lenguas minoritarias	Lenguas habladas por un grupo reducido en un contexto nacional.	Edwards (1985)
	Lenguas extranjeras	Lenguas aprendidas fuera del entorno familiar o comunitario.	Cenoz y Genesee (1998)
	L1 y L2	Primera y segunda lengua adquiridas por un hablante.	Krashen (1982), Cummins (1979)
Perspectiva inclusiva (1990–2010)	Lenguas maternas	Lengua adquirida en la primera infancia dentro del hogar.	Skutnabb-Kangas (2000)
	Lenguas heredadas	Lenguas transmitidas en la familia, aunque no sean dominantes en la sociedad.	Valdés (2001), Polinsky y Kagan (2007)
Perspectiva transcultural (2010–presente)	Lenguas comunitarias	Lenguas que identifican a una comunidad cultural dentro de una sociedad diversa.	García (2009), Creese y Blackledge (2010)
	Lenguas de origen	Lenguas vinculadas a los orígenes familiares o étnicos de los hablantes.	Duff (2015), Hornberger (2005)

Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO II: EL VALOR DE APRENDER LA LENGUA DE ORIGEN

2. Introducción

En este capítulo nos centraremos en reconocer el valor del aprendizaje de las LO, haciendo referencia tanto a los procesos de desarrollo individual —y la influencia de este aprendizaje en las habilidades cognitivas y otros procesos mentales— como a su impacto en la construcción de la identidad personal, así como en la formación académica y el acceso a oportunidades profesionales.

2.1. Desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y procesos subyacentes

La investigación ha demostrado que el bilingüismo o multilingüismo, especialmente cuando implica la lengua materna, está asociado con mejoras en habilidades cognitivas como la memoria, la atención selectiva y la resolución de problemas, en definitiva, con el mantenimiento y mejora de los procesos mentales superiores (Cueva et al., 2020). Así pues, el proceso de aprender y mantener múltiples idiomas estimula el cerebro y promueve la flexibilidad cognitiva.

Según diversos estudios como los realizados por Muzzio y Strasser (2022), la formación lingüística tiene sus raíces en el ámbito familiar, donde el niño o niña comienza a forjar su repertorio léxico inicial mediante la inmersión en el idioma materno predominante. Este proceso le permite familiarizarse con uno o varios idiomas, ya sea debido a su herencia en una familia multilingüe o a su búsqueda activa de conocimiento (Rodríguez y García, 2023). Esta diversidad lingüística puede también ser impulsada por el deseo de adaptarse a las necesidades sociales, económicas y culturales del entorno. De esta manera, el aprendizaje de un nuevo idioma puede concebirse como la construcción de una nueva estructura en el paisaje plurilingüe de una persona (Pavlenko, 2022). A medida que se dominan más idiomas, el individuo adquiere una perspectiva renovada y más profunda, en contraste con la visión unidimensional derivada del monolingüismo. En esta línea, Mayor (2000) coincide en reconocer que los y las bilingües suelen poseer una maleabilidad y flexibilidad cognitiva superior a las personas monolingües.

La explicación de dicha maleabilidad la encontramos al explorar el campo de la neurociencia, en que se hace evidente que el aprendizaje de la lengua materna está íntimamente ligado al funcionamiento de los procesos cognitivos fundamentales, como la percepción, la atención y la memoria, así como a procesos más complejos o avanzados, como el lenguaje, el pensamiento y la inteligencia, entre otros (Rivas, 2008; Ortiz, 2009). Cada uno de estos procesos se desarrolla desde una perspectiva cognitiva única, pero están interconectados y relacionados por los mismos fundamentos y principios biológicos (Kuhl, 2021).

En extensión, se desvela que la percepción actúa como el vínculo entre lo tangible y lo abstracto, mediando la interacción sensorial y mental (Schutz, 1967). Este proceso sienta las bases para el procesamiento inicial de la información. Por otro lado, la atención desempeña un papel cardinal en el proceso de aprendizaje al discernir entre los estímulos que compiten por la atención sensorial, en función de los recursos cognitivos disponibles (Barrett, 2017). Por último, la memoria, pilar fundamental de los procesos cognitivos y del aprendizaje, permite la retención de información por lapsos variables, facilitando su recuperación según las demandas del momento (Rivas, 2008). No obstante, estas conexiones no se restringen únicamente a los procesos cognitivos elementales y complejos; también se extienden a aspectos emocionales como la motivación, que ejerce una influencia constante en la conducta y en la mente (Damasio y Carvalho, 2018). Por ejemplo, investigaciones como las de Ryan y Deci (2000) sugieren cómo la motivación puede influir en el desarrollo de una atención sostenida, así como en la percepción, al favorecer el registro de estímulos vinculados con la satisfacción de necesidades o deseos. Jim Cummins, uno de los expertos más influyentes en el estudio de la adquisición de segundas lenguas y la educación bilingüe, aporta la hipótesis de la Interdependencia Lingüística (1979), que sugiere que, con la motivación adecuada y suficiente exposición, las habilidades adquiridas en un idioma (Lx) pueden trasladarse a otro idioma (Ly). Por lo tanto, el aprendizaje de la LO refuerza todos estos procesos.

En términos de Lamb (2011), el lenguaje humano se caracteriza por una amalgama sofisticada de localizaciones estructurales y conexiones neuronales entre áreas cerebrales primordiales, como las auditivas, motoras y somatosensoriales, que facilitan la coordinación entre los órganos involucrados en la producción del habla y las regiones superiores responsables de su procesamiento. En este intrincado entramado neuronal, las áreas asociativas desempeñan un papel crucial al promover la actividad simbólica, un aspecto esencial para el desarrollo del lenguaje.

Lev Vygotsky (1986), en sus investigaciones, subrayó la conexión intrínseca entre el pensamiento y el lenguaje nativo. De acuerdo con su teoría, la restricción en el desarrollo del lenguaje de un niño o niña limita su crecimiento cognitivo. Vygotsky argumentaba que el lenguaje actúa como una herramienta esencial para el pensamiento y el aprendizaje, y que la lengua materna es crucial en la formación de conceptos y en el desarrollo intelectual del individuo. En consecuencia, promover y asegurar el desarrollo adecuado de la lengua nativa es fundamental para el desarrollo cognitivo completo en los niños (Mercer y Littleton, 2020).

Jim Cummins (2000) añade que, cuando se fomenta adecuadamente el aprendizaje de ambos idiomas, los individuos experimentan un avance significativo en sus habilidades lingüísticas, cognitivas y académicas. Años más tarde, argumenta que un desarrollo bilingüe bien implementado no sólo no

obstaculiza el crecimiento del niño o niña, sino que, en realidad, puede potenciar sus capacidades en diversas áreas (Cummins, 2022). Al promover y fortalecer las habilidades en ambos idiomas, los y las niñas adquieren una mayor flexibilidad cognitiva, una comprensión más profunda de las estructuras lingüísticas y una ventaja académica en comparación con aquellos que solo dominan un idioma.

Díaz-Sánchez y Álvarez-Pérez (2013) añaden que en individuos bilingües se destacan dos factores de relevancia. Por un lado, se observa la influencia y mediación de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, se encuentran las posibilidades de una transferencia positiva cuando ambas lenguas son afines o cercanas, como en el caso del español y el portugués. Esto sugiere que el aprendizaje puede ser más efectivo en comparación con situaciones en las que las lenguas son distantes entre sí (López y Silva, 2022).

Muchos otros autores, como Reyes (2017) han complementado las investigaciones realizadas por Bourdieu y Passeron (1977), quienes entendieron las LO como capital lingüístico y cultural, concibiéndolas de diversas formas como un mecanismo subyacente y una poderosa herramienta en la adquisición de segundas lenguas (Leung y Williams, 2014); una herramienta para transferir el aprendizaje de una primera lengua (L1) a una segunda lengua (L2) y viceversa; favoreciendo también el multilingüismo (Abchi y Calderón, 2016); y sirviendo de base para el aprendizaje de otras lenguas y ofrecer el apoyo necesario para que este aprendizaje se produzca (Gregory et al., 2012). Mejora de las oportunidades educativas y laborales y acceso al conocimiento

En respuesta a la influencia de la globalización, el dominio de varios idiomas se ha vuelto crucial para el éxito profesional en el siglo XXI (De Meulder y Murray, 2021). Para fomentar este aprendizaje, las instituciones educativas en Europa han adoptado la meta de promover y enriquecer la diversidad lingüística y la comunicación intercultural mediante la implementación de programas bilingües, y en una minoría, programas de LO. Estos programas están diseñados para facilitar la adquisición de idiomas y para fomentar un entorno que valore la pluralidad lingüística (Consejo de Europa, 2002).

El resultado esperado de los programas de LO es mejorar el conocimiento de la lengua materna y la capacidad para comunicarse en ella, aspectos que pueden mejorar las oportunidades educativas y laborales, especialmente en contextos donde la lengua materna es valorada en el ámbito académico, profesional o de negocios (Baker, 2011). Además, el bilingüismo o multilingüismo es un activo altamente deseable en muchos campos profesionales y puede abrir puertas a oportunidades laborales internacionales (Chiswick y Miller, 2010).

Encontramos ejemplos de ventajas a nivel profesional en la línea de lo que propone Grosjean (2010) en el acceso a mercados emergentes, donde el árabe y el chino son idiomas hablados en varios países

de Oriente Medio y el norte de África, regiones que están experimentando un crecimiento económico significativo y donde las ofertas laborales se están incrementando. Dominar estas lenguas puede abrir oportunidades comerciales en estos mercados emergentes como pasó antaño con el inglés en los países de Occidente.

Por otro lado, en un mundo cada vez más interconectado, el dominio de las LO puede destacar a un profesional como una figura con competencias internacionales, lo que puede ser valioso para empresas con operaciones globales o que buscan expandirse, así como tejer relaciones profesionales gracias al dominio de otras lenguas singulares (Batakji Chazy, 2023).

En esta línea, son muy valoradas las personas con dominio de su LO para ocupar puestos como profesionales de la interpretación o de la traducción gracias a su trasfondo lingüístico y cultural único (Carreira, 2014a). Además, se ha sugerido que la experiencia previa de estos hablantes como mediadores lingüísticos o intérpretes/traductores no profesionales representa también una ventaja en el contexto de la enseñanza de la traducción e interpretación (Valdés, 2003).

Además de tener en cuenta el ámbito lingüístico, el dominio de la LO puede facilitar la inserción laboral en sectores con fuerte presencia de población inmigrante, como el cuidado de la salud, la atención social, la administración pública y la educación bilingüe o intercultural. Según Chiswick (2016), aunque el uso exclusivo de la LO sin competencia en la lengua dominante puede tener efectos negativos en los ingresos (Chiswick y Miller, 2009), su mantenimiento puede constituir una herramienta de conexión con redes profesionales dentro de enclaves étnicos, generando empleo y capital social.

Asimismo, estudios recientes en Europa (Extra y Yağmur, 2012; Lüdi, 2019) subrayan que la promoción del multilingüismo, que incluye las LO, está comenzando a integrarse como política pública en algunos países, lo cual incrementa la demanda de profesionales que dominen esas lenguas, ya sea como docentes, asistentes culturales o agentes de enlace intercultural.

Más allá del ámbito profesional, en el contexto europeo, iniciativas como el Proyecto LangO (*Language for Opportunities*) y el *Framework for the Inclusion of Heritage Languages in Education* (Council of Europe, 2020) han subrayado que la integración de la LO en el currículum escolar promueve la inclusión educativa, la autoestima lingüística del alumnado y, en consecuencia, mejores tasas de retención y éxito escolar, especialmente entre estudiantes con antecedentes migratorios.

Además, diversos estudios indican que los y las estudiantes que reciben formación sistemática en su LO tienen más probabilidades de acceder a programas académicos bilingües, universidades con enfoque internacional y carreras vinculadas a estudios lingüísticos, culturales o internacionales

(Carreira y Kagan, 2018). En países como Alemania, España o Suecia, ya existen programas universitarios que reconocen oficialmente el conocimiento de la LO como requisito de acceso o mérito académico, especialmente en carreras de traducción, mediación intercultural, magisterio o trabajo social (Comisión Europea, 2023).

Por otro lado, las LO con menor incidencia poblacional suelen estar estrechamente vinculadas a costumbres, tradiciones y saberes ancestrales. La pérdida de la lengua implicaría un acceso restringido no sólo a la dimensión cultural, sino también a conocimientos científicos y técnicos propios de esas comunidades (Cámara-Leret y Bascompte, 2021). Por ejemplo, muchas lenguas indígenas contienen información valiosa sobre medicina tradicional, biodiversidad y ecología que no está disponible en otras lenguas, lo que evidencia que el mantenimiento y aprendizaje de estas lenguas es crucial para preservar y continuar desarrollando ese conocimiento (Vidal, 2024).El valor del capital cultural

Según Park (2024) el dominio de la LO brinda acceso a la propia herencia cultural y literaria asociada con esa lengua. Esto incluye la capacidad de leer obras literarias, ver películas, escuchar música y participar en eventos culturales en la lengua de origen, lo que enriquece la experiencia cultural del individuo y fomenta un mayor aprecio por su patrimonio lingüístico y cultural (Bilgory Fazakas y Armon-Lotem, 2025).

Según Chakkor et al. (2023), los estudios han revelado que el plurilingüismo florece especialmente en sociedades donde existe una reciprocidad percibida entre sus miembros, ya sea en términos de aprovechamiento de los logros culturales mutuos o en la búsqueda de ventajas específicas (García y Wei, 2021). Por contraste, en sociedades económicamente dominantes que enfatizan su propia lengua como central, suele disminuir el interés por adquirir nuevos idiomas fuera del ámbito escolar (Piller, 2022). No obstante, estas mismas sociedades impulsan su civilización y sus logros mediante el plurilingüismo, estableciendo medios de comunicación como canales de televisión y radio para alcanzar a una audiencia global (May y Hill, 2020). Además, fomentan la investigación lingüística y cultural a través de equipos académicos en universidades y centros de investigación, dedicados al estudio de las lenguas y las civilizaciones de diversos pueblos (Liddicoat y Curnow, 2021).

La génesis de la civilización se encuentra primordialmente en la capacidad de una sociedad para tejer un entramado lingüístico común como cimiento para la acción colectiva (Duranti, 2021). La habilidad de comunicación entre los actores sociales se erige como un pilar más prioritario y esencial para el avance civilizatorio que el propio desarrollo tecnológico (Blommaert y Rampton, 2022). La continuidad de esta comunicación social está íntimamente ligada a la comprensión de las múltiples razones que facilitan el diálogo, orientándose hacia las opciones y alternativas más óptimas (Fairclough, 2020). Esta

apertura hacia diversos contextos lingüísticos se justifica, principalmente, por el anhelo de transmitir comprensión y persuasión, transfiriendo representaciones y connotaciones eficaces y esforzándose por transformarlas en valores compartidos y universalmente aceptados (Scollon y Scollon, 2023), constituyendo lo que Bourdieu (1986) denominó capital cultural.

Según Bourdieu, el concepto de capital cultural es fundamental para entender el papel estratégico que desempeña el aprendizaje y mantenimiento de la LO en la vida social de los individuos, especialmente en contextos migratorios o multiculturales. Lo define "como el conjunto de recursos culturales que una persona posee —conocimientos, habilidades, educación, estilos y competencias simbólicas— que le permiten obtener reconocimiento y ventaja dentro de una estructura social determinada" (Bourdieu, 1986, p. 243). La LO, en este sentido, no solo es un instrumento comunicativo, sino también un recurso cultural valioso que contribuye a la formación de la identidad y a la construcción de redes sociales (Park, 2024).

Desde una perspectiva sociolingüística, la LO representa un capital simbólico que ofrece a sus hablantes un sentido de pertenencia a una comunidad y una conexión con su herencia cultural (García, 2009). Esta herencia no es solo lingüística, sino que implica una transmisión de valores, creencias, historias y modos de vida que fortalecen la cohesión social y familiar (Pàmies, 2008). Cuando los hablantes mantienen su LO, están invirtiendo en su capital cultural, lo que puede influir positivamente en su autoestima y en su capacidad para negociar su lugar dentro de sociedades que a menudo valoran más las lenguas dominantes u oficiales (Mijares, 2006).

El valor del capital cultural relacionado con la LO tiene también repercusiones educativas y cognitivas. Como ya hemos apuntado, Cummins (2000) ha argumentado que el desarrollo de la lengua materna es la base para el aprendizaje de segundas lenguas y para el éxito académico general. Según su teoría del "umbral lingüístico", el dominio competente del idioma de origen no solo facilita la adquisición de nuevas lenguas, sino que además contribuye a un mejor desempeño cognitivo y metalingüístico.

En el ámbito social, el capital cultural que se deriva del aprendizaje y la conservación de la LO se convierte en un mecanismo de empoderamiento para las comunidades minoritarias. Hornberger y Link (2022) señalan que el mantenimiento de la LO permite a las comunidades migrantes preservar su identidad cultural y resistir la homogeneización impuesta por procesos de globalización y aculturación. La lengua funciona entonces como una herramienta para negociar el espacio social y político, y para participar activamente en la sociedad multicultural, garantizando que las voces de estas comunidades sean escuchadas (Portes, 2021).

Sin embargo, es importante reconocer que el capital cultural asociado a la LO no siempre es valorado de la misma manera en todos los contextos sociales o institucionales (Cano-Hila et al., 2016). En muchas ocasiones, las lenguas minoritarias o de comunidades migrantes se enfrentan a prejuicios o desvalorización que afectan la percepción social del capital que representan (Norton, 2013).

2.2. El vínculo entre identidad y aprendizaje

Numerosos autores han explorado el vínculo existente entre la identidad y el aprendizaje de las LO (Blackledge y Creese, 2010; Block, 2009; Norton, 2013). Según Halpern et al. (2022) la preservación de la cultura y la LO es crucial para desarrollar la identidad étnica y social de las personas, creando un sentido de pertenencia y fomento del apoyo familiar y comunitario étnico. Por ende, el aprendizaje y mantenimiento de la LO juega un papel crucial en la preservación de la identidad cultural y lingüística de un individuo y su comunidad. La LO está intrínsecamente ligada a la historia, tradiciones y valores culturales de una comunidad, y su conservación es esencial para mantener viva esta identidad en un contexto globalizado.

El lenguaje, según Berger y Luckmann (1989), es el vehículo principal que transporta al sujeto de una realidad objetiva a una subjetiva. Es a través del lenguaje que el individuo se convierte en un ser social y adquiere una identidad. En este sentido, la identidad se configura como la narrativa que el sujeto construye sobre su autoidentificación, autocomprensión y autopresentación, y se instituye en su conciencia, tanto individual como colectiva, como una condición fundamental de su vida social (Brubaker y Cooper, 2005). Norton (2013), concretamente, abordó las nociones de inversión, identidad y comunidades imaginadas que se centran en el concepto de "convertirse" o "avanzar hacia" una identidad prevista por el propio estudiante de lengua. En la adquisición de una segunda lengua, la noción de "integratividad" de Gardner y Lambert (1959) ha dominado durante mucho tiempo la narrativa académica sobre la personalidad de los estudiantes de lenguas y la construcción de su identidad. Sin embargo, en años más recientes, los investigadores han problematizado la noción de que una lengua "pertenezca" a una cultura específica (Davidson *et al.*, 2016).

Ejemplo de ello sucede cuando la lengua materna de las madres y padres se convierte en un lugar donde las identidades se cuestionan en vez de imponerse, dado que las familias esperan que sus hijas e hijos aprendan la lengua heredada para "mantener" una identidad cultural o étnica, o "conectarse" con ciertos valores culturales (Lee, 2002).

Por lo general, las personas inmigrantes de primera generación tienden a identificarse predominantemente con su país o cultura de origen, una tendencia que puede perdurar a lo largo de

sus vidas debido al transnacionalismo, entendido como el mantenimiento de vínculos con el lugar de origen a pesar de la distancia física, lo que a su vez pone de relieve la diversidad de experiencias de la población migrante en España (Cabrera, 2020). En cambio, los jóvenes de segunda generación se encuentran en una posición intermedia, entre la cultura de sus ancestros y la cultura de la sociedad receptora y se esfuerzan por desafiar los estereotipos sobre su estilo de vida (Zhou y Rodríguez-Mantilla, 2020) y tienden a utilizar etiquetas compuestas que incluyen referencias tanto al país de origen como al país receptor, lo que refleja una identidad dual o bicultural (Carter, 2005).

En esta línea, el estudio de Mu (2014) vincula el aprendizaje de la lengua heredada tanto con la teoría de inversión de Norton (2013) como con el concepto de capital de Bourdieu (1986). El sociólogo francés sostiene que "*sólo cuando la herencia se ha apoderado del heredero, éste puede hacerse cargo de la herencia*" (Bourdieu, 2000, p.152), y que "*no hay nada inevitable en ello*" (p. 152). Aunque el idioma y los valores culturales pueden estar inextricablemente vinculados, diferentes miembros de la familia los experimentan de manera individual y separada, y deben explorarse como aspectos relacionales, más que individualmente distintos, de la formación de la identidad.

Varios estudios llevados a cabo sobre identidad y lengua materna (Czubinska, 2017; Little, 2020) ponen de relieve que el mantenimiento de una LO mantiene los vínculos culturales y sociales; abre la puerta al conocimiento; tiene un impacto financiero en tanto que amplía el horizonte laboral; permite una mayor movilidad, entre otras.

Los trabajos de Huang y Chan (2024) fortalecen esta idea y aportan que aprender la lengua heredada puede entenderse desde una perspectiva centrada en su propio sentido de identidad, dado que en el aprendizaje de la lengua se integra la construcción del yo heredado para comprender la pasión y convicción que impulsan a los estudiantes a preservar el uso de su lengua y revitalizar sus legados culturales. En realidad, la identidad siempre ha estado en el núcleo de la educación de las LO. En el campo de la enseñanza de las LO, la herencia lingüística se considera con frecuencia un factor demográfico que predice el aprendizaje de la lengua (Park, 2024).

El aprendizaje o mantenimiento de la LO se convierte, además, en una potente herramienta para la construcción de la identidad personal, promoviendo el autoconocimiento y la autoestima, especialmente entre jóvenes de origen migrante o bilingües en contextos multilingües (Park, 2024). Según Park (2024), debido a sus diversos orígenes, la forma en que los hablantes de herencia se perciben a sí mismos en relación con sus lenguas y comunidades varía enormemente: algunos adoptan fácilmente una identidad lingüística y cultural dual, mientras que otros se sienten más reacios a hacerlo.

Los movimientos migratorios y la identidad cultural están intrínsecamente vinculados, ya que el desplazamiento de personas de un entorno cultural a otro conlleva la redefinición y adaptación de la pertenencia y de la autoimagen (Vallespir Soler, 1999). En este sentido, el proceso migratorio conlleva una compleja negociación de identidades, donde las personas migrantes se encuentran en la encrucijada de múltiples referentes culturales: su identidad de origen, la identidad del país receptor y una identidad híbrida, resultado de la interacción entre diversos contextos culturales (Rodríguez-Soriano, 2020). Este proceso no solo implica la adopción selectiva de elementos de la cultura del país de destino, sino también la preservación y reafirmación de las tradiciones, idioma y valores culturales propios (Corner, 2020). Asimismo, la experiencia migratoria puede propiciar la emergencia de identidades transculturales, que fusionan y amalgaman distintas influencias culturales, reflejando así la complejidad y diversidad de la experiencia migratoria (Sandoval y Aparicio, 2005; Pàmies, 2011). Arjun Appadurai (1996) añade que las diásporas y los flujos migratorios globales crean "esferas de medias" que permiten la conexión y el intercambio cultural a través de fronteras geográficas. Estas esferas trascienden las limitaciones físicas y fomentan una cultura global interconectada. En última instancia, la inmigración puede tener un impacto significativo en la autoimagen y el sentido de pertenencia de las personas, generando un constante proceso de reflexión y adaptación en su búsqueda por reconciliar sus múltiples identidades en un contexto de diversidad cultural.

Dado que los y las estudiantes de orígenes diversos también constituyen un grupo heterogéneo, es necesario investigar sus diversas trayectorias de desarrollo, especialmente cuando estudian en el país de su herencia étnica (Jessup-Anger y Aragones, 2013). En este sentido, un estudio reciente de Park (2024) sobre *heritage learners* –concepto acuñado por el autor- mostró que el desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje estaba estrechamente relacionado con un modelo más consolidado de identidad étnica, lo que sugiere que el aprendizaje consciente de la lengua materna refuerza el sentido de uno mismo como parte de una comunidad (Gómez García, 2022). Esta dimensión identitaria cobra especial relevancia cuando se considera la experiencia de los y las niñas de segunda generación, quienes se enfrentan a un conflicto entre dos culturas, lenguas y conjuntos de expectativas. Según Portes y Rumbaut (2001), los resultados de este enfrentamiento no son uniformes y dependen de varios factores, como el contexto social en el que crecen, las características familiares y la naturaleza de las relaciones intergeneracionales, elementos que inciden de forma decisiva en su perfil psicosocial.

En particular, el contexto social en el que estos niños y niñas son criados, las características de sus familias y la naturaleza de las relaciones intergeneracionales desempeñar un papel decisivo en su perfil psicosocial. Como parte de su teoría de la asimilación segmentada, Portes y Zhou (1992) propusieron una tipología tripartita de los resultados de la aculturación intergeneracional: desde la

aculturación consonante, en la que los padres inmigrantes y sus hijos aprenden y se adaptan a la nueva cultura y lengua a un ritmo similar, hasta la aculturación disonante, en la que los hijos e hijas avanzan rápidamente más allá de sus padres y madres y eventualmente llegan a rechazar la lengua y cultura parentales en favor de las de la nación de acogida. Entre ambos extremos, existe una vía alternativa —la aculturación selectiva— en la que la adaptación al nuevo entorno cultural va acompañada de la preservación de la lengua parental y de algunos elementos clave de la cultura de los padres (Portes y Zhou, 1992; Portes y Rumbaut, 2001). Este enfoque guarda estrecha relación con la aculturación aditiva descrita por Gibson (1995), quien propone que los inmigrantes pueden incorporar aspectos positivos de la cultura receptora —como el idioma y competencias sociales— sin renunciar a prácticas, valores y redes culturales de origen, favoreciendo así su inserción y éxito dentro de la sociedad anfitriona a través de la suma de capacidades culturales. Asimismo, estudios etnográficos desarrollados en Cataluña como los de Pàmies (2011) han mostrado en contextos escolares y sociales cómo las familias desarrollan estrategias culturales y educativas específicas para adaptarse al nuevo entorno, reforzando la idea de que la adaptación puede ser tanto selectiva como negociada en los nuevos contextos a través de una apuesta por la aculturación aditiva (Gibson, 1995).

Además, Driver (2024), en sus investigaciones con adolescentes coreano-americanos, ha demostrado que una mayor competencia en la LO contribuye significativamente al fortalecimiento del sentido de identidad, tanto dentro de la comunidad como respecto a la sociedad mayoritaria, fomentando una visión más sólida y afirmativa del “yo”.

Jim Cummins (2009) sostiene que la cultura –y la lengua– influye profundamente en la identidad y el rendimiento académico de los estudiantes. Cummins subraya la importancia de reconocer y valorar las culturas –y la lengua– de los y las estudiantes en el entorno educativo para crear un ambiente inclusivo y efectivo para el aprendizaje. Para Cummins, la cultura no se limita a un conjunto de prácticas y creencias, sino que es un elemento esencial que impacta en la autoestima y el empoderamiento de los estudiantes. La autoestima y el bienestar emocional también mejoran cuando los hablantes participan activamente en su LO en contextos familiares y sociales (Cummins, 2021). Por ejemplo, un estudio con adolescentes de origen mexicano demostró que el uso de la lengua materna en el entorno familiar se asocia con una mayor estabilidad socioemocional (Alarcón, 2021). En otro caso, aprendices de LO que reportaron un uso frecuente de su lengua han expresado niveles más altos de autoevaluación en cuanto a su competencia lingüística y confianza personal (Zhou y Kim, 2022). También, se ha observado que la continuidad en la práctica de la lengua de herencia fortalece el sentido de pertenencia y facilita una narrativa personal coherente, contribuyendo directamente al desarrollo de la autoestima (Lee y Wright, 2023).

Además de las actitudes de los padres y madres y los propios niños y de las niñas, las actitudes del personal docente y de compañeros y compañeras que no comparten la misma ascendencia también juegan un papel crucial en que niños y niñas desarrollen actitudes positivas hacia su LO y su origen étnico (Song, 2016). Esto se debe a que las interacciones con iguales y adultos que hablan la LO fuera del entorno familiar son significativas para influir en la motivación para aprender la LO y en la construcción de la identidad étnica (Pàmies, 2020). Asistir y participar en centros religiosos de la misma etnia donde se hable la LO, escuelas de LO y clases universitarias, así como realizar visitas al país de origen familiar, pueden servir como espacios donde los aprendices de LO pueden explorar sus identidades y usar su LO en lo cotidiano (Park, 2022).

En el contexto educativo, intervenciones enfocadas en la identidad lingüística han mostrado beneficios concretos sobre la motivación y la autoestima (Sánchez-Martí y Sandín, 2013). Algunas investigaciones recientes revelan que incorporar elementos de identidad en la enseñanza de idiomas incrementó la valoración que el alumnado hace de sus habilidades y de las lenguas que aprende, reforzando su autoconfianza (García y Wei, 2021; Nguyen, 2022; Thompson y Lee, 2023).

2.3. La mejora de la transferencia lingüística

Finalmente, el aprendizaje de las lenguas en general fomenta procesos de transferencia lingüística. Así pues, varios estudios ponen de relieve los beneficios de aprender una LO ya que es un proceso fundamental que va más allá de la mera adquisición de habilidades lingüísticas (Montrul, 2023). La LO, que es aquella que nos permite la comunicación en el entorno familiar y cultural, desempeña un papel esencial en el desarrollo integral de un individuo y en la construcción de su identidad (Pérez-Milans, 2020).

Además, aprender y mantener la LO contribuye al desarrollo de una conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje como sistema. Esta habilidad cognitiva permite al hablante comparar lenguas, identificar similitudes y diferencias, y aplicar estrategias de aprendizaje más eficaces (Bialystok, 2001; Montrul, 2023). Según Bialystok (2001), el bilingüismo favorece la capacidad de analizar y manipular estructuras lingüísticas, e incide directamente en la flexibilidad cognitiva y las habilidades metalingüísticas.

En el ámbito social, la LO es la puerta de entrada a la participación activa en la comunidad y la sociedad en general, en tanto que facilita la comunicación efectiva con familiares, amigos y conciudadanos, permitiendo la transmisión de tradiciones, valores y conocimientos culturales (Cummins, 2021). Además, el dominio de la LO potencia la capacidad de participar en debates, expresar opiniones y

contribuir al desarrollo colectivo. Por ende, al ser una parte intrínseca de la identidad cultural, preserva la diversidad lingüística y promueve el respeto hacia otras lenguas y culturas, permitiendo la preservación cultural dado que fortalece los lazos intergeneracionales y contribuye al incremento del capital lingüístico y cultural de una sociedad (Reyes, 2017).

En este contexto, se evidencia que promover el aprendizaje de la LO en contextos educativos no es un acto meramente identitario o simbólico, sino una estrategia pedagógica eficaz que favorece el multilingüismo, estimula la competencia comunicativa global y mejora la autoconfianza lingüística de los estudiantes (Hornberger, 2010). García (2009) enfatiza que el mantenimiento de la lengua de herencia refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia, mientras que Hornberger (2010) subraya su papel clave en políticas educativas inclusivas y en el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales.

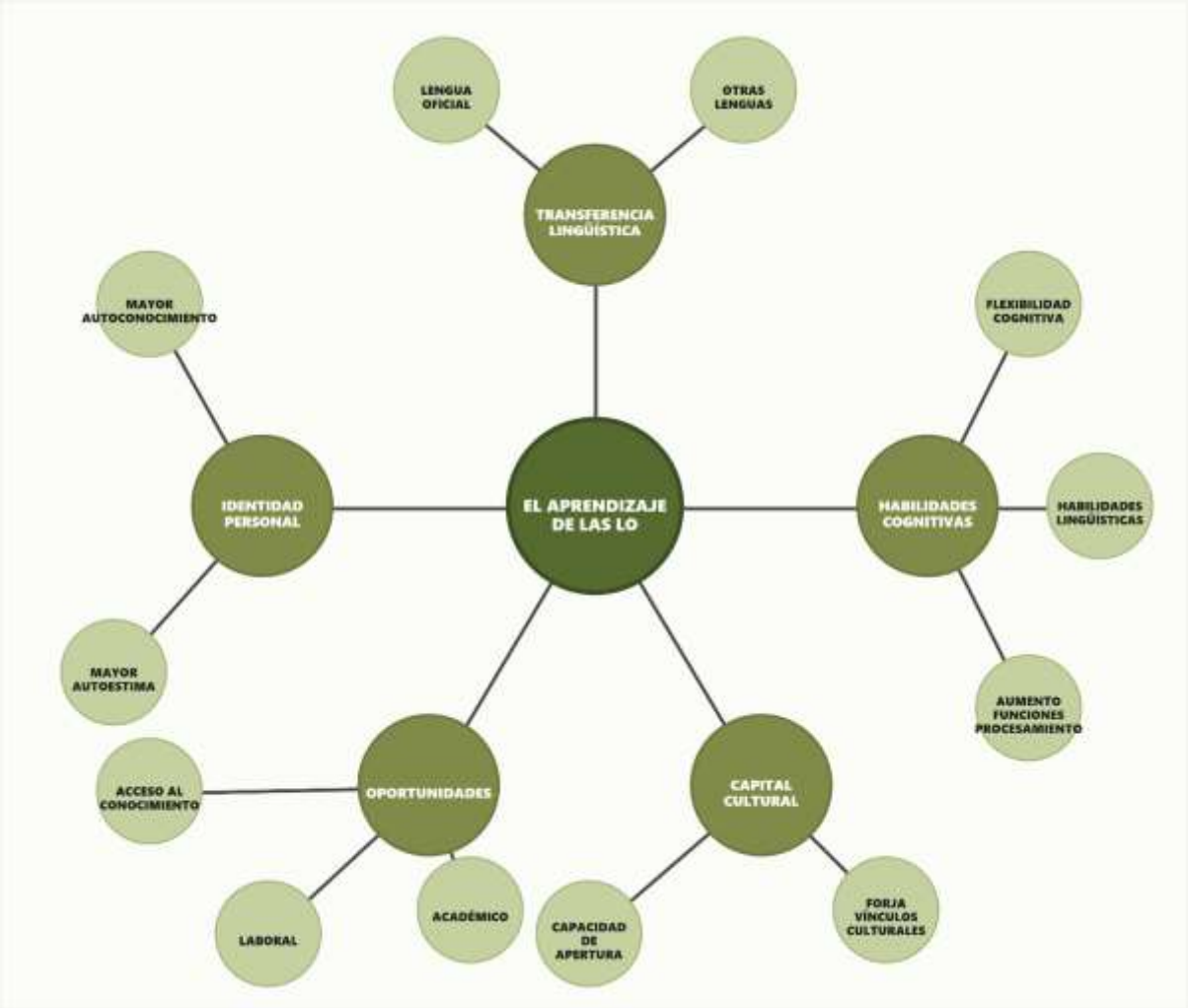
Como ya hemos apuntado, es fundamental destacar que el aprendizaje de las LO desempeña un papel crucial en el desarrollo de las personas. Aprender y mantener la LO no solo fortalece la identidad cultural y personal, sino que también contribuye significativamente al desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo. La LO es el primer vehículo de comunicación y pensamiento, y su dominio sólido facilita la adquisición de competencias lingüísticas que pueden transferirse al aprendizaje de otras lenguas, mejorando así el desempeño académico y la capacidad comunicativa en contextos multilingües.

Además, aprender a leer y escribir en la LO constituye un derecho fundamental reconocido por diversas organizaciones internacionales, como la UNESCO y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este derecho implica no solo el acceso a la educación en la lengua propia, sino también el reconocimiento y respeto hacia la diversidad lingüística y cultural de las comunidades. Garantizar la alfabetización en las LO es una forma de promover la equidad educativa y social, ya que permite que las personas se expresen plenamente, participen activamente en sus comunidades y accedan a oportunidades de desarrollo personal y profesional (UNESCO, 2025).

Por tanto, según Karunanithi y Sivanadhan (2025) impulsar el aprendizaje de las LO no debe verse únicamente como una cuestión cultural o identitaria, sino como una estrategia esencial para promover el desarrollo humano integral y el ejercicio pleno de los derechos lingüísticos, sociales y educativos.

En la siguiente figura se sintetizan las cinco dimensiones abordadas en el presente capítulo respecto al valor del aprendizaje de las LO.

Figura 1: El valor de aprender LO.



Fuente: elaboración propia

A pesar de los beneficios apuntados por las numerosas investigaciones que hemos recogido en este capítulo, el debate sobre el valor del aprendizaje de las LO en las escuelas sigue abierto.

Según Chakkor et al. (2023) la edificación de sociedades del conocimiento demanda que los individuos internalicen dos principios básicos. En primer lugar, la aprehensión de la lengua nacional en su modalidad corriente y cognitiva resulta imperativa, pues ésta confiere a los individuos un arraigo identitario y refleja su actividad y presencia. En segundo lugar, el anhelo de adquirir competencia lingüística en la lengua de origen se erige como un derecho humano legítimo, e incluso puede asumirse como un deber, dado que las lenguas son pilares ineludibles en el fomento del saber. Por consiguiente, el desarrollo cognitivo se vincula estrechamente al lenguaje en sus diversas manifestaciones y configuraciones, dentro del contexto de los canales de socialización representados por la familia, la escuela y la sociedad.



CAPÍTULO III: EVOLUCIÓN SOCIOHISTÓRICA DEL MARCO CONCEPTUAL DE LAS LENGUAS DE ORIGEN

3. Introducción

La configuración y evolución del marco conceptual y epistemológico en torno a las LO no puede comprenderse sin atender a los procesos migratorios que han caracterizado las sociedades en la actualidad (Little, 2020). De hecho, Auer y Røyneland (2020) apuntan que las migraciones han cambiado el panorama lingüístico de los países del continente europeo. Los desplazamientos poblacionales no solo han transformado la composición demográfica y cultural de los estados europeos, sino que también han generado nuevas dinámicas lingüísticas e interacciones culturales que afectan tanto a la percepción como al estatus social de las lenguas y las culturas que traen consigo los grupos migrantes (Beine et al., 2021).

En este capítulo se analiza cómo, a lo largo del tiempo, los cambios sociales, políticos y educativos han influido en la forma en que se conceptualizan las LO, especialmente en contextos donde estas lenguas han sido históricamente invisibilizadas, estigmatizadas o, en ocasiones, instrumentalizadas. Dadas las diferentes políticas implementadas en Europa, España y Catalunya desde la perspectiva de políticas lingüísticas derivadas de las necesidades migratorias y, cómo éstas se han desarrollado en el marco educativo, hemos trazado un recorrido desde el pasado reciente –años 80 hasta la actualidad- de los programas de las LO para visibilizar la importancia de analizar cómo estas se han desarrollado en el marco educativo, condicionando la enseñanza, el reconocimiento y la valorización de las lenguas de origen en el presente.

3.1. El caso de Europa

No es objetivo de este apartado considerar los cambios que se han producido en las últimas décadas en las sociedades europeas en relación con los movimientos migratorios ni profundizar en la influencia que determinadas corrientes de pensamiento han tenido a lo largo de la historia pero sí el desarrollo de programas de LO en Europa desde el marco normativo e histórico europeo". Por ello, hemos ahondado en el marco normativo europeo constatando que históricamente ha estado estrechamente vinculado a la percepción que la sociedad ha tenido de los procesos migratorios.

Podemos contemplar una fase (1880-1945) en la que la concepción basada en la eugenesia de Francis Galton (1883), corriente de pensamiento que defendía la mejora de los rasgos hereditarios mediante diversas formas de intervención manipulada y métodos selectivos, tenía un importante predicamento en Europa y en otras partes del mundo occidental. De facto, en 1912, durante el Primer Congreso Mundial de Eugenesia en Londres, se evidenció la amplia difusión del movimiento, especialmente en naciones como Estados Unidos, Inglaterra, los Países Escandinavos y Alemania. Su propósito

fundamental era intervenir en el proceso reproductivo de la población para influir en la distribución de los rasgos hereditarios, tanto biológicos como sociales. Este enfoque implicaba fomentar la reproducción de características consideradas deseables (eugenesia "positiva"), mientras se buscaba prevenir la propagación de aquellas consideradas indeseables (eugenesia "negativa"). En última instancia, el proyecto eugenésico aspiraba a ejercer un control sobre la dirección de la evolución humana. Tras la Gran Guerra, los pensadores racistas y eugenistas volvieron su atención hacia lo que describieron como "la lucha global de las razas", retomando así el núcleo central de la teoría darwinista. Surgió la conciencia de que la raza más fuerte y superior sólo se revela en la lucha global por la supervivencia, donde una raza bien "preparada" debe demostrar su eficacia compitiendo con otras. Se asumió que la raza perfecta es aquella que se impone sobre todas las demás; por lo tanto, la guerra fue considerada como la única y verdadera fuerza creadora de raza. Sólo después de que los fascismos fueran derrotados en la Segunda Guerra Mundial, el racismo perdió su influencia y su aceptación social. Sin embargo, sus ideas y prácticas continuaron existiendo, y continúan haciéndolo con fuerza actualmente, en muchas áreas del mundo.

Este periodo, marcado por el surgimiento del concepto de "racismo científico", encontró su expresión en la literatura científica, donde destacados autores abogaban por la superioridad racial y denigraban a las personas migrantes como seres degenerados. Sus obras divulgaron el ideal racista y sirvieron de excusa para aprobar políticas lingüísticas que abogaban por los procesos de asimilación cultural excluyendo las lenguas y culturas que no eran la dominante. En este contexto, las lenguas de las personas migrantes eran consideradas no sólo símbolos de inferioridad racial y cultural, sino también como barreras para la integración y la "civilización" según los prejuicios de la época. Entre estos autores se encuentran figuras como Arthur de Gobineau, Houston Stewart Chamberlain y Arthur Jensen. Sus escritos propagaron ideas discriminatorias y contribuyeron a la perpetuación de estereotipos sobre las personas migrantes, hacia sus culturas y sus lenguas.

Sin embargo, también surgieron perspectivas más inclusivas. La antropóloga del desarrollo, Melissa Leach, por ejemplo, abogó por enfoques que reconocían la importancia de la diversidad en contextos sociales y políticos, promoviendo la integración y la participación comunitaria de las personas migrantes. Mientras que el trabajo de Max Weber, aunque no centrado en la inmigración, arrojó luz sobre cómo las estructuras institucionales pueden influir en la inclusión de las personas migrantes en las sociedades europeas, destacando la importancia de factores como la burocracia y la racionalización. En publicaciones como *The Palgrave Handbook of Economics and Language* de Ginsburgh y Weber (2016) y otras de más actuales como en *European Immigrant Languages* de Karatsareas (2024) se utilizan términos como "inmigrantes" o "foráneos" para referirse a estas

personas y reconocer el valor de sus LO, aunque las denominaron como “lenguas de inmigrantes” o “lenguas foráneas”. Estos enfoques marcaron un cambio significativo hacia una comprensión más integradora y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística en las sociedades europeas.

En noviembre de 1945, la UNESCO condenó la noción de “raza” como una plaga que había llevado a la humanidad a la catástrofe, rechazando el dogma de la desigualdad racial. En 1950 en el marco de la Convención Europea de Derechos Humanos se establecieron una serie de derechos humanos fundamentales de aplicación a todos los individuos dentro del territorio de los Estados miembros del Consejo de Europa, incluidas las personas inmigrantes y refugiadas. Este fue un punto de inflexión y el inicio de un cambio en la perspectiva social y legislativa basada en la integración de las personas migrantes. Este enfoque se reflejaba en políticas y programas diseñados para fomentar la incorporación de las personas inmigrantes a la cultura dominante.

Desde 1950, Europa ha seguido recibiendo personas migradas, pero la forma en que los Estados miembros gestionan las dinámicas migratorias varía considerablemente según las características específicas de cada país (Castles y Miller, 2019). En las décadas de los 50 y 60, hubo un cambio significativo en el patrón migratorio: países como Alemania, Bélgica, Austria, Francia y el Reino Unido empezaron a necesitar trabajadores para impulsar su expansión económica e industrial (*Gastarbeiter* o trabajadores invitados en alemán). En Europa, países como Francia y Alemania abogaron por la libre circulación de personas dentro de la incipiente Comunidad Europea, lo que llevó a la liberalización de los controles fronterizos tras la creación del Tratado de Roma en 1957. Posteriormente, se estableció la Directiva de Libre Circulación de Trabajadores (1968). Esta directiva garantizó el derecho de los ciudadanos de la UE a trabajar y residir en cualquier Estado miembro, promoviendo así la integración laboral de los inmigrantes dentro de la UE. Este apunte es relevante en relación con la dominancia lingüística, porque una de las lenguas más importantes de Europa durante esta década fue el francés con una fuerte influencia en las instituciones educativas como es el caso del Estado Español (Cenoz y Gorter, 2015). Esta preeminencia del francés no solo afectó los ámbitos educativos y políticos, sino que también condicionó las dinámicas lingüísticas dentro de las comunidades migrantes, donde el aprendizaje y uso de la lengua dominante se convirtió en un requisito para la movilidad social y laboral. Por ello, la política lingüística de integración se orientó hacia la promoción del dominio de esta lengua, a menudo relegando las LO de los inmigrantes a un segundo plano, lo que generó tensiones entre la preservación cultural y la necesidad de inserción socioeconómica (Cenoz y Gorter, 2021).

Durante los años siguientes, entre 1960 y 1970, Estados Unidos continuó siendo el principal destino de la inmigración (Massey et al., 2016). Aunque aún había flujos migratorios desde Europa, empezaron a llegar personas inmigrantes de Asia y América del Sur. Según García y Wei (2021), el auge de la

migración provocó una expansión significativa de LO en el país, lo que desafió la hegemonía del inglés y llevó a debates sobre la necesidad de establecer políticas multilingües. Sin embargo, la política dominante continuó privilegiando el inglés como lengua de integración laboral y movilidad social, relegando las LO a espacios privados o comunitarios, y creando tensiones entre la preservación cultural y la asimilación lingüística.

Para gestionar todos estos flujos migratorios, se celebraron la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados (1951) y Protocolo de 1967. Estos instrumentos internacionales establecieron los derechos y obligaciones de los Estados en relación con los refugiados y han influido en las políticas de asilo y protección de los refugiados en Europa (Goodwin-Gill y McAdam, 2021).

A medida que aumentaba la diversidad étnica y cultural fruto de la globalización en muchos países, surgieron críticas al enfoque de integración por considerarlo homogeneizador y excluyente. Ejemplo de ello, Kymlicka (2015) argumenta que las políticas de integración a menudo ignoran la pluralidad cultural, promoviendo en realidad una asimilación que no reconoce las identidades múltiples. Por su parte, Vertovec (2010) señala que las políticas de integración tienden a invisibilizar las diferencias y reducir las complejidades sociales a un modelo homogéneo. En contraste, su concepto de *superdiversity* destaca que las sociedades contemporáneas se caracterizan por una gran diversidad no solo en términos de nacionalidad o lengua, sino también en múltiples dimensiones como religión, estatus migratorio, nivel educativo, redes sociales y formas de vida. Reconocer esta *superdiversity* implica que las estrategias de integración y educación deben ser flexibles y sensibles a estas múltiples variables, promoviendo políticas que valoren la pluralidad cultural y lingüística y que permitan a los individuos mantener elementos de su identidad mientras participan activamente en la sociedad de acogida. Asimismo, Modood (2007) advierte que la integración basada en la uniformidad puede generar exclusión social y limitar la participación equitativa de los grupos minoritarios. Ahora bien, también comenzaron a surgir ideas y movimientos que apostaban de forma decidida por la celebración de la diversidad cultural y lingüística como activos para la sociedad (May, 2014). Bajo este contexto, durante las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, las políticas lingüísticas en Europa fueron moldeadas por la dinámica de integración europea, el surgimiento de movimientos nacionalistas y la existencia de la diversidad lingüística presente en los estados. La legislación del momento, en materia lingüística, se enmarcaba en intentar promover las lenguas minoritarias dentro de los países europeos, a la vez que se promocionaban políticas lingüísticas en favor del aprendizaje de las lenguas oficiales para todo el colectivo migrante, pero sin tener en cuenta la promoción y divulgación de sus LO (Extra y Gorter, 2012). De este modo en los países europeos históricamente receptores de las personas migradas se establecieron diversas políticas lingüísticas:

- ***Ley de Asimilación Lingüística en Francia* (Ley Deixonne, 1951):** el enfoque principal de esta ley fue la promoción del francés para la integración de inmigrantes en el país. Durante el período (1960-1970), Francia implementó políticas de asimilación lingüística destinadas a las personas migrantes, las cuales incluían programas educativos para la enseñanza del francés como segunda lengua y requisitos lingüísticos para la obtención de la ciudadanía.
- ***Política de Integración en Alemania Occidental* (1970):** Alemania Occidental adoptó una política de integración que comprendía programas de enseñanza del idioma alemán para las personas migrantes, así como la promoción de su participación en la vida cultural y social del país como medio para facilitar su integración lingüística y cultural.
- ***Política de Bilingüismo en Bélgica* (1962):** Bélgica implementó políticas de bilingüismo que reconocían el uso de las lenguas maternas, como el neerlandés y el francés, en distintas regiones del país, fomentando la coexistencia de múltiples idiomas en la sociedad belga, pero invisibilizando las LO.
- ***Ley de Lengua Materna en Italia* (1999):** En Italia, se reconoció el derecho de los italianos que tenían lenguas maternas distintas al italiano a usar sus lenguas, como el sardo, el friulano y el ladino, en determinadas regiones del país, permitiendo su empleo en la administración pública y en el ámbito educativo, pero sin contribuir todavía en una legislación para la visibilización de las LO.

Durante la década de los 70, la crisis del petróleo generó una contracción económica en muchos países europeos, constituyéndose los países del Sur de Europa en destinos para la inmigración laboral, y aumentando, a la vez, las restricciones y el control a los flujos migratorios en los países tradicionales de recepción.

Durante las décadas de 1980 y principios de 1990, Europa experimentó una serie de transformaciones significativas en su panorama migratorio. Por un lado, se produjo una estabilización y reorientación de los flujos migratorios: mientras los países tradicionalmente receptores, como Alemania y Francia, empezaban a enfrentar demandas de integración más complejas, los países del Sur de Europa incrementaban su atractivo para migrantes, sobre todo procedentes de América Latina, el norte de África y el Este europeo. En este periodo, surgieron debates relacionados con las políticas de integración, donde el aprendizaje y dominio de la lengua oficial se consolidó como un eje central para la inclusión social y laboral. Paralelamente, se comenzó a reconocer, aunque de forma limitada, la importancia de atender la diversidad cultural y lingüística de las comunidades migrantes y en el ámbito educativo. Un documento europeo muy representativo de la época fue el *Libro Blanco sobre la Educación y Formación* (1995), que reconoce la necesidad de adaptar los sistemas educativos a

sociedades cada vez más multiculturales e incluye referencias a la enseñanza de lenguas y a la integración de migrantes en los países europeos.

Con la implementación del Acuerdo de Schengen en 1993, se estableció un espacio de libre circulación dentro de la Unión Europea, lo que facilitó los movimientos de personas dentro del territorio comunitario. Sin embargo, esto también generó desafíos en términos de control fronterizo y gestión de la migración, en las fronteras exteriores de la UE.

El Tratado de Amsterdam, firmado en 1997, fue un paso importante hacia la integración europea en materia de migración y asilo. Además de consolidar el principio de libre circulación de personas, el tratado introdujo disposiciones para una política común de asilo y medidas de cooperación en la gestión de la migración, sentando las bases para una respuesta más coordinada y coherente a los desafíos migratorios en Europa.

Este período marcó un cambio gradual hacia un enfoque más inclusivo en políticas y discursos públicos en varios países europeos, aunque seguía vigente la perspectiva asimilacionista tanto en la vida política como social. Así mismo, se adoptaron medidas para promover la igualdad de oportunidades y la participación plena de las personas migrantes y sus descendientes en la sociedad, reconociendo y valorando sus identidades culturales y contribuciones.

Durante esta época cabe destacar que, a pesar de que las LO aún seguían sin ser especialmente reconocidas, fue un período en que las lenguas minoritarias empezaban a visibilizarse de la mano de *la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* (1992), documento del Consejo de Europa que sentó las bases para la protección y promoción de las lenguas regionales o minoritarias en Europa, reconociendo su importancia cultural y social. Esta carta instó a muchos países europeos a elaborar políticas lingüísticas que reconocieran los derechos y el valor cultural y lingüístico de lenguas habladas en el país, pero que hasta la fecha eran invisibilizadas. Una de las primeras políticas lingüísticas en esta línea fue la *Ley de Nacionalidad en Francia* (1984). Esta ley modificó los criterios para la adquisición de la nacionalidad francesa, incorporando condiciones relacionadas con la integración, entre ellas, el dominio del idioma francés. A nivel europeo cabe destacar el desarrollo de políticas que abordaban la Inclusión en los Países Bajos (1980s). Durante los años 80, los Países Bajos desarrollaron políticas centradas en la integración social y cultural de inmigrantes, enfatizando la necesidad de aprender neerlandés para facilitar el acceso al mercado laboral y la participación cívica. Estas políticas comenzaron a reconocer la diversidad cultural, aunque el uso de las LO se mantenía principalmente en el ámbito privado y comunitario. Otro ejemplo europeo similar lo encontramos en Alemania con el auge de las políticas de asilo en los años 90 del siglo pasado que incluían programas para la enseñanza

del alemán a refugiados y solicitantes de asilo, con el fin de promover su integración lingüística y social. Estas medidas reforzaban el aprendizaje de la lengua oficial como condición para la inclusión, pero con escaso reconocimiento formal a las lenguas maternas de los migrantes.

La década de los años 90 fue una época en la que algunos autores enfatizaron la importancia de analizar las políticas de inclusión social en favor al reconocimiento de la cultura y lengua de las personas migrantes. Destacamos a John Rex por su trabajo en sociología de la etnicidad y las relaciones raciales y su influencia en la comprensión de los procesos de integración y exclusión en las sociedades europeas. Otro autor de gran impacto fue Michel Foucault y aunque su obra se centra en la filosofía y la teoría política, sus ideas sobre el poder, el conocimiento y las prácticas discursivas permiten examinar cómo el lenguaje es una herramienta fundamental en la construcción y regulación de las identidades sociales y en la inclusión o exclusión de grupos migrantes. En particular, el enfoque foucaultiano ayuda a entender cómo las políticas lingüísticas y discursivas pueden ejercer poder simbólico sobre las lenguas y culturas minoritarias, legitimando ciertos discursos oficiales y marginalizando otros.

Retomando el foco de interés, observamos que, a pesar de la propuesta de nuevas políticas lingüísticas relacionadas con las lenguas minoritarias, los manuscritos y leyes redactadas en la época siguen refiriéndose a las LO como lenguas de inmigrantes o lenguas minorizadas. También, fue una década donde el idioma imperante, el inglés para los occidentales tomó mucha importancia y se empezaron a elaborar manuscritos sobre lo que se denomina L2 -adquisición de una segunda lengua-; lenguas extranjeras; entre otras terminologías que se usaban para indagar sobre los beneficios y diferentes técnicas de adquisición de las lenguas dominantes a nivel global como lo eran el inglés y el francés.

La situación migratoria de principio de siglo XXI estuvo muy marcada por una variedad ingente de factores, la globalización facilitó la movilidad laboral transnacional, con un aumento en la migración económica hacia los países europeos.

Paralelamente, la crisis de refugiados junto con los conflictos bélicos en diversas partes del mundo (como la guerra de Siria o de Iraq) desencadenó la apuesta por elaborar políticas migratorias europeas basadas en el fortalecimiento de fronteras y control migratorio; políticas de asilo y refugio con el objetivo de acelerar los procedimientos de solicitud de asilo y garantizar una distribución más equitativa de los refugiados en los países de la UE; políticas de inmigración laboral incluyendo la introducción de programas de visas para trabajadores altamente calificados, la promoción de la migración circular y temporaria, y la creación de canales de migración legal para satisfacer las necesidades del mercado laboral europeo.

En esta línea, las políticas estatales europeas elaboraron propuestas con el pretexto de promover la diversidad cultural y lingüística para propiciar el respeto entre culturas. Por lo tanto, la migración impulsó los debates sobre la integración y la diversidad cultural en las sociedades receptoras, con políticas y programas dirigidos a promover la cohesión social y garantizar los derechos de los migrantes.

Como consecuencia de todos estos procesos migratorios, los países europeos establecieron las primeras políticas lingüísticas donde se reconocían las LO como capital social, cultural, político y lingüístico; políticas que tuvieron mucha repercusión en las principales instituciones educativas de los diversos países de la UE. Algunas de las más relevantes las recogemos a continuación:

- Directiva sobre Derechos Lingüísticos (2000/43/CE): Esta directiva de la Unión Europea establece normas para prevenir la discriminación por motivos de idioma en el ámbito laboral y en la prestación de servicios, fomentando la igualdad de acceso y trato para los hablantes de diferentes idiomas en la UE.
- Informe del Grupo de Expertos en Diversidad Lingüística de la Comisión Europea (2002): Este informe analiza la diversidad lingüística en Europa y ofrece recomendaciones sobre cómo promover y proteger las lenguas maternas en el contexto europeo, tanto a nivel nacional como de la UE.
- La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente es un documento significativo en el ámbito de la educación y la formación dentro de la Unión Europea (UE). Es especialmente relevante para nuestro foco de análisis el primer punto, donde se pone de manifiesto la importancia comunicativa en la lengua materna, es decir, la capacidad de expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita en la lengua materna.
- Informe final del Grupo de Alto Nivel sobre el Multilingüismo (2007). Este informe elaborado por la Comisión Europea proporciona una visión integral de la importancia del multilingüismo en Europa y ofrece orientación sobre cómo promover y gestionar eficazmente la diversidad lingüística en el contexto de la UE, y donde se incluye específicamente las LO dentro del documento.
- El informe Integración de niños inmigrantes en las escuelas en Europa de Eurydice (2009) es un estudio exhaustivo que examina las políticas y prácticas educativas relacionadas con la integración de niños inmigrantes en los sistemas escolares de los países europeos. Aborda una amplia gama de temas relacionados con la integración de niñas y niños inmigrantes en las escuelas, incluyendo el acceso a la educación, el apoyo lingüístico y cultural, la inclusión social,

la diversidad curricular y la formación del profesorado. Examina las políticas y prácticas en diferentes etapas educativas, desde la educación infantil hasta la educación superior. El informe incorpora la importancia de las lenguas maternas para el desarrollo del alumnado, así como una visión muy cercana a la inclusión.

- La Comunicación del 24 de marzo de 2009 sobre el multilingüismo: un activo para Europa y un compromiso compartido es un documento emitido por la Comisión Europea que destaca la importancia del multilingüismo como una característica distintiva y valiosa de la Unión Europea. Esta comunicación subraya cómo el multilingüismo no solo enriquece la diversidad cultural y lingüística de Europa, sino que también representa un activo fundamental para promover la inclusión social, la cohesión y la competitividad en el ámbito internacional.
- Las Conclusiones del Consejo del 28-29 de noviembre de 2011 sobre habilidades lingüísticas para mejorar la movilidad, documento adoptado por el Consejo de la Unión Europea que destaca la importancia de las habilidades lingüísticas en el contexto de la movilidad en Europa. Estas conclusiones se centran en promover el aprendizaje de idiomas como un medio para facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y mejorar su participación en el mercado laboral y la sociedad en general.
- La Resolución del Parlamento Europeo de 2016/120 insta a los estados miembros a desarrollar acciones desde un modelo de integración intercultural. Esto se refleja en cómo se ha perfilado desde un plan de acción de la Comisión Europea (2016) en el que se definen tres ejes prioritarios para la integración de la población inmigrante en los sistemas educativos: (1) integrar cuanto antes a los migrantes recién llegados en las estructuras educativas generales; (2) evitar el bajo rendimiento entre los migrantes; (3) prevenir la exclusión social y fomentar el diálogo intercultural.

Podemos constatar que en el siglo XXI se ha producido un cambio muy significativo respecto al tratamiento de las LO en Europa, puesto que el paradigma de base ha evolucionado hacia posicionamientos más inclusivos. Esto no solo se aprecia en las normativas o directrices europeas, sino que también en la literatura científica donde el lenguaje usado para referirse a las lenguas de las personas migrantes ha cambiado. Se usa una terminología más respetuosa.

A modo resumen, la tabla siguiente pretende ofrecer una visión general del recorrido histórico con las principales líneas de pensamiento con relación a las LO:

Tabla 3: Enfoque histórico sobre la evolución sociopolítica de las LO en Europa.

Periodo	Pensamiento / Enfoque	Principales aportaciones
Décadas 70-80	LO como recursos culturales y sociales	Cultura, identidad y poder; diversidad cultural; lenguas minorizadas y maternas; influencia en políticas de inclusión.
Décadas 80-90	Migración temporal y políticas lingüísticas	Crisis económica; migración temporal; libre circulación UE; inclusión social y políticas lingüísticas para lenguas minoritarias; predominancia del inglés y francés.
2000-2010	Políticas lingüísticas y migración masiva; multiculturalismo y derechos	Flujos migratorios masivos; políticas de asilo y control migratorio; multilingüismo; integración intercultural; reconocimiento de LO y derechos lingüísticos.
2010-actualidad	Enfoque contemporáneo sobre migración, diversidad e inclusión	Flujos migratorios masivos, políticas europeas de asilo y migración laboral, multiculturalismo, integración intercultural, derechos lingüísticos, promoción de la cohesión social y valoración de la diversidad cultural y lingüística.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. El caso de España

La diversidad lingüística es uno de los tesoros más valiosos de un país (Crystal, 2000). En España, no solamente existen lenguas oficiales reconocidas, como el castellano, el catalán, el gallego y el euskera (Woolard, 2016), sino que también encontramos una gran cantidad de LO que forman parte de la riqueza cultural del país (García y Wei, 2014). Entre estas LO, el árabe destaca por su importancia histórica y su presencia en determinadas comunidades (Benrabah, 2013).

En España, a 1 de enero de 2025, la población de origen inmigrado asciende a 9.963.353 personas, lo que representa aproximadamente el 20,3% de la población total del país, es decir, una de cada cinco personas residentes tiene un origen vinculado a la migración (SJM-E, 2026). Marruecos sigue siendo el principal país de origen con 1.165.955 residentes, aunque el dinamismo actual está liderado por los flujos procedentes de Iberoamérica; durante 2024, los incrementos más significativos correspondieron a personas nacidas en Colombia (+121.425) y Venezuela (+92.547). Por el contrario, grupos históricos como el rumano, el británico o el ucraniano han experimentado retrocesos en sus cifras de residentes. Estas cifras reflejan cómo, en muy pocos años, la inmigración ha contribuido de manera significativa a la diversidad social y cultural de España, transformando la composición demográfica del país y aumentando la pluralidad en los contextos educativos y comunitarios.

A modo de corte temporal, vemos pues cómo han evolucionado las políticas lingüísticas para atender a la diversidad en un contexto cada vez más multilingüe y multicultural y poner en relación los posicionamientos escolares de cada momento:

- 1950-1980**:** Se observan significativas migraciones internas desde las regiones más desfavorecidas hacia Catalunya, País Vasco, Valencia y Madrid. Así mismo, durante los años setenta hubo una importante llegada marroquí, especialmente en Catalunya que se inició con la contratación de trabajadores agrarios provenientes del norte de Marruecos por parte de empresas como las ubicadas en El Baix Llobregat, según indican Narbona (1993) y Morales (1994, p.129). Este flujo inicial marcó el inicio de una migración significativa que ha tenido un impacto notable en diversos sectores económicos y en la sociedad española en general (Pinyol-Jiménez, 2023). En un plano político, en 1978 se redactó la Constitución Española reconociendo el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que componen España. Esto permitió el reconocimiento y la protección de las lenguas cooficiales, como el catalán, el gallego y el vasco, junto con el castellano, lo que configuró un marco lingüístico más complejo que antaño, fue el inicio de la descentralización autonómica y la autonomía en materia educativa.

- 1980-1990: En este periodo, la inmigración a España comenzó a hacerse más visible y diversa, destacando especialmente la presencia creciente de personas procedentes de Marruecos, que constituyeron una de las primeras migraciones laborales significativas. También llegaron personas de América Latina y de algunos países europeos, aunque en menor número y con perfiles distintos, a menudo vinculados al retorno de emigrantes españoles o a migraciones más puntuales. Los europeos eran principalmente jubilados de países desarrollados que se retiraban en las costas españolas, o estaban vinculados a empresas de sus países. Mientras tanto, las personas provenientes de Latinoamérica llegaban principalmente debido a causas políticas, huyendo de las dictaduras en sus países de origen (Izquierdo, 1996). Gracias a la competencia autonómica en educación, las comunidades autónomas empezaron a impregnar a los centros educativos de una cultura de preservación de la lengua oficial de la comunidad (Navío, 2021). Este fue el caso principalmente de Catalunya y el País Vasco. Por otro lado, las personas migradas dentro de las distintas comunidades eran conceptualizadas en buena medida desde la perspectiva del déficit, con propuestas educativas basadas en la educación compensatoria (Inglés, 2007). Esta perspectiva conllevaba que en las escuelas las personas migradas participaran de espacios diferenciados, donde se les garantizaba un refuerzo escolar lingüístico, perdiendo de vista nuevamente la competencia social del lenguaje (Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017; Vila, 2021). El marco normativo del momento emergente estaba basado en:

- ✓ Real Decreto 1174/1983: que delimita el marco de la educación compensatoria para los grupos e individuos en condiciones de desigualdad.
- ✓ Ley de Lenguas Oficiales de España (1983): esta ley reconoce y protege las lenguas oficiales de España, incluyendo el castellano y las lenguas cooficiales como el catalán, el gallego y el vasco.
- ✓ Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación del 8/1985 (LODE): en la que por primera vez se alude a la atención al alumnado extranjero. En dicha ley se hace referencia al pluralismo, la equidad y la garantía del derecho a la educación de los extranjeros residentes en España.

- 1990-2000: durante este periodo, emerge una corriente migratoria considerable, principalmente proveniente de Marruecos. Este proceso trajo consigo la introducción de nuevas culturas y religiones al panorama español (de Haas, 2009). Estas migraciones eran motivadas principalmente por razones económicas, y se veían influenciadas por el atractivo que ejercía el mercado laboral español (Arango, 2003). Durante este periodo la LOGSE formuló un primer cambio en la mirada educativa, y sustituyó la concepción de la educación compensatoria por una visión más comprensiva:
  - ✓ Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) que regula el derecho de todo el alumnado a recibir una formación que sea sensible a sus necesidades transitorias o permanentes a través de un sistema educativo único que adopta un currículum común (Comprensión educativa). Acuña nuevos conceptos como "atención educativa a la diversidad", como alternativas a las categorías de "deficiente", "discapacitado" o "minusválido". Incorpora al alumnado extranjero, así como medidas que favorecen el aprendizaje de la lengua y cultura españolas de cara a su integración.

- S XXI: En el umbral del nuevo milenio, se inicia una tercera etapa en los procesos migratorios en España, marcada por un cambio cualitativo significativo. Esta fase se caracteriza por la institucionalización de la inmigración como un hecho social de relevancia nacional. Emergen en los medios de comunicación narrativas más profundas sobre la migración, lo que contribuye a la legitimación de este fenómeno en la sociedad (Pasetti, 2023). Este cambio de percepción se debe en gran medida al papel crucial desempeñado por agencias intermedias, principalmente organizaciones no gubernamentales, que actúan como mediadores entre los inmigrantes y la sociedad receptora, promoviendo la integración y la comprensión mutua (Castles et al., 2020).

En el ámbito educativo, tal como señalan Pàmies et al. (2020) no existe una normativa que regule específicamente el acceso a la educación y sus condiciones para las personas migrantes, lo que dificulta la trayectoria formativa de los mismos y les perjudica en comparación con el resto de los ciudadanos. Ahora bien, según Garrido y Sanguinetti (2021), España ha experimentado una transformación significativa en su enfoque educativo hacia las personas migrantes a lo largo de los últimos 20 años.

Durante los años 2000 todavía se observaban los vestigios de una perspectiva segregacionista que estaba a punto de ser superada, en la que los estudiantes migrantes eran ubicados en aulas separadas o en programas especiales que los excluían de la educación general (García et al., 2010; Carrasco et al., 2012; Simó et al., 2014). Para responder a estas necesidades se implementaron diversas medidas dentro y fuera de los centros educativos, como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía (Galloso, 2023), las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid (García et al., 2010), las Aulas de Acogida en Catalunya (Carrasco et al., 2012) o el Espacio de Bienvenida Educativa (EBE) en Vic y Reus (Simó et al., 2014), orientadas a facilitar la integración lingüística y cultural del alumnado recién llegado.

Estos programas, si bien tenían como objetivo favorecer la inclusión, han sido objeto de debate respecto a sus posibles efectos segregadores y su impacto real en la inclusión educativa, ya que pueden cuestionar el equilibrio entre acogida e inclusión y generar circuitos escolares paralelos para el alumnado migrante (Carrasco et al., 2012; Simó et al., 2014). En este contexto, investigaciones sobre políticas educativas destacan modelos y estrategias de escuelas integradoras que promueven prácticas de atención a la diversidad cultural y lingüística, definiendo indicadores de buenas prácticas que incluyen la coordinación institucional y la implementación de políticas educativas sensibles a las necesidades del alumnado inmigrante (Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2017; Martínez-Usarralde et al., 2016). Asimismo, estudios sobre educación intercultural en Catalunya señalan la evolución de discursos y prácticas orientadas a construir contextos escolares más inclusivos, con especial atención a la participación de las familias de origen extranjero y la negociación de identidades culturales en la comunidad educativa (Garreta-Bochaca, Macià-Bordalba y Llevot-Calvet, 2020; Llevot-Calvet y Bernad-Cavero, 2024).

Sin embargo, con la llegada de la LOE (2006) se legitimó la importancia de la integración educativa. Este enfoque buscaba incorporar a los estudiantes migrantes en las aulas regulares, promoviendo la interacción y el aprendizaje conjunto entre estudiantes autóctonos y migrantes. Por ello, se implementaron programas de apoyo lingüístico y cultural para facilitar la adaptación del alumnado migrante al sistema educativo español (García y Fernández, 2018).

Ya, en las últimas décadas, se ha promovido cada vez más la inclusión educativa, un enfoque que busca garantizar que todo el alumnado, independientemente de su origen o situación migratoria, tenga acceso equitativo a una educación de calidad (González et al., 2018). Sin embargo, diversas investigaciones han evidenciado que, a pesar del discurso inclusivo, en la práctica persisten múltiples barreras estructurales, institucionales y pedagógicas que dificultan la plena inclusión del alumnado migrante. Estudios como los de Carrasco y Narciso (2016) o los de Simó (2017) muestran que estas barreras se manifiestan en desigualdades en el acceso al currículo, expectativas escolares diferenciadas, concentración en determinados centros o aulas, y una atención educativa centrada casi exclusivamente en la lengua, sin considerar las trayectorias previas y el capital cultural del alumnado.

La evolución de la concepción migratoria en el sistema educativo español ha ido muy de la mano del marco legislativo del momento. En líneas generales:

- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE, 2006): marca un hito al establecer el primer marco normativo educativo que organiza políticas y acciones para promover la inclusión. Esta ley tiene como objetivo adoptar las medidas propuestas por organismos europeos e internacionales en materia de inclusión y garantizar el principio de igualdad en el acceso a la educación. De esta manera, prioriza la inclusión en el ámbito educativo como medio para asegurar el desarrollo integral de todos los estudiantes, promover la equidad y fortalecer la cohesión social. Se contempla la implementación de programas específicos destinados a estudiantes de acceso educativo "tardío" que presenten dificultades significativas en su competencia lingüística o en sus conocimientos básicos. Se establece que el desarrollo de estos programas se llevará a cabo de manera simultánea a la escolarización del alumnado en los grupos regulares, adaptándose al nivel y progreso de su aprendizaje.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013): Se insta a las autoridades educativas a asegurar la equidad de oportunidades, especialmente para aquellos estudiantes que se integran tardíamente en el sistema educativo. Esto implica la implementación de medidas educativas específicas para aquel alumnado que presente dificultades en competencia lingüística, habilidades básicas o conocimientos. Estos programas deben ser ejecutados de manera simultánea a la enseñanza regular en el aula, garantizando así una atención adecuada y personalizada para cada estudiante.

Las políticas migratorias en España han transitado desde enfoques de control hacia propuestas más inclusivas, aunque con tensiones y limitaciones, y han ido de la mano de las políticas generales europeas, principalmente desde que España empezó a formar parte de la UE en 1986. El

reconocimiento institucional de las LO aún es incipiente y depende en gran medida de iniciativas locales o autonómicas. No obstante, el marco legal actual abre oportunidades para su incorporación en estrategias educativas y sociales, especialmente en un contexto europeo que, en las normativas y documentos oficiales, valora la diversidad cultural como un activo.

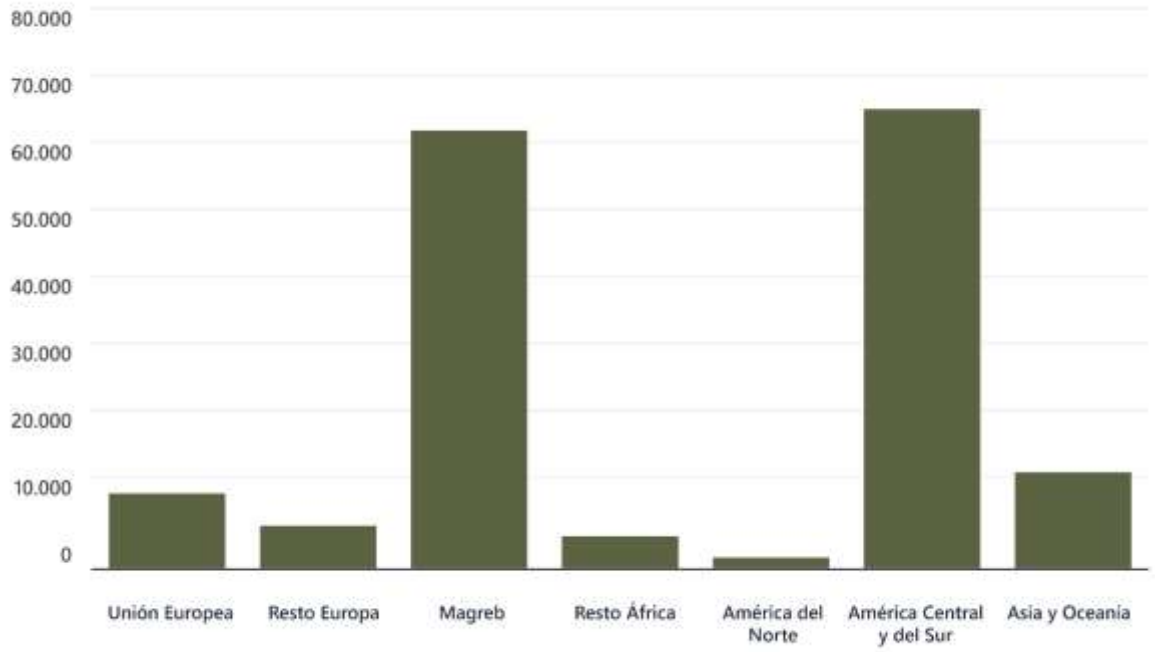
3.3. El caso de Catalunya

En el marco institucional y legal establecido por la Constitución de 1978 y por el Estatuto de Autonomía de Catalunya de 1979, se concedieron en gran medida las demandas de la Autonomía de Catalunya respecto al control regional sobre las políticas educativas y lingüísticas (Miley, 2021). Esta descentralización ha permitido que Catalunya desarrolle un modelo educativo propio, con especial atención a la lengua catalana y a la gestión de la diversidad cultural en las aulas.

En este contexto, la llegada de alumnado migrante ha sido uno de los fenómenos más influyentes en la transformación del sistema educativo. A lo largo de las últimas décadas, los centros educativos han debido adaptarse a un nuevo perfil de alumnado, muchos de los cuales provienen de sistemas educativos extranjeros con trayectorias ya iniciadas.

A continuación, se presenta un gráfico que refleja el alumnado extranjero matriculado en centros educativos en Catalunya, una variable clave para entender los retos de integración:

Figura 2: Alumnado extranjero por lugar de procedencia matriculados en los centros educativos de Catalunya en el curso 2022/23.



Fuente: Idescat (2023).

Por ende, la configuración de los centros educativos en Catalunya ha cambiado de manera importante en los últimos treinta años. Profundicemos, a continuación, en algunos distintivos diferenciadores de cada década:

Años 80 y 90

En los años posteriores a la consolidación del gobierno autonómico catalán y su nuevo control sobre el sistema educativo y las políticas lingüísticas, la coalición nacionalista gobernante Convergència i Unió (CiU), bajo el liderazgo de Jordi Pujol, priorizó el ejercicio de esta autonomía para implementar políticas expansivas para promover el catalán en todos los ámbitos de la sociedad. Estas políticas, a menudo denominadas de "normalización lingüística" tuvieron como objetivo revertir los efectos de la represión franquista sobre la lengua catalana, reforzar su uso como lengua vehicular en la educación, los medios de comunicación y la administración, y consolidarla como símbolo de identidad nacional catalana en un contexto democrático y autonómico (Calzada y Llorens 1995).

Durante este período se implementó la ley de políticas lingüísticas (1998) en Catalunya y aunque se centró principalmente en la promoción del catalán, también fue pionera en el reconocimiento de la

diversidad lingüística de Catalunya, incluyendo las LO, y promoviendo el respeto de estas lenguas en el marco de una sociedad plurilingüe.

Una de las iniciativas educativas más relevantes vinculadas al proceso de normalización lingüística fue la implementación de los Programas de inmersión lingüística (PIL) a principios de los años 80, impulsados por la Generalitat de Catalunya tras recuperar competencias en materia educativa. Estos programas se oponen a los denominados programas de sumersión lingüística, los cuales se caracterizan por acoger alumnado con diferentes grados de competencia en la lengua escolar (alumnos que tienen una competencia nula o muy baja con los que tienen esta lengua como lengua familiar) y por no tener en cuenta la lengua familiar del alumnado, ni en el currículum ni en la práctica educativa (Fidalgo, 2016).

Estos programas se inspiraron en el modelo canadiense de Quebec desarrollado en los años 60, donde el alumnado escolarizado recibía su formación en una lengua distinta a la utilizada habitualmente en el entorno familiar, con el objetivo de lograr una competencia plena en ambas lenguas. La Ley de Política Lingüística de 1998 consolidó estos programas y otorgó un marco legal firme a las prácticas que ya se venían desarrollando y que se constituyeron como un referente clave para el diseño del modelo educativo catalán a lo largo de la década de 1980.

Años 2000

El modelo educativo lingüístico implementado hasta entonces por los gobiernos de *Convergència i Unió* se basaba en el modelo bilingüe de conjunción, que como explica Torrijos (2012), consistía en programas de mantenimiento de la lengua familiar para los niños y niñas catalanohablantes y programas de inmersión lingüística para los castellanohablantes. A partir del año 2000, el aumento de la población extranjera se extendió por toda Catalunya y tuvo un impacto considerable en las aulas. En respuesta, el Departament d'Educació creó los Talleres de Adaptación Escolar (TAE), diseñados como aulas específicas con el objetivo de que los estudiantes recién llegados aprendieran la lengua de la escuela, el catalán. No obstante, en línea con una filosofía de escuela inclusiva, que rechaza la segregación del alumnado en función de su lengua o procedencia, estos talleres evolucionaron hacia un modelo de aula abierta. Este tipo de enfoque se fundamenta en el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan la participación de todo el alumnado, más allá de su dominio de la lengua vehicular (Vila, 2006). En Catalunya, los TAE pasaron a ser aulas semiabiertas y, posteriormente, fueron sustituidos por las aulas de acogida, concebidas en el marco del programa LIC (*Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social*) como espacios de transición. Estas aulas limitan la permanencia del

alumnado a un máximo de dos años y no más de doce horas semanales, con el objetivo de facilitar la inclusión progresiva en el aula ordinaria (Departament d'Educació, 2004).

El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC) se inició a finales del curso 2003-04. El objetivo principal de su implementación era integrar al alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo de Catalunya, poniendo el foco en el estudio de la lengua escolar. Además, incluía programas de acogida lingüística y cultural, así como recursos pedagógicos para facilitar el aprendizaje del catalán y el castellano.

En este punto, Vila (2009; 2016) evalúa que el Plan LIC representó un importante avance, dado que se dirigía a todos los y las estudiantes de Catalunya con medidas específicas para el alumnado extranjero, y no consideraba el conocimiento del catalán como requisito previo para la integración, sino más bien como un resultado de las relaciones sociales en las que los y las estudiantes estaban involucradas. Por lo tanto, se enfatizaba la necesidad de crear contextos que favorecieran la acogida e integración para promover el conocimiento del catalán. Además, el Plan LIC subrayaba en sus documentos la importancia de involucrar a las familias en las comunidades escolares, el tratamiento educativo de la lengua familiar, la idea de que todo el profesorado enseñaba lengua y la consideración de que los objetivos lingüísticos debían evaluarse al final de la educación obligatoria. Según el autor, el objetivo principal del Plan LIC era fortalecer y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un contexto multilingüe (Vila, 2008). Sin embargo, según la tesis de Pàmies (2006), aunque estas políticas habían mejorado significativamente la inclusión formal del alumnado migrante, persistían ciertas dificultades que afectaban su experiencia educativa. Por ejemplo, la implementación de aulas de acogida y programas lingüísticos específicos generaba una segregación temporal, lo que repercutía en la socialización con el alumnado local y limitaba el acceso a contenidos curriculares completos. Además, los recursos pedagógicos y el acompañamiento a menudo eran insuficientes para atender la diversidad cultural y lingüística en las aulas, lo que impactaba en la motivación y el rendimiento académico del alumnado migrante.

Asimismo, la valoración de la lengua materna, aunque presente en la normativa, no siempre se reflejaba en la práctica educativa cotidiana, lo que podía contribuir a una sensación de invisibilidad o desvalorización cultural entre el alumnado. Pàmies (2006) señalaba la necesidad de políticas que no solo contemplaran la integración lingüística, sino también el reconocimiento y la inclusión real de las identidades culturales del alumnado migrante para favorecer una convivencia escolar más enriquecedora y equitativa.

Este plan se materializaba y se materializa en la actualidad, dado que hay centros educativos donde persisten estos espacios, en tres recursos que vendrían a complementarse: el aula de acogida, el centro acogedor y los planes educativos de entorno.

- Las aulas de acogida se definen como espacios para la integración de estudiantes recién llegados al sistema educativo de Catalunya. Según el Plan LIC, los centros educativos podían solicitar la creación de estas aulas para cada grupo de doce “estudiantes nuevos", con el propósito inicial de abordar sus necesidades emocionales y proporcionarles las herramientas necesarias para continuar su proceso de aprendizaje. Lo distintivo de este enfoque en comparación con otros recursos previamente utilizados es que no siempre requiere ser un espacio físicamente separado del aula principal.
- Los centros acogedores serían aquellas escuelas que adaptan su propuesta educativa en virtud de los objetivos que establece el Pla LIC, que son: la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe, la inclusión social y escolar y la educación intercultural.
- Finalmente, los Planes Educativos de Entorno se refieren a iniciativas diseñadas para integrar y adaptar el entorno educativo a las necesidades específicas de los estudiantes, teniendo en cuenta factores como la diversidad lingüística, cultural y socioeconómica presentes en las comunidades escolares. Estos planes pueden incluir estrategias pedagógicas, programas de apoyo educativo, actividades extracurriculares y medidas para promover la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes en un contexto determinado.

En el caso de la formación para adultos también se idearon en los años 2000 iniciativas para contribuir a la integración social. Uno de los más representativos fueron los centros de educación para personas adultas (CEPA), que, aunque no eran específicos para personas inmigrantes, sí que incluían cursos de lengua y cultura catalana y española. Los CEPA también ofrecían formación específica para personas inmigradas, ayudándoles a adquirir las competencias lingüísticas necesarias para su vida diaria y profesional en Catalunya. Se valoraba y fomentaba el mantenimiento de las lenguas maternas de los inmigrantes, proporcionando un entorno de aprendizaje inclusivo.

Periodo 2013-2018

El Plan de Gobierno 2013-2016 en Catalunya enfatiza la mejora de la educación y la formación continúa como desafío principal. Se destaca la necesidad de fortalecer el sistema educativo en Catalunya mediante la inmersión lingüística, asegurando que todos los estudiantes adquieran competencia en las lenguas oficiales y al menos una lengua extranjera. Esto se enmarca en la estrategia “L’escola catalana, un marc per al plurilingüisme”, que busca desarrollar un modelo

educativo plurilingüe propio, cumpliendo con las competencias básicas del currículum catalán según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Pero no fue hasta el 2018, que con la redacción de la RESOLUCIÓN ENS/2754/2018, de 20 de noviembre, por la cual se crea y se da publicidad al programa Lenguas y Culturas de Origen que se incluyó por primera vez la regulación de las LO en la educación catalana de manera oficial otorgando reconocimiento y visibilización a lenguas muy habladas entre el alumnado catalán.

Para concluir y a modo de resumen, cabe constatar que las políticas a nivel autonómico se enfrentan a los mismos desafíos observados a nivel nacional y europeo. Primeramente, se destaca la falta de objetivos claros en cuanto a la integración de las LO en el sistema educativo. En segundo lugar, existe una falta de voluntad política para abordar esta cuestión, justificada con argumentos parejos a la escasez presupuestaria debido a la diversidad de LO (Broeder y Mijares, 2003; Casco, 2017), o a la percepción de que enseñar la lengua de acogida es crucial para una integración efectiva en la sociedad, lo cual puede llevar a la decisión de no invertir en el mantenimiento de las LO para lograr una rápida "integración" de los y las estudiantes extranjeros.



CAPÍTULO IV: DEL MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER) AL PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN (ELCO)

4. Introducción

La celebración del simposio de Rüschlikon, organizado por el Consejo de Europa en 1991, marca un hito decisivo en la evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas durante las últimas décadas (Clouet, 2010). De dicho encuentro surgieron dos conclusiones fundamentales que orientaron el desarrollo posterior de las políticas lingüísticas en Europa. En primer lugar, se reconoció la importancia de evaluar los procesos de aprendizaje de manera sistemática en todos los Estados miembros (Kohonen, 1987). En segundo lugar, se identificó la necesidad de establecer criterios de evaluación internacionales comunes y coherentes que permitieran una mayor comparabilidad y transparencia en los sistemas educativos (North, 1992).

Las resoluciones derivadas del simposio de Rüschlikon se plasmaron posteriormente en el informe elaborado por René Richterich en 1993, en el cual se definieron una serie de principios orientadores que darían forma a la propuesta del Portfolio Europeo de las Lenguas en 1996. Entre dichos principios se destacan la coherencia, la transparencia, el derecho de elección, el derecho a la información y el derecho de palabra. Estos valores sirvieron de base para el encargo que, en 1996, recibieron John Trim, Brian North y Daniel Coste de diseñar una propuesta concreta para el Porfolio. Su planteamiento metodológico se articuló en torno a tres líneas fundamentales:

- Incorporar oportunidades para la negociación y la interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar no solo los conocimientos y destrezas (el “saber” y el “saber hacer”), sino también el “saber estar”, es decir, las actitudes y comportamientos necesarios en la comunicación intercultural, junto con la necesidad de establecer una gradación progresiva de estos aprendizajes.
- Proponer sistemas de descripción y evaluación flexibles, capaces de facilitar la comparación, reconocimiento y validación de competencias lingüísticas entre distintos contextos nacionales.

El Porfolio Europeo se presenta como una herramienta pedagógica estandarizada que permite a cualquier persona—independientemente de si ha aprendido una lengua en un entorno formal o de manera autodidacta—registrar sus conocimientos lingüísticos y experiencias culturales. Su finalidad no es únicamente certificativa, sino también formativa, ya que promueve la reflexión metacognitiva, la autoevaluación y la toma de decisiones conscientes sobre el proceso de aprendizaje, facilitando así el desarrollo de una autonomía real en el aprendizaje de lenguas (Trim et al., 1996).

De forma paralela, el Consejo de Europa inició en 1991 la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), publicado finalmente en 2001. Este documento constituye un

instrumento normativo y práctico cuyo propósito es definir los elementos comunes deseables en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas en el contexto europeo. Uno de sus principales aportes es la definición de una escala de niveles de competencia (de A1 a C2), que permite homologar, comparar y validar internacionalmente las certificaciones lingüísticas emitidas por instituciones reconocidas. El MCER ha sido clave para favorecer la movilidad académica y profesional, ya que ofrece un marco de referencia claro y compartido entre los países miembros. Asimismo, describe detalladamente las capacidades comunicativas, los conocimientos necesarios para su desarrollo, así como los contextos y situaciones en los que dichas competencias se aplican, consolidándose como el referente esencial para la política lingüística en Europa (North, 2014).

El MCER reconoce que las destrezas lingüísticas no funcionan de manera aislada, sino que se combinan e interactúan de forma continua en la comunicación real. Cada destreza puede integrarse con las demás, aunque con distintos grados de frecuencia y complejidad. Por ejemplo, durante una conversación escrita en línea (chat), se produce una interacción entre la expresión escrita y la comprensión lectora, las cuales actúan como dos caras de una misma actividad comunicativa. Otro caso ilustrativo es el de la interpretación simultánea, donde coinciden en el tiempo la comprensión auditiva de un idioma y la expresión oral en otro, dando lugar a un proceso complejo de mediación lingüística.

Según Little (2006) esta visión integradora subraya la voluntad del MCER de acercar la enseñanza de lenguas a las formas reales de comunicación, promoviendo así la inclusión de enfoques metodológicos como el enfoque comunicativo o el enfoque por tareas dentro de los programas de enseñanza y los materiales didácticos. Sin embargo, esta apuesta por la integración de habilidades no excluye la posibilidad de que, en determinados contextos didácticos, se desarrollen actividades centradas en una sola destreza, especialmente cuando se trata de trabajar aspectos específicos del proceso de aprendizaje (Ellis, 2003).

Según el MCER el aprendizaje de una lengua desde una perspectiva comunicativa implica realizar actividades de uso real del idioma, tales como escuchar un informativo, escribir un correo electrónico, participar en una conversación, etc., con el propósito de cumplir funciones comunicativas concretas: intercambiar información, expresar sentimientos o intenciones, establecer relaciones sociales, entre otras. Estas funciones se desempeñan en situaciones socioculturales específicas, y requieren la movilización de recursos lingüísticos adecuados (léxicos, gramaticales, discursivos, fonéticos, gráficos), así como el uso de procesos, estrategias y actitudes que facilitan tanto el aprendizaje como la comunicación.

El esquema descriptivo del MCER parte del análisis de cómo los usuarios de una lengua activan su competencia general y comunicativa para realizar diversas actividades lingüísticas. Esto incluye tanto la comprensión como la expresión de textos, así como la organización discursiva en torno a temas específicos. Tal análisis permite planificar y ejecutar tareas comunicativas en función de las condiciones y limitaciones del contexto en que se desarrolla la interacción.

Para cumplir con dichas tareas, los y las estudiantes deben llevar a cabo actividades comunicativas de diversa naturaleza y poner en juego estrategias específicas de comunicación. Muchas de estas actividades, como ocurre con la conversación o la correspondencia, son de carácter interactivo, ya que los interlocutores alternan sus roles de emisores y receptores a lo largo del intercambio (Ellis, 2003). En otras ocasiones, como sucede al grabar un mensaje, redactar un texto para su publicación o emitir un discurso a distancia, la comunicación es más unidireccional, y los destinatarios no pueden responder directamente. En estos casos, el acto comunicativo se reduce a producir (hablar o escribir) o recibir (escuchar o leer) un mensaje, pero sigue implicando una intención comunicativa y el uso de una estrategia discursiva coherente con la situación.

Según Clouet (2010) una de las críticas más reiteradas hacia los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que surgieron en la segunda mitad del siglo XX es su excesiva dependencia del concepto de "método". Esta sobrevaloración metodológica condujo, en muchos casos, a una visión reduccionista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se desatendían otros factores determinantes, tales como las necesidades específicas de cada grupo o de cada estudiante, los contenidos que se enseñan, los recursos didácticos empleados y el contexto en el que tiene lugar la enseñanza. Una de las principales objeciones ha sido, precisamente, la aplicación indiscriminada de estos métodos, sin un análisis previo de su idoneidad en función de las características del alumnado.

Asimismo, Clouet (2010) se ha cuestionado la tendencia de algunos enfoques a restar importancia a los contenidos culturales, entendiendo la lengua únicamente como un medio de expresión personal. Desde esta perspectiva, se deja de lado el hecho de que toda lengua es también vehículo de una realidad cultural específica, con sus propios valores, hábitos y formas de interacción, que no siempre coinciden con los de la lengua materna del alumno.

Cuando se analizan algunos de los denominados métodos alternativos, como el método silencioso o la sugestopedia, también surgen dudas respecto a su eficacia en el desarrollo de las capacidades comunicativas integrales del individuo. En ciertos casos, se percibe al estudiante como un agente pasivo, comparable a un niño o niña que no dispone de control sobre su propio proceso de

aprendizaje. En estos enfoques, queda relegado a un papel secundario, donde la libertad para decidir o intervenir activamente en su aprendizaje es limitada o inexistente (Richards y Rodgers, 2001).

No obstante, frente a estas limitaciones, Cloer (2010), entre otros, afirman que el MCER ha supuesto una transformación profunda en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque ha favorecido una reflexión crítica sobre el papel tradicional del docente, así como sobre los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de lenguas. Lejos de proponer un método único y prescriptivo, ofrece una estructura abierta y flexible que permite adaptar la enseñanza a las características del contexto educativo, las metas de aprendizaje y el perfil del alumnado.

Posteriormente, en 2018 se publicó un Volumen Complementario del MCER, que introduce importantes actualizaciones, entre ellas, una ampliación de los descriptores para competencias como la mediación lingüística, la interacción plurilingüe y la competencia intercultural. Esta revisión refuerza la idea de que el aprendizaje de lenguas no debe centrarse exclusivamente en el dominio de una lengua "estándar", sino en la capacidad de comunicarse eficazmente en diversos contextos, haciendo uso de todos los recursos lingüísticos disponibles.

En este sentido, el MCER se vincula también con la valoración de las LO en contextos educativos y migratorios. Aunque el marco fue inicialmente diseñado para lenguas extranjeras o segundas lenguas, su enfoque orientado a la acción y su énfasis en la competencia plurilingüe ofrecen un espacio para el reconocimiento de las LO como parte del repertorio lingüístico del alumnado. Esto ha impulsado iniciativas pedagógicas orientadas al desarrollo de la conciencia metalingüística, la mediación intercultural y el enfoque translenguaje, en las cuales las LO tienen un papel activo y legítimo. Por ejemplo, en España, programas como "Aula de Lengua y Cultura de Origen" promueven el aprendizaje y mantenimiento de la LO como un recurso para fortalecer la identidad cultural y mejorar el rendimiento académico. En Alemania, proyectos escolares plurilingües integran la LO en actividades curriculares para favorecer la inclusión y la autoestima lingüística de estudiantes migrantes. Asimismo, en Suecia, se implementan modelos de educación bilingüe y de apoyo a la LO que reconocen su valor tanto cultural como cognitivo, contribuyendo a una mayor equidad educativa y social. Estas iniciativas reflejan una tendencia creciente a considerar las lenguas maternas no solo como un patrimonio cultural sino también como una ventaja educativa y social.

4.1. Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es una piedra angular de la política lingüística del Consejo de Europa, unificando directrices para la enseñanza y aprendizaje de idiomas en Europa mediante el desarrollo de escalas descriptivas como el Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado. Proyectos significativos como el Año Europeo de las Lenguas en 2001 destacaban su relevancia, con más de 25,000 actividades y fuerte respaldo de los estados miembros.

El MCER sirve como referencia para profesorado, alumnado, examinadores, creadores de materiales didácticos, formadores de docentes y administradores educativos, no solo impartiendo conocimientos y habilidades lingüísticas, sino también promoviendo la conciencia sobre el proceso de aprendizaje y transmitiendo valores que fortalecen la independencia y responsabilidad personal, contribuyendo al desarrollo de la ciudadanía democrática.

Las competencias y niveles que establece se integran en el Europass, adoptado por los 27 estados miembros de la UE desde 2005, facilitando la movilidad de estudiantes y trabajadores al estandarizar la presentación de credenciales académicas y lingüísticas. Esto es crucial para la búsqueda de empleo, la ampliación de la formación académica y la realización de prácticas laborales en la UE, asegurando que los y las solicitantes puedan demostrar sus habilidades de manera uniforme y comprensible según los estándares del MCER.

Asimismo, se relaciona estrechamente con el Programa de Lengua y Cultura de Origen en contextos educativos europeos. En el año 2003, se publicó la *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Esta guía tiene como objetivo principal fomentar una sociedad europea que valore el multilingüismo, promoviendo que las políticas educativas de los países dejen atrás las posturas monolingües que predominan en la mayoría de ellos (Beacco y Byram, 2003). Para ello, la guía aconseja que los currículos escolares incorporen no sólo la enseñanza de las llamadas lenguas extranjeras, sino también todas las lenguas posibles, dando especial importancia a aquellas que se hablan en los hogares de los niños y niñas de familias inmigradas o de origen extranjero.

El programa ELCO (Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen) surgió en varios países europeos con el objetivo de ofrecer a los niños y niñas de origen inmigrante la oportunidad de aprender y mantener su lengua materna y su cultura. Posteriormente, la publicación de la *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* sentó las bases para un cambio más amplio en las políticas

lingüísticas europeas, promoviendo el reconocimiento del multilingüismo y la inclusión de las lenguas de origen en la educación formal.

Así pues, el programa ELCO se inició como una iniciativa para dar respuesta a un gran número de hablantes de lenguas de personas que han emigrado a Europa, pero estas lenguas han surgido recientemente como lenguas comunitarias habladas a gran escala, pero que han estado sometidas a procesos intensificados de migración y minorización (Extra y Yağmur, 2011). El turco y el árabe son buenos ejemplos de las llamadas lenguas "no europeas" que son habladas y aprendidas por millones de habitantes de los estados-nación de la UE. Entonces, el programa ELCO busca consolidar e incluso fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia, ya que los progenitores pueden sentir que tienen una implicación activa y reconocida en una institución escolar del país receptor.

Esta extensión de hablantes es la responsable, en parte, del origen de los programas de ELCO en Europa a principios de los años setenta. Durante esta época de crisis económica, diversos países que tradicionalmente habían sido receptores de inmigrantes decidieron cesar el reclutamiento de trabajadores extranjeros, principalmente del norte de África. Esta decisión tuvo repercusiones significativas en el ámbito educativo, ya que se adoptó la medida de preparar a los hijos e hijas de los inmigrantes para su eventual retorno a sus países de origen. El propósito primordial de la ELCO en ese momento era, precisamente, facilitar este regreso (Mijares, 2006).

Los gobiernos de los países de origen compartían esta visión y, por ello, firmaron acuerdos con los países europeos para facilitar el aprendizaje de las lenguas maternas de los hijos e hijas de "sus" emigrantes. Los países adscritos al programa ELCO fueron: Argelia, Croacia, España, Italia, Marruecos, Portugal, Serbia, Rumania, Túnez y Turquía. Estos gobiernos asumieron en gran medida la responsabilidad de gestionar dichos programas, proporcionando docentes, elaborando materiales pedagógicos adecuados y financiando la enseñanza, con la expectativa de que estos niños necesitarían dichas competencias lingüísticas al regresar (Fidalgo, 2015).

4.1.1. El caso de Francia: la extinción del programa ELCO

Francia fue pionera en la implementación del programa ELCO en los años 70, creado tras la directiva europea 77/486/CEE del 25 de julio de 1977, estableciendo acuerdos bilaterales con países de origen de los migrantes (principalmente España, Portugal, Italia, Turquía, Marruecos, Túnez y Argelia). El programa ELCO tenía dos principales objetivos: integrar a las niñas y niños migrantes en Francia y, proporcionarles el mantenimiento de su lengua materna y de su cultura y favorecer, de este modo, el regreso a sus países de origen.

Había dos clases importantes en este sistema educativo, *Classe d'Initiation* (CLIN) que se refiere a una clase diseñada para introducir a los estudiantes en una nueva materia o campo de estudio, a menudo destinado a proporcionar conocimientos fundamentales y habilidades. Y una clase de adaptación (*Classe d'Adaptation,* CLAD) que se refiere a una clase diseñada para ayudar al alumnado a adaptarse a un nuevo entorno educativo o plan de estudios, especialmente para quienes necesitan apoyo adicional para integrarse exitosamente.

En la década de los 2000, como se consideraba que Francia no necesitaba más personas migrantes trabajadoras, algunas de ellas, principalmente portuguesas, italianas y españolas, regresaron a sus lugares de origen, lo que estaba en consonancia con el propósito de los objetivos de ELCO. Sin embargo, muchas familias, especialmente trabajadoras marroquíes, argelinas y turcas, se instalaron permanentemente en Francia.

Para los inmigrantes de tercera, cuarta y quinta generación, Francia ya no era un país receptor, al que llegaban, sino el país donde nacieron y crecieron. Una situación que pone de manifiesto el desajuste existente entre los primeros objetivos educativos de ELCO -y el perfil del estudiante- y sus objetivos educativos más recientes -y perfil de estudiante actual, ya que los niños considerados actualmente de origen inmigrante son ciudadanos y ciudadanas franceses, sujetas a la ley francesa y viven, supuestamente, en armonía con la cultura francesa según los derechos fundamentales de la ciudadanía (libre, igual y fraterna). En otras palabras, las estrategias de integración, separación y adaptación ya no deberían ser necesarias. Por lo tanto, la educación ya no se ajusta a las necesidades actuales.

En 2016, el programa ELCO (*Enseignement de Langue et Culture d'Origine*), destinado a ofrecer clases de lengua y cultura de origen para estudiantes franceses residentes en el extranjero, fue reformulado y progresivamente sustituido por el *Enseignement International de Langues Étrangères* (EILE). Esta reforma respondió a la necesidad de modernizar el programa, con un mayor control pedagógico y supervisión directa por parte del Ministerio de Educación francés, para asegurar la calidad y la coherencia educativa. A diferencia del ELCO, que se centraba en la enseñanza exclusiva de una sola LO, el EILE promueve un enfoque plurilingüe que aprovecha la transferencia de conocimientos entre lenguas relacionadas para acelerar el aprendizaje y mejorar la competencia comunicativa en contextos multilingües.

En términos de participación, según datos oficiales del Ministerio de Educación francés[3] (2019), en el curso 2018-2019 el programa EILE atendió a más de 60.000 estudiantes en alrededor de 2.500 establecimientos educativos repartidos por todo el mundo, con una tasa de participación creciente respecto a los años anteriores bajo el programa ELCO.

La diversidad de lenguas impartidas incluye, además del francés y las lenguas oficiales del país receptor, lenguas como el árabe, portugués, español, alemán y otros idiomas comunitarios o minoritarios, adaptándose a las comunidades presentes en cada contexto.

Los informes del Ministerio destacan que la implementación del EILE ha favorecido una mayor motivación entre los estudiantes, quienes valoran la posibilidad de mantener vínculos con su lengua y cultura de origen mientras desarrollan competencias plurilingües que les facilitan la integración escolar y social. Además, la implicación de las familias ha aumentado, lo que se traduce en un mejor acompañamiento del proceso educativo.

La tabla siguiente resume las diferencias en tanto a las características de ambos programas. A modo de visión general, Francia ha optado por un programa donde el estado pueda intervenir directamente, no solo en la contratación de personal docente, sino también en los mecanismos de participación del programa, así como en el modelo pedagógico y los valores en los que se debe basar el aprendizaje de las LO.

[3] El programa EILE sigue vigente y está regulado por una *circulaire* ministerial de septiembre de 2025, que describe su organización, su inclusión en el plan nacional de lenguas y su implantación en escuelas primarias (CE1-CM2). No se aportan cifras desglosadas de participación actual en ese texto oficial (como número de estudiantes o centros).

Tabla 4: Comparación entre los programas ELCO y EILE en Francia.

Características	ELCO (antes de 2020)	EILE (desde 2020)
Origen del profesional docente	Países de origen (contratación externa) vía convenio con los gobiernos	Contratados por Francia, según selección interna
Control pedagógico	Limitado, poco supervisado por la Educación Nacional	Directamente supervisado por el sistema educativo francés
Participación (alumnado)	80.000 estudiantes	Similar, pero bajo oferta controlada
Objetivo central	Mantener la lengua/cultura de origen	Integración de las LO en el ámbito escolar
Valores constitucionales: republicanos y laicidad	Se transmite principalmente los valores y cultura del país de origen	Alineamiento con valores y leyes republicanas

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. El caso de Alemania: las LO desde una perspectiva diferente

Alemania presenta un enfoque particular respecto a las lenguas de origen (LO) debido a su estructura federal, en la que los 16 Länder tienen competencias educativas propias. Desde la llegada de migrantes en la década de 1960, especialmente trabajadores procedentes de Turquía, Italia y Grecia, se han desarrollado políticas de atención a la diversidad lingüística de forma muy desigual según el Land (Moratilla-Fernández, 2022).

En este contexto, las primeras iniciativas de enseñanza de lenguas de origen surgieron con un carácter transitorio, orientadas a facilitar el eventual retorno del alumnado a sus países de origen. Sin embargo, la progresiva estabilización de estas poblaciones puso de manifiesto las limitaciones de este enfoque inicial, dificultando la consolidación de dichos programas dentro del sistema educativo alemán (Gogolin, 2002; Extra y Yağmur, 2004).

En algunos estados federados, como Renania del Norte-Westfalia o Baden-Wurtemberg, se han promovido programas de LO dentro del currículo escolar, ya sea como asignaturas optativas o en iniciativas extracurriculares, orientadas a mantener la lengua materna del alumnado migrante y favorecer su integración cultural (Rodina et al., 2020). Algunos de estos programas han seguido un

modelo similar al de ELCO en España, ofreciendo clases de lengua y cultura de origen dentro del horario escolar o como actividades complementarias coordinadas con centros educativos y comunidades migrantes. Por el contrario, en Länder más conservadores en materia educativa, la enseñanza de las LO se ha limitado a iniciativas extracurriculares gestionadas por asociaciones comunitarias o centros culturales, al margen del sistema educativo formal (Rodina et al., 2020; Küppers, 2015).

Asimismo, Alemania ha implementado programas de apoyo lingüístico para la adquisición del alemán como segunda lengua, considerados prioritarios para garantizar la integración social y educativa del alumnado migrante. En algunos casos, estos programas se han articulado junto a los cursos de LO, buscando un equilibrio entre la enseñanza del alemán y el mantenimiento de la lengua materna (Rodina et al., 2020; Gogolin, 2002). Esta doble estrategia ha permitido que, en ciertos Länder, los alumnos puedan asistir a clases de turco, italiano o griego como asignaturas optativas dentro del currículo, mientras participan en programas de refuerzo de alemán, aunque la disponibilidad y calidad de estas ofertas varía significativamente según el estado federal.

En los últimos años, diversas investigaciones han puesto de manifiesto el valor del bilingüismo y del mantenimiento de la lengua de origen tanto para el desarrollo identitario como para el rendimiento académico del alumnado migrante. Esta evidencia ha impulsado la aparición de iniciativas más plurilingües y programas piloto de LO en algunos Länder, buscando integrar las lenguas de origen de manera más sistemática dentro del currículo, aunque su implementación sigue siendo desigual y limitada en muchos casos, reflejando la persistencia de tensiones entre las políticas de integración lingüística y el reconocimiento efectivo de la diversidad lingüística en el sistema educativo alemán (Gogolin, 2002; Küppers, 2015; Rodina et al., 2020).

Tabla 5: Diferencia entre Länder en Alemania en relación con la atención de los programas de LO.

Estado	Programas LO dentro del sistema escolar	Programas LO fuera del sistema formal	Características
Renania del Norte-Westfalia	Optativas en algunas escuelas	Talleres y cursos gestionados por asociaciones	Fuerte presencia de alumnado turco; coordinación con centros culturales
Baden-Wurtemberg	Optativas en algunas escuelas	Actividades extraescolares con asociaciones	Integración del alumnado migrante priorizando alemán
Baviera	Muy limitados o inexistentes dentro de los centros	Mayormente gestionados por asociaciones comunitarias	Enfoque conservador; prioridad al alemán;
Berlín	Optativas en algunas escuelas	Actividades extraescolares con asociaciones	Ciudad diversa y multicultural; enfoque experimental en plurilingüismo; coordinación con familias y comunidad
Hamburgo	Limitados dentro del currículo	Cursos y talleres extracurriculares	Énfasis en integración lingüística; flexibilidad curricular según escuela; alta heterogeneidad de alumnado

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura científica sobre políticas de lenguas de origen en Alemania (Jędryka y Hevér Joly, 2025).

4.1.3. El caso de Bélgica: un modelo único

Bélgica es un país único dada la riqueza lingüística de su nación. Es un país pequeño, pero con una gran trayectoria plurilingüe. Desde mediados del siglo XX, Bélgica ha recibido un gran número de migrantes, principalmente de Turquía y Marruecos, pero también de otros muchos países. Es un estado que se divide en tres grandes naciones y cada nación enfoca los programas de LO en función de sus políticas e ideales. Más concretamente, la región de Flandes, la parte más norteña, tiene como lengua oficial el neerlandés. En esta comunidad no se han promovido programas de enseñanza de LO dentro del sistema escolar oficial dado que el gobierno flamenco considera que la enseñanza de las LO en la escuela puede obstaculizar la adquisición del neerlandés y la integración social. A diferencia de esta región, en Valonia, cuya lengua oficial es el francés, han alineado su enfoque educativo al país francés puesto que se han implementado programas de enseñanza de LO, aunque de manera limitada y, principalmente en el ámbito extraescolar.

Finalmente, en la capital impera el bilingüismo -francés y neerlandés-. Bruselas, al ser una ciudad bilingüe y con una gran diversidad migratoria, ha desarrollado algunas iniciativas interesantes en educación plurilingüe. A modo de ejemplo, algunas escuelas han incorporado el aprendizaje de LO dentro de proyectos pedagógicos que promueven el multilingüismo y han desarrollado iniciativas con asociaciones de migrantes para el aprendizaje de las LO en horario extraescolar.

A pesar de estos esfuerzos, Bruselas sigue enfrentando los mismos desafíos que el resto de Bélgica en cuanto al reconocimiento institucional de la enseñanza de LO.

Tabla 6: Diferencia entre regiones en Bélgica en relación con la atención de los programas de LO.

Región / Comunidad	Programas LO dentro del sistema escolar	Programas LO extraescolares	Algunas características
Flandes	Ninguno	Ninguno reconocido oficialmente	Se prioriza solo el neerlandés y programas de integración obligatorios
Valonia (Comunidad francesa)	Sin integrar a nivel curricular	Limitados (1996–2006)	Cursos LCO suprimidos tras 2006; no continuidad estatal
Bruselas-Capital	Iniciativas plurilingües con CLIL (francés, neerlandés, inglés)	Talleres LO extraescolares	Gobernanza bilingüe, integración dual, programas obligatorios de integración desde 2022

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4. El caso de los Países Bajos: ¿contrarios a las LO?

El caso más emblemático en lo que se refiere al tratamiento de las LO en el sistema educativo es el de los Países Bajos. Según Extra y Yağmur (2004) desde la década de 1980, en el marco de las políticas multiculturales impulsadas a raíz de la llegada de población migrante, el Estado neerlandés había desarrollado programas específicos de apoyo a las lenguas y culturas de origen dentro del sistema educativo. Estos programas, conocidos como Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC), tenían como objetivo facilitar el mantenimiento de la lengua materna del alumnado de origen inmigrante, al tiempo que se promovía su integración en la sociedad neerlandesa.

Sin embargo, a partir de los años noventa se produjo un cambio progresivo en el paradigma de integración, con un desplazamiento hacia modelos más asimilacionistas y una creciente centralidad del neerlandés como lengua vehicular y de integración social. Este giro político e ideológico culminó en 2004 con la supresión de los programas de enseñanza de lenguas de origen en el ámbito escolar formal, priorizando de forma explícita el fomento de las lenguas oficiales del país, especialmente el neerlandés.

A pesar de esta eliminación dentro del sistema educativo público, diversas iniciativas comunitarias y asociativas han continuado promoviendo el mantenimiento y transmisión de las lenguas de origen fuera de la escolarización formal, poniendo de manifiesto una tensión persistente entre las políticas lingüísticas estatales y las prácticas sociolingüísticas de las comunidades migrantes.

Cabe destacar que, en la mayoría de los países donde el ELCO o programas similares para el fomento de las LO en el sistema educativo tiene cierta relevancia, aún sigue implementándose de manera extraescolar o como modelo de integración parcial dentro del currículum educativo (éste último sería en el caso de Alemania, la región de *Länder* o de Bélgica, concretamente en Valonia y Bruselas).

La situación actual del programa ELCO (*Enseignement de Langues et Cultures d'Origine*) en Europa es compleja y varía según los países, pero no se puede hablar de un fracaso generalizado. Más bien, se trata de un programa con éxitos y limitaciones, que enfrenta varios retos en su implementación y reconocimiento (Jędryka y Hevér-Joly, 2025). A pesar de las numerosas iniciativas y políticas que algunos países han intentado llevar a cabo similares al ELCO, se ha constatado limitaciones muy importantes en su implementación en los centros educativos. La tabla que se muestra a continuación constituye un resumen sobre las principales limitaciones, así como factores de éxito que señala la literatura científica de la situación actual de los programas de las LO en Europa.

Tabla 7: Barreras y facilitadores de los programas de LO en Europa.

Facilitadores	**Barreras**
Se ha considerado positivamente por fomentar la valoración de las LO, la identidad cultural y la integración social (Departament, 2018).	Su alcance sigue siendo limitado y depende mucho de la voluntad política, los recursos disponibles y la formación docente (Mijares, 2005). En muchos casos, ELCO es percibido como un programa marginal, con poca integración real dentro del currículo escolar general (Casco, 2017).

Facilitadores	Barreras
	La asignación de recursos y horas para las clases ELCO suele ser insuficiente, lo que reduce su eficacia (Casco, 2017). La heterogeneidad del alumnado y la diversidad de lenguas plantean grandes desafíos logísticos y pedagógicos (Vila, 2002).

Fuente: Elaboración propia.

Un rasgo compartido entre los distintos estados es el uso de convenios bilaterales con los países de origen para implementar la enseñanza de LO en las escuelas. Estos convenios solían implicar el envío de profesorado por parte del país emisor, currículos propios y materiales ajenos al sistema nacional, con el objetivo inicial de facilitar el regreso de los menores a sus países de origen. Esto fue el caso del programa ELCO (*Enseignement de Langue et Culture d'Origine*) en Francia y España, así como del HSU (*Herkunftssprachenunterricht)* en Alemania en sus versiones más antiguas (Küpper y Demir, 2020).

Sin embargo, con el tiempo, estos programas fueron objeto de críticas por diversos motivos: falta de control pedagógico por parte del estado receptor; contenidos culturales que no daban respuesta a las personas estudiantes de segundas y terceras generaciones; dificultades en la gestión económica, entre otros (Montrul, 2023; García, 2009). Esto ha llevado a una reconfiguración de la enseñanza de LO, transfiriendo su gestión desde los países de origen a los ministerios o regiones educativas estatales, como en el caso de los programas actuales en Valonia (Bélgica), o los proyectos de HSU en Renania del Norte-Westfalia (Alemania) (Küpper y Demir, 2020).

Este giro hacia una gestión estatal busca también garantizar que la enseñanza de las LO se alinee con los valores de cohesión social, ciudadanía democrática e igualdad de oportunidades, sin depender de acuerdos exteriores. Como señala Cummins (2009)**,** cuando las LO son reconocidas y utilizadas dentro del sistema escolar de manera estructurada y legitimada, pueden actuar como puente hacia el éxito académico y la integración social, en lugar de ser vistas como una barrera. Sin embargo, la implementación de estos programas en distintos países europeos también ha generado ciertas preocupaciones y tensiones.

Algunos gobiernos y autoridades educativas perciben la participación de docentes enviados desde el país de origen o convenios externos como una posible injerencia en la política educativa nacional o como un desafío a la autonomía curricular local. Además, existen debates sobre la formación,

competencias y alineación pedagógica del profesorado externo, así como sobre la integración de estos programas con los objetivos generales de la educación pública. Estas tensiones reflejan que, aunque las LO pueden ser un recurso valioso para la inclusión y la diversidad lingüística, su incorporación requiere negociación cuidadosa y adaptación a cada contexto escolar y nacional (Cummins, 2009).

Finalmente, poniendo todos los elementos en una balanza, puede observarse que la conclusión a la que han llegado los científicos es que los programas sujetos a convenios gubernamentales como es el caso del programa ELCO tienden a desaparecer dado a que se enfrentan a un futuro incierto motivado tanto por la falta de una política lingüística europea unificada como por la desconfianza en las propuestas pedagógicas de los países de origen y tienen que hacer frente, además, a la competencia con otros programas y enfoques plurilingües (como EILE, en Francia). Además, su éxito depende en gran medida de la adaptación a nuevos modelos educativos, más flexibles e integradores, que valoran el plurilingüismo de manera más amplia y con currículos más ajustados a las distintas realidades sociales del momento.



CAPÍTULO V: MÁS ALLÁ DEL PROGRAMA ELCO: EL PROGRAMA LACM EN ESPAÑA Y CATALUNYA

5. Introducción

En el caso del contexto español, los programas de "atención a la diversidad" y, específicamente, de la Compensación Educativa, fueron los que impulsaron las clases de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Siguiendo el ejemplo de otros países europeos, estos programas educativos ofrecieron la posibilidad de impartir instrucción en las lenguas maternas de los y las estudiantes inmigrantes. La implementación de estas clases en centros de Educación Primaria y Secundaria se realizó aprovechando la flexibilidad organizativa que permitió la LOGSE (1990), con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas específicas de cada alumno y proporcionar a estos una formación que les permitiera salvaguardar su identidad, mantener su lengua (Ministerio de Educación, 2009) y vivir su cultura respetando la del país receptor y, según Mijares (2006), como una ayuda complementaria para alcanzar los requerimientos escolares, bajo la idea de que debía ser la escuela la que se adaptara a sus características.

Dicha realidad se extiende en los colegios e institutos españoles, lo que supone un reto político y se formalizan acuerdos y convenios de cooperación con Marruecos, Rumanía y Portugal. Como resultado de estos acuerdos, se establecen programas de ELCO destinados a la enseñanza de las lenguas portuguesa, rumana y árabe, dirigidos específicamente a los hijos e hijas de inmigrantes procedentes de estos países. En consecuencia, se introduce la ELCO en España, con la intención, compartiendo la visión de Europa, de que los hijos e hijas de trabajadores de estos países pudieran recibir clases de su LO dentro del sistema educativo público.

En el caso de España, nos remontamos al 14 de octubre de 1980 momento en el cual el Gobierno de España y el Gobierno de Marruecos firman en Rabat el Convenio de Cooperación Cultural (BOE de 10 de octubre de 1980) con el propósito de instrumentalizar jurídicamente su sensibilidad a la nueva realidad de la inmigración marroquí en España y con el objetivo de establecer lazos de cooperación en los campos de la educación y la cultura. En dicho convenio se establecen los siguientes compromisos:

- "El Gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los y las alumnas marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles. [...] A este efecto, las autoridades españolas competentes pondrán a disposición de los profesores marroquíes encargados de esta enseñanza en las aulas necesarias. De estos profesores se hará cargo íntegramente Marruecos" (p. 31960).
- "Cada uno de los Gobiernos estimulará la instalación y el funcionamiento en su territorio de establecimientos culturales destinados a promover el conocimiento y el estudio de la cultura

del otro país y se concederán, a este efecto, las mayores facilidades en el marco de las leyes y reglamentos en vigor sobre la base de la reciprocidad" (p. 31961)**.**

Los principios generales anteriores deben basarse en el ordenamiento jurídico de ambos países. Por ello es preciso mencionar el artículo 27 de la Constitución Española y el artículo 13 de la Constitución Marroquí donde en ambos se reconoce el Derecho a la Educación. Este principio general ha sido desarrollado por:

- Marruecos:
  - ✓ 'la Charte national d'éducation et de formation' (1999), que marca las grandes líneas del, entonces, nuevo sistema educativo de Marruecos (SERM), se enuncian los principios fundamentales, sus finalidades, los derechos y deberes de los diferentes actores y la movilización nacional necesaria para lograr el éxito de la reforma.
  - ✓ *La Loi-cadre n° 51- 17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique* (2019)
  - ✓ El Nuevo Código de educación escolar (Proyecto de ley 59/21) aprobado el 3 de abril de 2025.

- España: las leyes orgánicas relativas a la educación desde los inicios de la Constitución se han concretado en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Evaluación Participación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), la de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), así como las que prosiguen la Ley General de Educación (LOE, 2006), Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y, la actualmente vigente, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020).

De esta manera, sobre el papel, ambos países han consolidado un marco normativo que garantiza el Derecho a la Educación como un pilar fundamental para el desarrollo individual y colectivo. Mientras que Marruecos impulsa una reforma educativa basada en la participación y en la adaptación de su sistema a las exigencias del siglo XXI, España ha ido configurando un sistema educativo que, a través de sucesivas leyes orgánicas, busca responder a los desafíos sociales, culturales y tecnológicos contemporáneos, asegurando la equidad, inclusión y calidad educativa. Estos desarrollos normativos reflejan el compromiso de ambas naciones con la protección y promoción de este derecho esencial.

La enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí en los centros educativos españoles ya es una realidad y cada año hay un incremento de la demanda del programa LACM en todo el país. No

obstante, no son todas las comunidades autónomas las que se han adherido al programa. En la actualidad, el programa está implementado en Aragón, Andalucía, Castilla La-Mancha, Catalunya, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja, Madrid, Murcia y País Vasco.

En el caso de Catalunya, se empezaron a implementar también programas de LO, entre los que destaca el programa LACM (*Llengua Àrab i Cultura Marroquina*) que se inició en el curso 1994-1995. Este tipo de iniciativas buscan fomentar el mantenimiento y desarrollo de la lengua y cultura propias del alumnado migrante, favoreciendo así su identidad cultural y el reconocimiento de la diversidad dentro del sistema educativo catalán. Para facilitar el aprendizaje de sus lenguas de origen, se han establecido dos canales principales.

Por un lado, el programa ELCO (Enseñanzas de Lengua y Cultura de Origen), resultado de acuerdos bilaterales entre gobiernos —en este caso, entre el gobierno español y el marroquí—, que permite la presencia de docentes enviados por el país de origen que imparten estas enseñanzas dentro del horario escolar o en horario complementario. Por otro lado, existen acuerdos de cooperación entre asociaciones de inmigrantes, organizaciones culturales y administraciones locales, que permiten ofrecer clases y actividades fuera del marco formal, pero con un fuerte componente educativo e integrador.

Actualmente, existen 11 programas de acceso al aprendizaje de las LO distribuidos por el territorio catalán (ver tabla).

Tabla 8: Los programas de LO en Catalunya.

Lengua de origen	Tipo de acuerdo	Observaciones
Amazigh	Acuerdo entre el Departament de Treball, Afers Socials i Famílies y la Casa Amaziga de Catalunya desde el curso escolar 2005/06.	La entidad ofrece cursos y talleres sobre lengua y cultura amaziga, apoya la realización de actividades interculturales y promueve el establecimiento de relaciones bilaterales entre Catalunya y Tamazgha. Las clases se ofrecen a alumnado de primaria y secundaria obligatoria y son gratuitas.
Árabe	Convenio de Cooperación Cultural entre el Estado español y el Gobierno del Reino de Marruecos en 1980 y que entró en vigor en 1985. Este convenio establece las bases del programa LACM implantado de forma oficial	Opera en algunos centros educativos en horario extraescolar en la zona de Badalona. Las clases se ofrecen a alumnado de primaria y secundaria obligatoria y son gratuitas. Alumnado mayor de 15 años puede obtener un certificado oficial de

Lengua de origen	Tipo de acuerdo	Observaciones
	en España en el curso 1994-1995.	conocimiento del árabe a través de las escuelas oficiales de idiomas.
Bangla	Acuerdo de colaboración entre el Departament d'Educació y la Asociación Sociocultural de Bangladesh en Barcelona (ECOP, *Estudiants Catalans d'Origen Pakistani*) desde el curso escolar 2009/2010.	Se ofrecen clases de bengalí en horario extraescolar en Barcelona.
Chino	Acuerdo de colaboración con instituciones y entidades, como la Asociación de Mujeres Chinas, el Instituto de Cultura China y, más recientemente, la Fundación Instituto Confucio de Barcelona.	La lengua que se enseña es el chino mandarín o putonghua. Las clases se ofrecen a alumnado de educación infantil, primaria y secundaria. Pueden obtener un certificado oficial de conocimiento de chino a través de las escuelas oficiales de idiomas. El alumnado también puede presentarse a las pruebas para la obtención de un certificado oficial que expide la Fundación Instituto Confucio de Barcelona.
Japonés	Convenio del *Departament d'Educació* con el Instituto Alexandre Deulofeu de Figueres desde el curso 2021/22.	El japonés se ofrece como materia optativa en secundaria en 5 institutos de Catalunya. Hay un interés creciente por el japonés en las Escuelas Oficiales de Idiomas y en el alumnado de secundaria, especialmente interesado por la cultura manga.
Neerlandés	En 2006 se firmó una declaración común entre el Departament d'Educació y la Fundación para la Lengua y la Cultura Holandesas en Catalunya (*Stichting Nederlandse Taal en Cultuur* Barcelona), organización no gubernamental.	Las clases se ofrecen en horario extraescolar y se dirigen a alumnado de educación infantil, primaria y secundaria.
Portugués	El Instituto Camões es, desde el año 2009, la institución competente para promover la enseñanza de portugués en el exterior. El Departament d'Educació colabora con el Institut Camões desde el curso 2008-2009.	Las clases son para el alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, en horario extraescolar o lectivo, y son gratuitas. El alumnado de más de 15 años puede obtener un certificado oficial de portugués a través de las escuelas oficiales de idiomas o bien presentarse a las pruebas para la obtención de certificados de portugués como lengua extranjera que expide el Centro de *Avaliaçao* de *Portugues*

Lengua de origen	Tipo de acuerdo	Observaciones
		Língua Extranjera (CPLE), *unidad de la Facultad de Litras.*
Rumano	Desde el curso 2007-2008 se ofrecen clases de lengua, cultura y civilización rumanas (LCCR) en el marco de los acuerdos de cooperación educativa entre Rumanía y España, y del convenio firmado entre el Departamento de Enseñanza y la Embajada de Rumanía en España en horario extraescolar.	Los cursos son impartidos por profesores y maestros licenciados en el ámbito de humanidades. Las clases se ofrecen de forma gratuita a alumnado de primaria y secundaria.
Ruso	Durante el curso 2018-2019, la Asociación Cultural Rusa F. Dostoievski y la Asociación Raduga de Barcelona establecieron el acuerdo de colaboración con el Departament d'Educació.	Ofrecen clases de lengua y cultura rusas en horario extraescolar dirigidas a alumnado de educación primaria y secundaria.
Ucraniano	En el curso 2008-2009 se firmó un acuerdo entre el Departament d'Educació y la Asociación de ucranianos en Catalunya, Txervona Kalyna.	Las clases se destinan al alumnado de centros catalanes, en horario extraescolar, tanto para primaria como para la secundaria.

Fuente: Departament d'Educació de Catalunya.

5.1. Programas de LO fruto de acuerdos gubernamentales

5.1.1. ELCO marroquí, el programa LACM

El árabe ocupa el cuarto lugar entre las lenguas más habladas en el mundo. Actualmente, es lengua oficial o cooficial en unos veinte estados de África y el Medio Oriente: Argelia, Arabia Saudita, Bahréin, Yibuti, Egipto, Eritrea, Iraq, Israel, Libia, Marruecos, Túnez, Chad, entre otros.

Cabe matizar que existe una distinción clara entre el árabe estándar moderno —utilizado en contextos formales, medios de comunicación y educación— llamado fus'ka y los dialectos árabes regionales, que son las lenguas que se hablan cotidianamente en cada país o región. Por ejemplo, el árabe marroquí -darija- presenta diferencias significativas respecto al árabe egipcio o al levantino, lo que puede dificultar la comprensión mutua entre hablantes de distintas zonas.

Como se ha apuntado en el capítulo anterior, en 1995 se establece la ELCO marroquí en España, y había transcurrido ya un largo período desde los inicios del programa en la Europa de los años setenta. El convenio que sienta las bases para el desarrollo de la ELCO marroquí es el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos, firmado el 14 de octubre de 1980 con el fin de mejorar la comprensión y el conocimiento entre ambos pueblos, expone en su artículo IV: "el gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe al alumnado marroquí escolarizado en establecimientos primarios y secundarios españoles" (BOE 1985, p. 20897).

En el momento de la firma de este acuerdo, ni el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD) ni el gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) que lo llevó a cabo anticiparon que la inmigración tendría un impacto significativo en el sistema educativo español. Este escenario se consideraba poco probable y de carácter anecdótico. No fue hasta 1992 cuando se implementó el Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí, resultado de la tercera reunión de la Comisión Mixta Hispano-Marroquí de Cooperación Cultural y Educativa, que tuvo lugar en noviembre de 1992 en Rabat. Dicho programa manifestaba el "deseo de fomentar la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí a los niños marroquíes que asistían a escuelas en España" (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1992, p. 64). Sin embargo, el programa solo recogía esta solicitud y estipulaba el compromiso de crear un grupo mixto encargado de estudiar las formas de llevar a cabo el proyecto (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1992, p. 64).

En el año 1993 se implementó el Tratado de Amistad, Buena Vecindad y Cooperación entre el Reino de Marruecos y el Reino de España, rubricado en julio de 1991. El artículo 9 de dicho tratado, centrado en la cuestión de la enseñanza de idiomas, ratificaba las disposiciones de los acuerdos y tratados previamente mencionados, consolidando el anhelo de fomentar la enseñanza de la lengua y la cultura propias de cada nación en el territorio de la otra.

El Programa de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) se puso en marcha finalmente durante el curso académico 1994/95, tras dos reuniones de expertos hispano-marroquíes: la primera en octubre de 1993 y la segunda en abril de 1994. Pocos meses después de esta última, en julio del mismo año, se celebra una reunión en Ávila en la que se establece el funcionamiento del programa (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994). Paralelamente, los contenidos lingüísticos y culturales son publicados en Marruecos (Ministére de l'Éducation Nationale, s/f).

En Catalunya, la mayoría del alumnado que tiene el árabe como lengua familiar procede principalmente de Marruecos y, en menor medida, de Argelia. Esta realidad está estrechamente vinculada a los flujos migratorios que, desde finales del siglo XX, han hecho de Marruecos uno de los

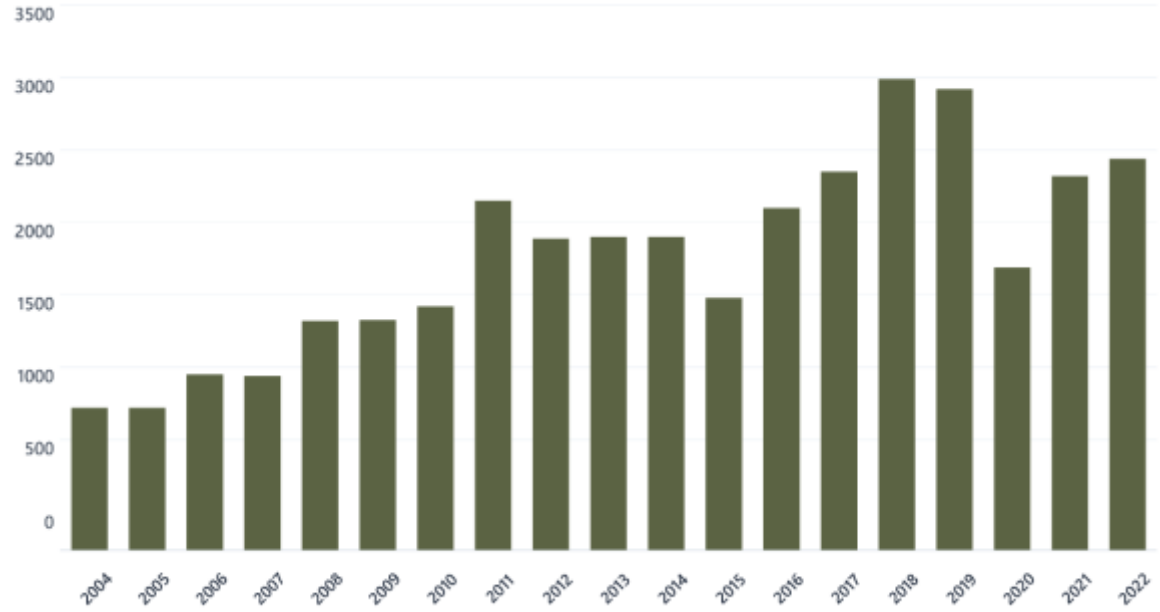
principales países de origen de la población migrante en Catalunya. Según los datos del curso 2022-2023, en los centros públicos y privados concertados había cerca de 53.000 alumnos con nacionalidad de países donde se habla árabe, de los cuales más de 50.000 nacieron en Marruecos y más de 1.300 en Argelia. Si se analiza la evolución del alumnado, se observa un incremento gradual desde finales de los años 90, coincidiendo con picos migratorios y la expansión progresiva del programa en nuevos centros educativos, lo que refleja tanto la llegada de nuevas familias como la consolidación institucional de la ELCO.

Estos cursos se imparten actualmente en un número significativo de centros educativos, distribuidos entre escuelas públicas y privadas concertadas, en horario lectivo y extracurricular. Las clases son impartidas por profesorado funcionario del Ministerio marroquí de Educación Nacional destinado en Catalunya por un período mínimo de cuatro años, lo que asegura la coherencia pedagógica y la calidad del programa.

En cuanto al currículum, se combina la enseñanza de la lengua árabe estándar (fus'ka) con contenidos culturales relacionados con Marruecos, incluyendo historia, geografía, costumbres y tradiciones, adaptados a la edad del alumnado. Se hace especial énfasis en que estas enseñanzas no solo fomenten la competencia lingüística, sino también la identidad cultural y la integración social, proporcionando un puente entre la lengua familiar del alumnado y el sistema educativo español. Para el alumnado mayor de 15 años, existe la posibilidad de obtener un certificado oficial de conocimiento del árabe a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas, consolidando así la validez académica del aprendizaje.

La gráfica que se muestra a continuación refleja la evolución del número de estudiantes matriculados en el programa ELCO de lengua árabe en Catalunya entre 2004 y 2022.

Figura 3: Datos de participación en el programa ELCO árabe en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

Se observa que, durante los primeros años (2004-2007), la matrícula se mantuvo relativamente estable, con alrededor de 1.000-1.200 estudiantes, reflejando el inicio del programa y la consolidación de los primeros centros. A partir de 2008 se aprecia un incremento progresivo, alcanzando aproximadamente 1.600 estudiantes en 2008-2010, coincidiendo con un crecimiento de la población migrante marroquí escolarizada en Catalunya.

El periodo 2011-2014 muestra un aumento más marcado, con cifras entre 2.100 y 2.400 estudiantes, indicando la expansión del programa a más centros y la estabilización de la matrícula. En 2015, se aprecia un ligero descenso hasta cerca de 1.750 alumnos, probablemente debido a cambios demográficos o a la transición generacional de estudiantes que habían nacido en España y cuya lengua familiar no era estrictamente el árabe.

A partir de 2016 se observa un nuevo periodo de crecimiento sostenido, alcanzando los máximos históricos en 2018 y 2019, con más de 3.200 alumnos. Esto coincide con un incremento de la población de origen marroquí en Catalunya y con la consolidación del programa en un mayor número de centros educativos. En 2020, se produce un descenso notable, relacionado con la pandemia de COVID-19 y la afectación de la escolarización presencial, aunque los datos vuelven a recuperarse en 2021 y 2022, alcanzando cifras de 2.600-2.700 alumnos.

En cuanto a la distribución por centros, el programa se imparte en escuelas públicas y privadas concertadas de varias localidades catalanas, tanto en horario lectivo como extracurricular. Cada

centro cuenta con profesorado funcionario del Ministerio marroquí de Educación Nacional, que colabora con el equipo docente local para garantizar la correcta implementación del currículo, adaptando los contenidos a las necesidades del alumnado y coordinando actividades que favorecen tanto la enseñanza de la lengua como el conocimiento de la cultura de origen.

5.1.2. ELCO portugués

La extensa migración de los portugueses ha llevado a este pueblo a todos los rincones del planeta. Hoy en día, es la lengua oficial de muchos de los países del mundo además de Portugal, Angola, Brasil, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé y Príncipe, Cabo Verde y Timor Oriental. Aunque muchas personas inmigrantes residen fuera de los territorios donde esta lengua es oficial o materna. Esta situación conforma lo que se conoce como la diáspora lusófona (Galito, 2006).

La migración de portugueses hacia países como Alemania, Bélgica, Francia, Inglaterra, Luxemburgo, España y Suiza, impulsada principalmente por motivos económicos, ha generado una clara conciencia sobre la importancia de mantener vivos los vínculos con las raíces y la cultura portuguesa dentro de sus familias (Oriol, 2004). Este reconocimiento se manifiesta en el deseo de que los hijos e hijas mantengan lazos afectivos con los familiares en Portugal, así como en la necesidad de garantizar una buena integración y comprensión en el entorno social durante sus visitas al país. Esto ha llevado a muchas familias a buscar formas de enseñar a sus descendientes el idioma y la cultura portuguesa.

Actualmente, en España residen, según INE (2024), 108.063 personas de nacionalidad portuguesa. El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa se enmarca en un acuerdo de cooperación entre España y Portugal en los ámbitos educativo y cultural. Este acuerdo tiene su origen en el Instrumento de Ratificación del Convenio Cultural entre ambos países, firmado en Madrid el 22 de mayo de 1970 y posteriormente publicado en el BOE el 3 de septiembre de 1971. Además, se apoya en recomendaciones de la Unión Europea, en particular la Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, que trata sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes. Este marco legal y de cooperación establece las bases para el desarrollo del programa destinado a mantener y promover la lengua y cultura portuguesa entre las comunidades portuguesas en España.

El Programa comenzó a implementarse de manera experimental durante el curso escolar 1987/88 en centros de Educación Infantil y Primaria de España donde había un número significativo de alumnado de origen portugués o lusohablantes. Desde su inicio, el programa se ha integrado en la red oficial de cursos de enseñanza en el exterior, consolidándose como una iniciativa educativa clave para la comunidad portuguesa en España.

Por otro lado, en Catalunya, durante el curso 2022-2023, tanto en escuelas públicas como privadas concertadas, había más de 3.400 estudiantes matriculados provenientes de países donde se habla portugués. No obstante, desde el año 2013 se aprecia un descenso muy notable en el número de alumnado que ingresa en el programa. Algunas de las causas que apuntan Gaspar y Chatti (2022) guardan relación con el contexto migratorio de Portugal y Brasil. A partir de 2012-2013, hubo un descenso de las personas migrantes de Portugal y Brasil dadas las siguientes causas:

- Portugal: Mejoró ligeramente la situación económica tras la crisis de 2008, y muchos portugueses emigraron a otros destinos europeos (como Alemania, Reino Unido o Suiza), no necesariamente a España.
- Brasil: Durante los años del gobierno de Lula y Dilma (hasta 2014), hubo cierta mejora económica, lo que redujo temporalmente la necesidad de emigrar.

Durante los años 2000, muchas familias migrantes procedentes de Portugal se establecieron de manera definitiva en Catalunya. Con el paso del tiempo, sus hijos e hijas nacieron y crecieron en el territorio catalán, integrándose en un contexto educativo y social donde predominan el catalán y el castellano. Este proceso de socialización lingüística en el entorno escolar y comunitario ha provocado que, para una parte importante de este alumnado, el portugués deje de ser la lengua principal de comunicación en el hogar y pierda relevancia en su vida cotidiana.

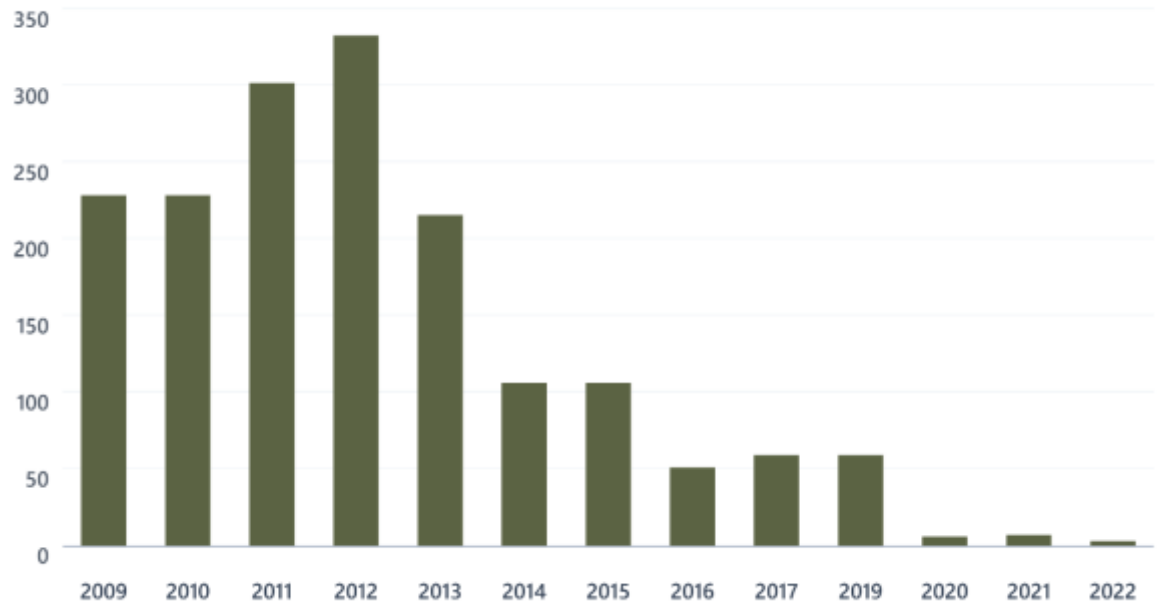
Como consecuencia de esta transformación generacional, se ha observado un descenso en la matriculación en los cursos de ELCO de portugués en los centros educativos. La lengua materna de estas nuevas generaciones se ve influida por la lengua del entorno escolar, los amigos y la sociedad en general, lo que condiciona la elección de seguir estudiando el idioma de origen en el marco del programa ELCO. En este sentido, la disminución de alumnado no debe interpretarse como un fracaso del programa, sino como un fenómeno vinculado al cambio generacional y a la evolución de las prácticas lingüísticas dentro de las familias migrantes, que refleja la complejidad de mantener la lengua de origen cuando los hijos crecen en un contexto plurilingüe y predominantemente hispanocatalán.

Este análisis permite comprender que la matriculación en los cursos de ELCO no solo depende de la disponibilidad de plazas o recursos educativos, sino también de factores socioculturales y de integración lingüística, que varían según la generación y el grado de inmersión en la sociedad catalana.

Las clases de lengua y cultura portuguesas ofrecidas en algunos centros educativos catalanes son el resultado de un acuerdo de cooperación entre España y Portugal en el ámbito educativo. Desde 2009, el Instituto Camões se encarga de promover la enseñanza del portugués en el extranjero, contando

con el apoyo del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya desde el curso 2008-2009. Las clases de portugués se ofrecen tanto como actividad extracurricular como parte del plan de estudios en secundaria, dentro del horario escolar regular de los estudiantes. El profesorado que imparten estas clases son funcionarios nombrados y pagados por el gobierno portugués. Están dirigidas a estudiantes de educación infantil, primaria y secundaria, y son completamente gratuitas. Aquellos mayores de 15 años tienen la opción de obtener un certificado oficial de competencia en portugués a través de las escuelas oficiales de idiomas o presentarse a exámenes para obtener certificados de portugués como lengua extranjera, emitidos por el Centro de Evaluación de Portugués Lengua Extranjera (CAPLE), perteneciente a la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa.

Figura 4: Datos de participación en el programa ELCO portugués en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

Los objetivos del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa son múltiples y abarcan varios aspectos educativos y culturales. En primer lugar, busca facilitar la integración de los y las alumnas portugueses y lusohablantes en el sistema educativo español, proporcionándoles las herramientas necesarias para desenvolverse académicamente en su lengua materna y en la lengua del país receptor. Además, pretende mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales de estos alumnos, promoviendo su conocimiento y apreciación dentro de la comunidad educativa y más allá. También tiene como objetivo fomentar el respeto y la valoración de las diferencias culturales, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y participativos en una sociedad diversa. Finalmente, el Programa busca dotar a todo el alumnado, no solo a los de origen portugués, del conocimiento de una

lengua que, siendo comunitaria y con proyección mundial, es esencial como medio de comunicación entre los pueblos de España y Portugal, fortaleciendo así los lazos entre ambos países (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

El profesorado que participa en el Programa está bajo la administración y disciplina de la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España, aunque su dependencia funcional cotidiana recae en los centros educativos donde están asignados. Esto asegura una coordinación eficaz entre la parte administrativa del programa y las necesidades pedagógicas y curriculares del alumnado y las escuelas. Además, el Programa se desarrolla en varias Comunidades Autónomas de España y está centralizado y coordinado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, garantizando una implementación uniforme y coherente en todo el país (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

5.1.3. ELCO rumano

El rumano es una lengua románica hablada por unos 25 millones de personas en todo el mundo. Es la lengua mayoritaria de Rumanía y de la República de Moldavia, donde también tiene estatus de lengua oficial. Además, existen minorías rumanas en Hungría, Serbia y Ucrania.

La Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) rumana en España se establece dentro del marco bilateral del Convenio de cooperación cultural y educativa entre Rumania y España de 1995. Además, se enmarca en el Programa de cooperación educativa y cultural entre ambos países para el período 2005-2008, el cual fue reafirmado con la Declaración Común del Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumania y del Ministerio de Educación y Ciencia de España en 2007.

El Programa de ELCO rumana comenzó su desarrollo con unos objetivos[4]:

- Facilitar el conocimiento de la lengua, cultura y civilización rumana: El programa busca proporcionar al alumnado de origen rumano y al resto de los y las alumnas escolarizadas en centros educativos un entendimiento profundo de la lengua rumana, así como de su cultura y civilización. Esto se realiza a través de actividades específicamente diseñadas para mejorar la comprensión y expresión en rumano.
- Fomentar la inclusión escolar y sociocultural: Se pretende integrar de manera efectiva al alumnado rumano en el sistema educativo español. Esto incluye actividades que promueven la interacción positiva entre el discente rumano y sus compañeros y compañeras de clase, así

[4] Ver en Instrucciones de funcionamiento del programa de lengua, cultura y civilización rumana (ELCO) Curso 2025-26

como la participación en eventos culturales que enriquezcan su experiencia educativa y personal.

- Salvaguardar la identidad cultural: El programa tiene como objetivo proporcionar a los alumnos y las alumnas y a las alumnas rumanas las herramientas necesarias para mantener su identidad cultural mientras viven en España. Esto implica enseñarles a valorar y celebrar su herencia cultural rumana, al mismo tiempo que aprenden a respetar y convivir con la cultura del país receptor.

Las actividades desarrolladas en el marco de la ELCO rumana incluyen:

- Comprensión y expresión en la lengua rumana: Se enfoca en mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado en rumano, tanto en comprensión oral como escrita.
- Actividades relacionadas con la historia y geografía de Rumanía: Se exploran temas históricos y geográficos relevantes para entender mejor el contexto cultural rumano.
- Actividades culturales, especialmente música y danza: Se promueve la participación en actividades culturales que incluyen música tradicional, danzas folclóricas y otras expresiones artísticas que enriquecen la experiencia cultural de los alumnos y alumnas.

Durante el período académico 2022-2023, el alumnado de lengua rumana constituyó el segundo colectivo extranjero más numeroso en los centros educativos de Catalunya, con más de 12.000 estudiantes matriculados. No obstante, observamos una importante oscilación en tanto al número de participación en el programa ELCO. Para poder entender las razones de esta oscilación cabe indagar en el panorama general migratorio de las personas de origen rumano en España.

Según Marín (2025), la llegada de personas procedentes de Rumanía a España y Catalunya ha experimentado distintas etapas a lo largo de los años. Antes de 1989, la migración era principalmente de carácter político y bastante limitada. Sin embargo, con la desaparición del bloque comunista y la transformación económica en Europa del Este, la emigración aumentó considerablemente durante la década de los noventa, impulsada por motivos económicos. Un punto decisivo fue la incorporación de Rumanía a la Unión Europea en 2007, lo que facilitó el libre tránsito y provocó un notable aumento en el número de migrantes que eligieron España como destino.

Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2022 había en España cerca de 627.000 personas de origen rumano, representando más del 12% de la población extranjera y situándose como la segunda comunidad extranjera más grande después de la marroquí. No obstante, esta cifra es inferior a la alcanzada en 2012, cuando el número de rumanos superaba los 900.000. Varias razones explican esta

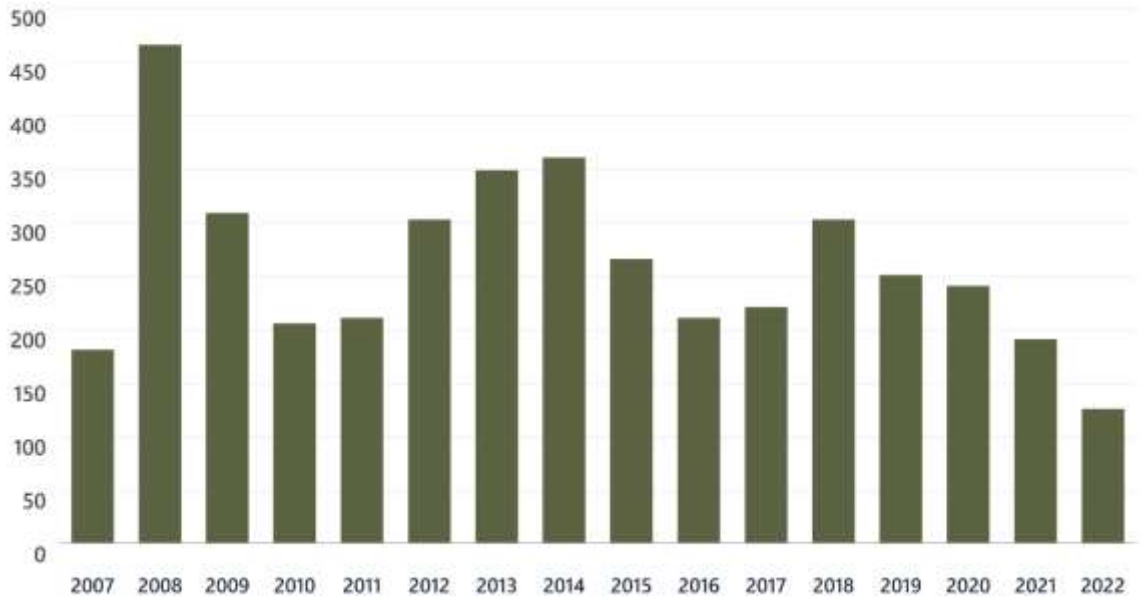
reducción: la crisis económica de 2008-2013 golpeó duramente sectores como la construcción y la agricultura, que tradicionalmente empleaban a muchos migrantes rumanos. Además, la libertad de movimiento dentro de la Unión Europea permitió que muchos se trasladaran a otros países con mejores perspectivas económicas. La pandemia de COVID-19 también provocó que numerosos migrantes regresaran temporalmente a su país debido a la incertidumbre sanitaria y las restricciones de desplazamiento. Por último, el crecimiento económico de Rumanía y el envejecimiento de la primera generación migrante han favorecido que un número significativo de personas haya decidido retornar o retirarse del mercado laboral en España.

A pesar de estas fluctuaciones, la comunidad rumana sigue siendo muy importante en nuestro país, con una fuerte presencia especialmente en zonas como Catalunya y la Comunidad Valenciana.

Estos cambios migratorios explican las variaciones en la matrícula de estudiantes rumanos en el programa ELCO (Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen). El número de alumnado inscrito ha ido variando a lo largo de los años en función de los movimientos poblacionales. Durante los periodos de mayor llegada de migrantes, la demanda de clases de rumano aumentó notablemente, mientras que, en etapas de crisis o retorno, esta participación disminuyó. Además, factores como la integración de los hijos de migrantes en la sociedad española y su contacto cotidiano con el catalán y el castellano influyen en el interés por mantener el aprendizaje del rumano. Por tanto, la evolución del alumnado en ELCO refleja la realidad cambiante de esta comunidad y sus procesos migratorios.

El gráfico siguiente, muestra la evolución del número de estudiantes participantes en el programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumanas (LCCR) desde el curso 2007-2008 hasta 2021-2022. En términos generales, se observa una tendencia fluctuante, con períodos de crecimiento y de descenso a lo largo de los años.

Figura 5: Datos de participación en el programa ELCO rumano en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

En los primeros cursos destaca un aumento significativo, alcanzando un máximo en torno al curso 2008-2009, lo que sugiere una fuerte demanda inicial del programa coincidiendo con el asentamiento de la población rumana en España. Tras este pico, se produce un descenso moderado entre 2009 y 2011, seguido de una nueva fase de crecimiento que culmina alrededor de 2013-2014, uno de los momentos de mayor participación.

A partir de 2015 se aprecia una tendencia general a la baja, aunque con repuntes puntuales, como el observado en 2018-2019. Sin embargo, desde 2019-2020 el número de estudiantes vuelve a disminuir de manera más acusada, alcanzando uno de los valores más bajos en el curso 2021-2022. Este descenso puede estar relacionado con factores demográficos, cambios en las dinámicas migratorias o el impacto de la pandemia en la participación en actividades extraescolares.

En conjunto, el gráfico refleja que el programa LCCR ha tenido una presencia sostenida a lo largo del tiempo, con una participación significativa, lo que evidencia su importancia como herramienta para el mantenimiento de la lengua y la cultura rumanas entre el alumnado de origen rumano en el sistema educativo español.

5.2. Programas de LO fruto de convenios con asociaciones lingüísticas y/o culturales.

5.2.1. Lengua amazigh

El idioma amazigh es la lengua coficial reconocida en la Constitución de Marruecos en el año 2011 (con 12 millones de hablantes que constituyen el 40% de la población), así como en Argelia (hablado por 7 millones de personas, el 25% de la población), Túnez, Mauritania, Libia, Egipto, Burkina Faso, Níger, Nigeria y Mali (donde es lengua oficial). Incluye diversas variedades dialectales, entre las cuales se encuentran el rifeño (tarifit), el tachelhît y el bereber o tamazight.

Se estima que entre el 50% y el 80% de los y las estudiantes marroquíes tienen el amazigh como lengua familiar y provienen mayoritariamente de Marruecos, que además es el país de origen más frecuente de los estudiantes extranjeros. El programa se inició en el curso escolar 2005-2006 y en el curso 2022-2023, en los centros públicos y privados concertados, había más de 50.000 estudiantes de origen marroquí matriculados.

Según los datos del *Departament d'Educació* de la *Generalitat de Catalunya*, la tasa de inscripciones para los cursos de amazigh ha fluctuado a lo largo del tiempo. Observando la gráfica, se identifica un periodo inicial de crecimiento gradual entre 2005 y 2009, donde el número de participantes ha aumentado desde aproximadamente 80 hasta alcanzar un máximo de 134 alumnos. Este incremento puede vincularse a la consolidación del programa y a la estabilización de la población amazigh en Catalunya.

A partir de 2010, se aprecia un descenso progresivo que se mantiene hasta 2017, con cifras que oscilan entre 50 y 35 alumnos. Este periodo coincide con una ralentización en la llegada de nuevas familias amazigh a Catalunya, situación que, según de Terán Gómez-Benita (2023), se debió en parte a las condiciones económicas adversas que siguieron a la crisis financiera mundial de 2008, afectando la migración y, por tanto, la matrícula en el programa ELCO.

A partir de 2018, se observa un resurgimiento notable en la inscripción, alcanzando valores de 115 alumnos en ese año y manteniéndose por encima de 50 en los cursos siguientes. Este incremento refleja, por un lado, un mayor grado de organización y reivindicación cultural por parte de la comunidad amazigh en Catalunya y, por otro, esfuerzos renovados de las administraciones educativas para reforzar y visibilizar la enseñanza de la lengua y cultura de origen, asegurando una continuidad en el aprendizaje y la transmisión cultural.

En conjunto, la gráfica muestra cómo la matrícula en ELCO amazigh ha seguido un patrón cíclico, estrechamente vinculado a los flujos migratorios, la situación económica y la implicación de la comunidad y las instituciones educativas en la promoción de la lengua y cultura amazigh en Catalunya.

Tilmatine (2005) explica que el amazigh ha ido ganando una mayor receptividad en Catalunya debido a una historia y sensibilidad específicas hacia las minorías, así como a una cierta experiencia en políticas de integración de poblaciones inmigrantes de diferente origen. Un evento significativo, aunque principalmente simbólico, en el reconocimiento progresivo de esta lengua y cultura proviene del Parlamento catalán, que, exceptuando el Parlamento Europeo, fue el primer parlamento europeo en adoptar una resolución de apoyo a la identidad, lengua y cultura amazigh (Boletín Oficial del Parlamento de Catalunya del 22 de abril de 2002). Esta resolución:

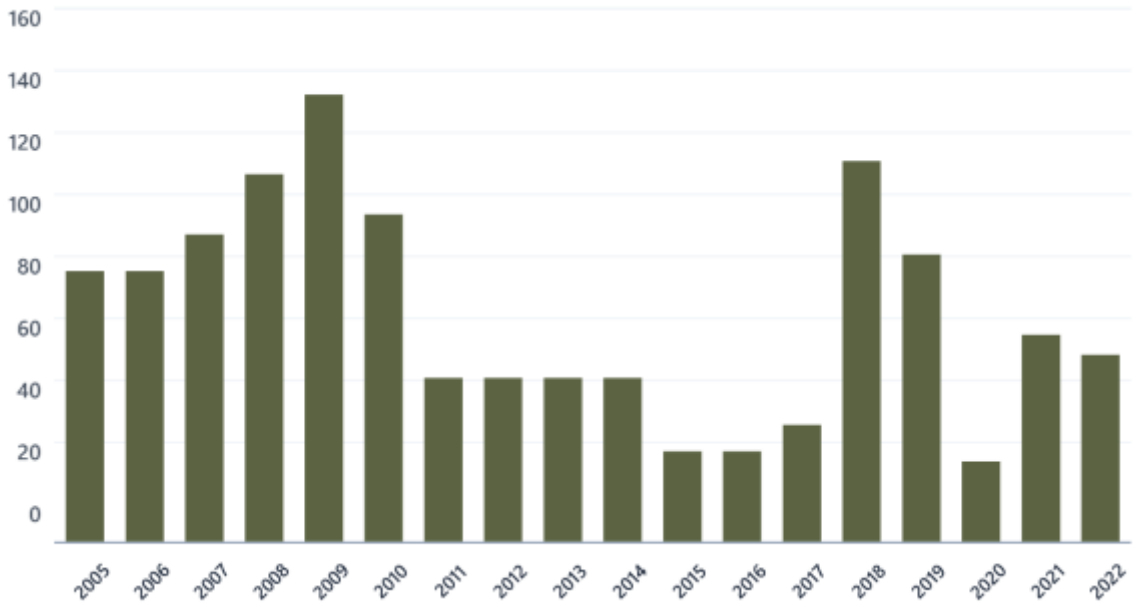
- insta al Gobierno a solicitar al Gobierno del Estado que introduzca en las negociaciones bilaterales con los gobiernos del norte de África la demanda de respeto por todos los derechos humanos, especialmente en lo que respecta al derecho a la identidad amazigh.
- insta al Gobierno a promover en el ámbito educativo la enseñanza del amazigh al mismo nivel que otras lenguas de la nueva inmigración, y a estudiar la incorporación experimental del estudio del amazigh y de la población que lo habla entre las opciones académicas de la oferta universitaria.

Producto de una extensa labor de sensibilización, este documento aún no ha tenido, sin embargo, aplicaciones. No obstante, su mera existencia ha facilitado el inicio de una serie de encuentros, reuniones y actividades que han contribuido significativamente a aumentar la visibilidad de la presencia amazigh en Catalunya.

En el contexto educativo catalán, es relevante destacar la organización de la primera conferencia sobre la enseñanza del amazigh en Catalunya y el papel del *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació* (DURSI), particularmente la Oficina de Política Lingüística, en la coordinación de la primera Jornada sobre la Lengua Amaziga y la Educación durante la IV Primavera Amaziga de Catalunya. En dicha conferencia se anunció la implementación, a partir del otoño de 2005, de un proyecto piloto para enseñar amazigh en algunas escuelas del Maresme, Osona y el Barcelonès.

Fruto del acuerdo entre el *Departament d'Educació* y la *Assemblea Amaziga de Catalunya*, el aprendizaje del amazigh se ofrece desde el curso 2005-2006 en horario extraescolar.

Figura 6: Datos de participación en el programa amazigh en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

Actualmente, estas clases son impartidas por la Casa Amaziga. La entidad ofrece cursos y talleres sobre lengua y cultura amazigh, apoya la realización de actividades interculturales y promueve el establecimiento de relaciones bilaterales entre Catalunya y Tamazgha. Las clases se ofrecen a alumnado de primaria y secundaria obligatoria y son gratuitas.

5.2.2. Lengua bengalí

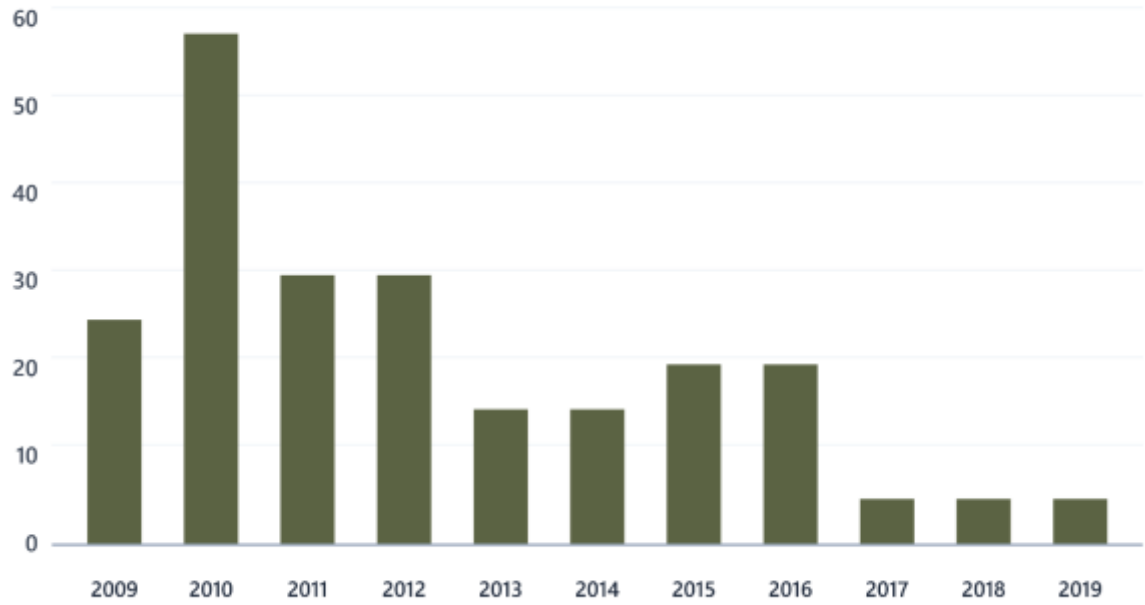
El bengalí, con alrededor de 250 millones de hablantes en total, ocupa el sexto lugar entre las lenguas más habladas a nivel mundial. Aproximadamente 110 millones de personas que hablan esta lengua son de Bangladesh y unos 70 millones provienen de la República de la India.

Según Antolín (2004) Catalunya ha sido históricamente un punto clave para la migración asiática en España. La primera comunidad significativa data de finales del siglo XIX, compuesta principalmente por filipinos que estaban involucrados en política y comercio, además de estudiantes que buscaban educación superior. Durante este periodo, hubo una activa vida asociativa con la publicación de diversos periódicos, revistas y panfletos en castellano. El siguiente desplazamiento migratorio importante ocurrió en la década de 1930, protagonizado por vendedores ambulantes chinos que operaban en todo el territorio español, concentrándose notablemente en Barcelona. En los años 1950, surgieron comerciantes indios y/o pakistaníes como resultado de la diáspora tras la independencia de sus países en 1947.

Por ello, Catalunya se posiciona como un destino privilegiado para los y las inmigrantes de origen asiático en España, albergando aproximadamente el 40% de esta población en la Comunidad Autónoma. En las calles y plazas de Catalunya conviven lenguas afro-asiáticas, indo-iranias, dravídicas, malayo-polinesias, austroasiáticas, sino-tibetanas y altaicas. Este contexto se enmarca en los grupos demográficos más significativos de personas migrantes asiáticas en la región, como China, Pakistán, Filipinas, India, Japón, Bangladesh y Corea del Sur, explorando tanto su historia de establecimiento como las características lingüísticas y escritas de sus idiomas, así como la compleja dinámica lingüística entre sus lenguas maternas y las oficiales en sus países de origen y en Catalunya. La diversidad étnica y lingüística dentro de cada país asiático también se manifiesta entre los inmigrantes asentados en Catalunya, muchos de los cuales son trilingües, cuatrilingües o incluso políglotas con habilidades lingüísticas aún más amplias.

Desde 2009, se han impartido clases de bengalí como actividad extracurricular bajo un convenio de colaboración entre el *Departament d'Educació* y *l'Associació Sociocultural de Bangladesh* en Barcelona.

Figura 7: Datos de participación en el programa bangla en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

La mayoría de alumnado inscrito en centros escolares en Catalunya, cuya lengua familiar es el bengalí, tienen origen principalmente en Bangladesh y tiene sentido dado el transcurso de la historia.

Cuando el profesor Chaklader Mahboob-Ul Alam y el diplomático Ignacio Pérez Martínez describen en "Bangladesh y (de repente) España. Historias de dos países" el contexto de 2007, el informe es esclarecedor: España era entonces el destino de un gran número de personas migrantes desde Bangladesh. El embajador Pérez Martínez relata que su misión inicial consistía en reconducir ese flujo migratorio hacia canales legales, una tarea que reconoce no culminó del todo con éxito. Este escenario coincidió con un momento de gran deslocalización empresarial de compañías europeas, incluidas españolas, hacia Asia, en busca de mano de obra barata y condiciones laborales más flexibilizadas. En Catalunya, esto se tradujo en una llegada significativa de familias bangladesíes, lo que estimuló un fuerte interés colectivo por preservar su lengua materna a través de los programas de LO, reflejado en el máximo de matriculaciones registrado en 2010.

Asimismo, durante los años posteriores a 2010, se observa un descenso sistemático del alumnado vinculado a programas de enseñanza del bengalí. Paredes García (2020) atribuye este fenómeno a una mayor integración sociolingüística en catalán y castellano por parte de las segundas generaciones, el cambio de prioridades familiares y escolares, o incluso la reducción de recursos educativos enfocados en lenguas de origen.

Aunque los flujos migratorios se recuperaron a partir del año 2015, las nuevas llegadas procedían mayormente de América Latina, Europa del Este o África, y no tanto de Bangladesh, por lo que la tendencia formal del interés en el bengalí continuó en descenso.

5.2.3. Lengua japonesa

El japonés (日本語 nihongo o nippongo) cuenta con aproximadamente 130 millones de hablantes en Japón, en comunidades de emigrantes japoneses (notablemente en Perú y Brasil), y en la isla de Angaur en la República de Palau. En Catalunya, unos 80 niñas y niñas con nacionalidad japonesa están matriculados principalmente en educación infantil y primaria en escuelas públicas o privadas concertadas.

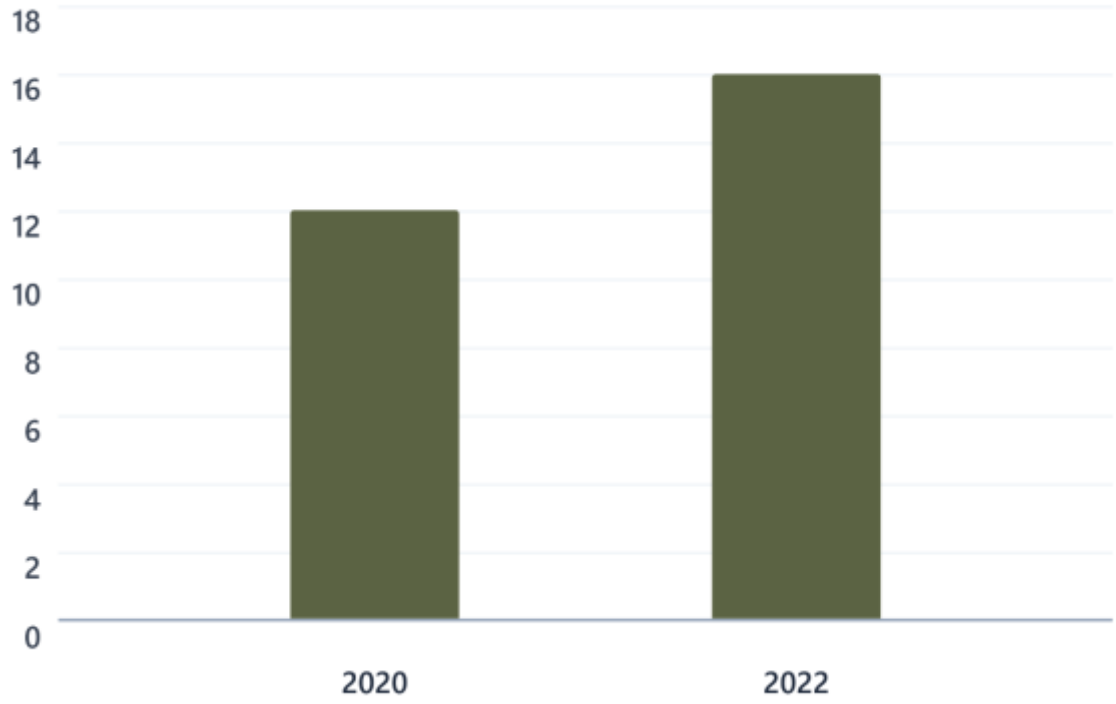
A partir de finales de los años sesenta, Catalunya se convirtió en un destino de migración notable para los japoneses, un movimiento impulsado principalmente por ejecutivos que temporalmente acompañaban sus inversiones en sectores comerciales e industriales. Esta tendencia se intensificó durante los años setenta y ochenta. Los coreanos siguieron la estela de los japoneses en términos de inversión extranjera, estableciéndose en Catalunya a partir de finales de los ochenta y durante los noventa.

En la línea de Antolín (2004) cada comunidad asiática en Catalunya exhibe características distintivas en cuanto a los sectores económicos en los que se insertan y las ocupaciones clave que desempeñan. Además, es crucial mencionar la presencia considerable de ciudadanos naturalizados españoles y el número significativo de estudiantes asiáticos que eligen Barcelona como destino educativo, especialmente aquellos procedentes de Japón.

Según datos del IDESCAT de 2022, en Catalunya residían 2.288 personas de origen japonés, lo que representa el 0,03% de la población extranjera total (1.272.000 personas). La mayor concentración de japoneses se observa en el Barcelonès (1.592 personas), seguido por el Vallès Occidental (204) y el Maresme (82).

La enseñanza del japonés como asignatura optativa comenzó en el curso 2021-2022 en el Institut Alexandre Deulofeu de Figueres, con la participación inicial de 12 alumnos. Este centro recibió apoyo financiero de la Fundación Japón para la adquisición de materiales didácticos. Según el Consulado General del Japón en Barcelona, este fue el primer y único instituto de secundaria en España en ofrecer japonés como asignatura curricular.

Figura 8: Datos de participación en los programas de japonés en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

Para el curso escolar 2023-2024, el japonés se imparte como asignatura optativa en secundaria en cinco institutos catalanes. Existe un creciente interés en el japonés entre los y las estudiantes de secundaria y en las Escuelas Oficiales de Idiomas, especialmente motivado por la cultura del manga y el anime, expresiones culturalmente emblemáticas de Japón.

5.2.4. Lengua china

El chino mandarín es la lengua con el mayor número de hablantes en el mundo, aproximadamente 1.200 millones. Se habla en China continental, Hong Kong, Taiwán, Singapur, Malasia e Indonesia. En China, se utilizan varias lenguas, siendo el mandarín la variedad de referencia.

En los últimos años, se ha observado un notable crecimiento en las relaciones bilaterales entre China y España, destacándose múltiples acuerdos, principalmente comerciales, entre ambos países. Algunos de estos acuerdos incluyen el Acuerdo para la promoción y protección recíproca de inversiones entre el Reino de España y la República Popular de China en 2005, el Plan Integral de Desarrollo de Mercado en China de la Secretaría de Estado de Comercio en 2014, y el Plan Ejecutivo de Cooperación y Intercambio en materia educativa en 2011, entre otros más de 14 acuerdos firmados durante la visita del presidente de España a China en 2014. Además, las exportaciones catalanas a China han experimentado un significativo aumento en los últimos años. Según Idescat (2020), las exportaciones de Catalunya a China alcanzan los 90 millones de euros anuales, con un crecimiento acumulado de casi el 19% en tan solo un año.

Según las estadísticas del Idescat (2022), la población china en Catalunya supera los 54.000 habitantes, ubicándose como el cuarto grupo de inmigrantes más numeroso. Es posible que estas cifras sean aún más altas si se considera una cantidad significativa de residentes no documentados.

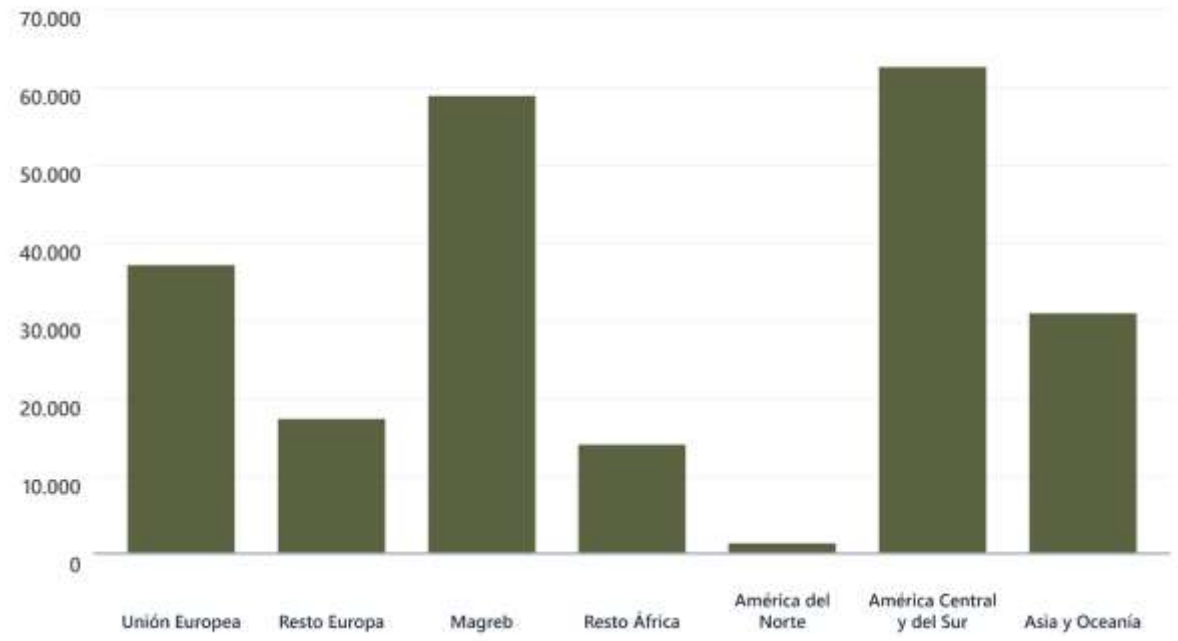
En los años 20 y 30 del siglo pasado, la llegada significativa de inmigrantes chinos a España se caracterizó por la presencia de buhoneros que vendían productos diversos. Durante la Guerra Civil Española, estudiantes chinos llegaron desde distintas regiones de China en un gesto de solidaridad hacia la República. A partir de los años 90, se observó un aumento creciente de inmigrantes chinos hacia la costa mediterránea de España. Los Juegos Olímpicos de Barcelona en 1992 actuaron como un factor decisivo para muchos chinos que optaron por establecerse en Catalunya, especialmente en Barcelona (Beltrán, 2009). El crecimiento de la población china a principios del siglo XXI fue notable, con un aumento exponencial de poco más de 8.000 habitantes en el año 2000 a más de 42.000 en 2008. Más del 80% de estas personas inmigrantes chinas optaron por residir en Barcelona, consolidándose como el principal destino dentro de Catalunya.

Más del 80% de la población china en Catalunya proviene principalmente de la provincia de Zhejiang, específicamente de las prefecturas de Qingtian y Wenzhou. Estas áreas son conocidas por su diversidad lingüística dentro del dialecto Wu (吴语), que es el segundo más hablado después del mandarín en China. El dialecto Wu no se considera una entidad lingüística independiente, sino una familia de dialectos con una raíz común.

Según Ziqian (2012), los dialectos de Qingtian y Wenzhou, aunque pertenecientes a la familia Wu, exhiben diferencias significativas entre sí. Este fenómeno se observa también en otros dialectos de la región de Zhejiang, donde existen similitudes léxicas, pero dificultades en la comprensión mutua, especialmente fuera de las áreas geográficamente cercanas.

En los últimos cursos escolares, se ha observado un crecimiento exponencial en la matrícula del alumnado que elige estudiar chino como lengua de origen o lengua extranjera en Catalunya. Según datos del *Departament d'Educació* (2023), el número de estudiantes matriculados en programas de lengua china ha crecido notablemente tal y como muestra la figura siguiente, situándose entre los idiomas con mayor incremento en participación en los últimos años.

Figura 9: Datos de participación en los programas de chino en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

El auge del aprendizaje del chino se explica por varios factores entre los que destaca el aumento de la población china establecida en Catalunya, la globalización económica y cultural, y el reconocimiento

creciente del chino mandarín como una lengua estratégica para el futuro. Investigadores como Li y Ortega (2019) subrayan que "el chino se ha convertido en un idioma clave en la educación multilingüe europea, con una demanda creciente por parte de estudiantes nativos y no nativos" (p. 112). Además, la comunidad china promueve activamente la enseñanza de su lengua para asegurar la transmisión cultural a las nuevas generaciones.

La transmisión del idioma chino no solo se da en las aulas formales, sino también en espacios comunitarios, asociaciones culturales y en el seno familiar. Investigaciones etnográficas realizadas por Muñoz (2018) destacan cómo las familias chinas en Catalunya combinan la integración social con la preservación lingüística, utilizando el chino en el hogar y en eventos comunitarios para mantener la identidad cultural.

Durante el curso 2022-2023, en las escuelas públicas o privadas concertadas de Catalunya, había más de 11.000 alumnos matriculados de países donde se habla chino. Este alumnado puede hablar mandarín/putonghua (el idioma común), pero frecuentemente también dominan otras lenguas familiares que varían según su región de origen (wu, cantonés o yuè, zhunag, min, entre otras). En algunos casos, el mandarín es el único idioma que conocen.

Desde el curso académico 2005-2006, se han ofrecido clases de chino mandarín en horario extracurricular en Catalunya, en colaboración con diversas instituciones y entidades como la Asociación de Mujeres Chinas, el Instituto de Cultura China y más recientemente, la Fundación Instituto Confucio de Barcelona. Estas clases están destinadas exclusivamente al aprendizaje del chino mandarín o putonghua. La enseñanza se extiende desde estudiantes de educación infantil hasta secundaria.

Las personas mayores de 15 años tienen la posibilidad de obtener un certificado oficial de competencia en chino a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Además, existe la opción de presentarse a exámenes que conducen a la obtención de un certificado oficial emitido por la Fundación Instituto Confucio de Barcelona.

5.2.5. Lengua neerlandesa

En Catalunya, el interés por el neerlandés se ha visto impulsado desde los años 80 por los movimientos migratorios de personas procedentes de países donde se habla esta lengua, como los Países Bajos y Bélgica. Estos migrantes y sus familias, que se establecen en la región por diversas razones, incluyendo motivos laborales, educativos o personales, contribuyen a la creciente demanda de aprendizaje del neerlandés en las escuelas catalanas.

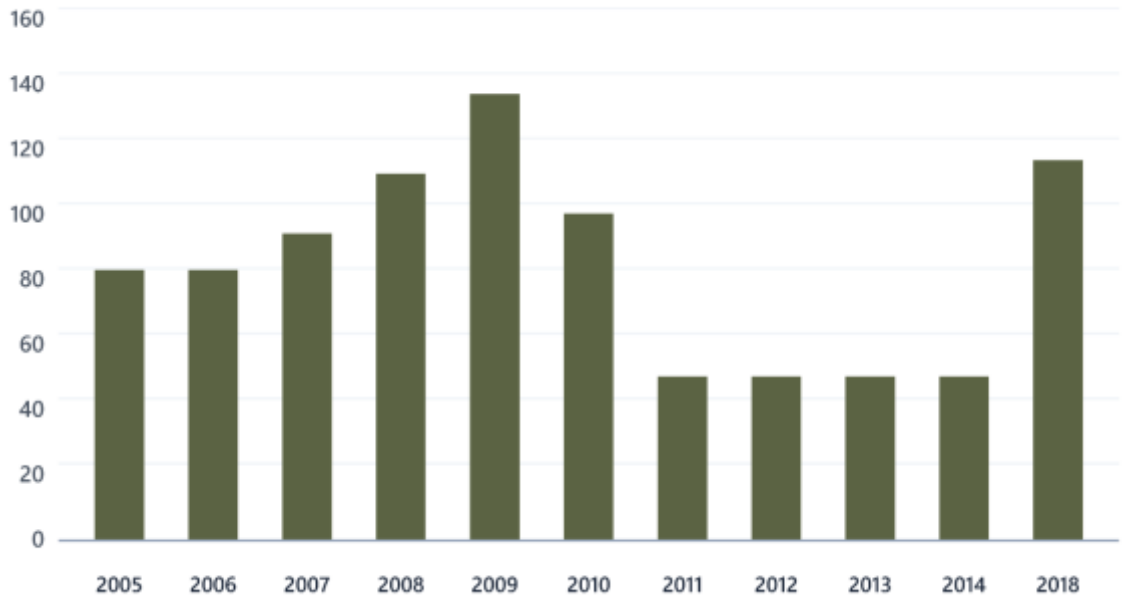
Una de las razones más importantes de la llegada de personas migradas de habla neerlandesa es la búsqueda de oportunidades laborales. Muchos profesionales neerlandeses y belgas se han trasladado a Catalunya debido a la oferta de empleo en sectores como la tecnología, las finanzas, el turismo y la educación. Barcelona, en particular, ha atraído a trabajadores cualificados y emprendedores de estos países debido a su dinamismo económico y su calidad de vida. Además, la migración también ha sido impulsada por razones educativas.

Algunos estudiantes y académicos neerlandeses eligen Catalunya para continuar sus estudios o desarrollar investigaciones en universidades catalanas, aprovechando las oportunidades educativas y los programas de intercambio académico. En el ámbito familiar, muchos migrantes neerlandeses y belgas se establecen en Catalunya debido a relaciones familiares o personales, así como por el clima favorable y la calidad del entorno urbano y rural que ofrece la región.

Estos movimientos migratorios han contribuido significativamente a la presencia de hablantes de neerlandés en Catalunya, lo que a su vez ha generado la necesidad de programas educativos específicos para mantener y fomentar la lengua y la identidad cultural de estas comunidades en el contexto social y educativo catalán.

Durante el curso 2020-2021, más de 1,000 alumnos con nacionalidad de países neerlandófonos estaban matriculados en escuelas públicas o privadas concertadas en Catalunya como se aprecia a continuación.

Figura 10: Datos de participación en los programas de neerlandés en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

La colaboración entre el *Departament d'Educació* y la Fundación para la Lengua y Cultura Neerlandesas en Catalunya desde 2006 ha sido fundamental para proporcionar programas educativos extracurriculares que no solo enseñan el idioma, sino también aspectos culturales relevantes. Estas iniciativas no solo benefician a las personas migrantes y sus familias, sino que también fortalecen los lazos educativos y culturales entre Catalunya, los Países Bajos y Bélgica.

5.2.7. Lengua rusa

El idioma ruso, una de las lenguas indoeuropeas, es el más hablado entre las lenguas eslavas, con una impresionante cifra de 285 millones de hablantes en todo el mundo. Este extenso uso se debe en parte a su estatus como lengua oficial en Rusia, el país más grande del mundo, y en otras naciones como Bielorrusia, Kazajistán, Kirguistán, así como en las regiones de Abjasia y Osetia del Sur. Esta amplia distribución geográfica y el número de hablantes demuestran la influencia y relevancia del ruso en la comunicación global y en las relaciones internacionales.

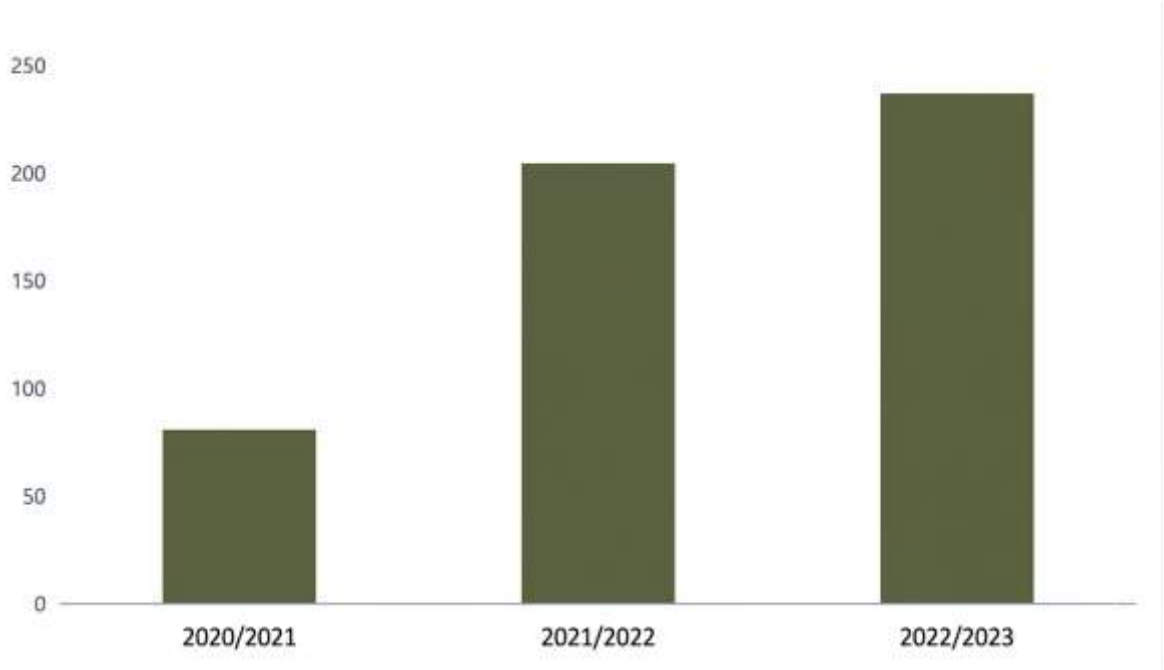
El marco normativo que regula las relaciones políticas entre el Reino de España y la Federación Rusa se establece en el Tratado de Amistad y Cooperación, suscrito en Madrid el 12 de abril de 1994 (BOE nº 247/1995, de 16 de octubre de 1995). Este Tratado buscaba inaugurar una nueva fase cualitativa en dichas relaciones. Su vigencia inicial era de diez años, con prórrogas automáticas de cinco años, salvo denuncia escrita por una de las partes. Actualmente, el Tratado permanece vigente, aunque es

muy vago en relación a las políticas lingüísticas educativas, no obstante, han surgido entidades e iniciativas que contribuyen al desarrollo de programas educativos en favor del aprendizaje del ruso en algunas comunidades autónomas del Estado Español.

Desde el inicio del conflicto en Ucrania en febrero de 2022, la población rusa empadronada en Catalunya, especialmente en la región de Barcelona, ha experimentado un crecimiento notable. Contrario a lo que podría esperarse —un éxodo de personas debido al conflicto—, los datos reflejan un aumento continuo e incluso acelerado de la población rusa en la región, lo que podría explicar el incremento en la participación de programas de LO en ruso.

Por ende, y según datos del *Departament d'Educació* (2020), el ruso llegó a consolidarse como una de las lenguas de origen con presencia constante en algunos municipios catalanes. Sin embargo, la estabilización del flujo migratorio y el aumento de la integración lingüística en catalán y castellano provocaron un estancamiento e incluso disminución en la matrícula de ruso en años posteriores.

Figura 11: Datos de participación en los programas de ruso en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

Concretamente, en Catalunya, durante el curso 2022-2023, se registraron más de 3.000 estudiantes en las escuelas públicas o privadas concertadas que provenían de países de habla rusa. Este dato refleja la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas catalanas y subraya la necesidad de programas educativos que atiendan a las necesidades específicas de estos alumnos. La presencia

significativa de alumnado de habla rusa en Catalunya también sugiere una comunidad activa que contribuye al tejido multicultural de la región.

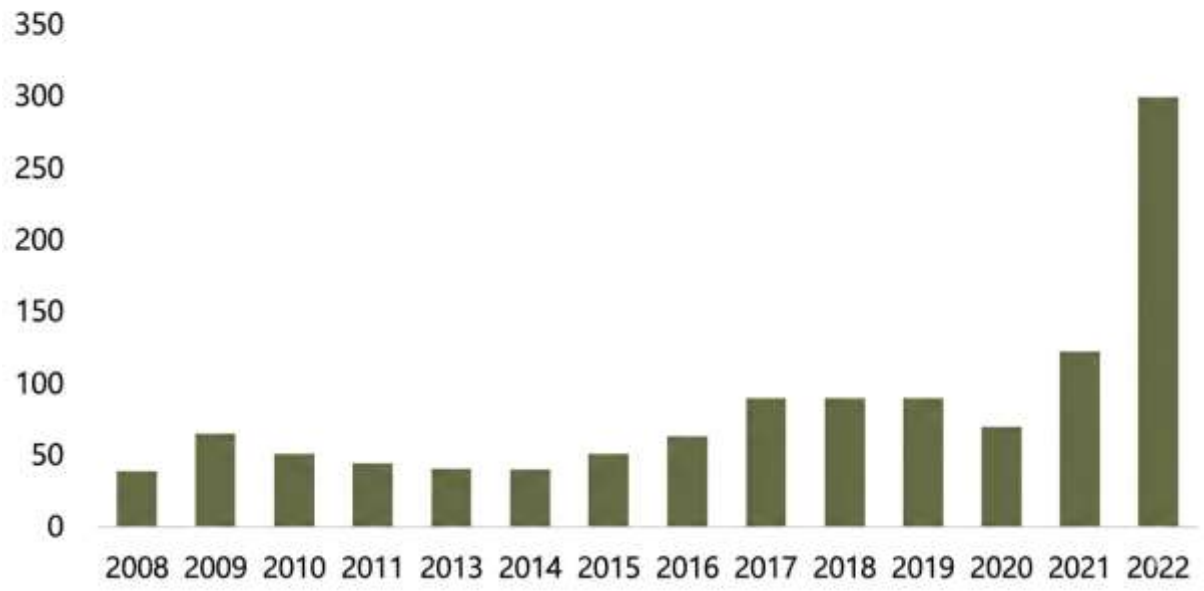
Adicionalmente, durante el curso 2018-2019, la Asociación Cultural Rusa F. Dostoievski y la Asociación Raduga de Barcelona llevaron a cabo una importante iniciativa para promover la lengua y la cultura rusas entre los jóvenes. Ofrecieron clases extraescolares de ruso dirigidas a alumnos de primaria y secundaria. Estas clases no solo proporcionaron a las y los estudiantes conocimientos lingüísticos, sino que también les permitieron conectar con sus raíces culturales y fortalecer su identidad en un entorno diverso. Este tipo de iniciativas son cruciales para mantener viva la herencia cultural y lingüística entre las nuevas generaciones, así como para fomentar el respeto y la comprensión intercultural en la sociedad catalana.

5.2.8. Lengua ucraniana

El idioma ucraniano ostenta el estatus de lengua oficial en Ucrania, país que cuenta con una población de más de 35 millones de hablantes. Además, se emplea en otros estados como Rusia, Moldavia, Polonia, Bielorrusia, Rumanía y Eslovaquia, sumando aproximadamente 40 millones de hablantes en todo el mundo. Esta lengua exhibe una notable diversidad dialectal, atribuible a la vastedad territorial y la fragmentación política de Ucrania.

A lo largo del s.XX ha habido muchas personas ucranianas que han emigrado a España por motivos económicos principalmente, sobre todo durante los años 90 fueron muchas mujeres reclutadas para trabajar en el sector de cuidados, servicios domésticos y geriatría. A este movimiento migratorio se suma la guerra de Rusia frente a Ucrania.

Figura 12: Datos de participación en los programas de ucraniano en Catalunya.



Fuente: Departament d'Educació, 2024.

Desde el curso 2008-2009, el aprendizaje del ucraniano se ofrece como actividad extracurricular, fruto de un acuerdo entre el *Departament d'Educació* y la Asociación de Ucranianos en Catalunya, conocida como Txervona Kalyna. Esta entidad aglutina familias de origen ucraniano y facilita clases de lengua y cultura ucranianas para niños con esta lengua familiar. Dichas clases, impartidas fuera del horario escolar habitual, están disponibles tanto para estudiantes de primaria como de secundaria en centros educativos catalanes.

A raíz del estallido del conflicto en 2022, la participación en este programa experimentó un crecimiento significativo. Como podemos observar en el gráfico, el número de alumnado inscrito y de grupos se multiplicó en pocos meses, obligando a ampliar tanto el número de docentes como las sedes de los cursos. Durante el curso 2022-2023, más de 1.200 alumnos participaron en estas clases de lengua de origen, un récord histórico desde la creación del programa. Esta expansión ha sido posible gracias a la colaboración entre la administración catalana y la comunidad ucraniana, con un enfoque centrado en preservar la identidad lingüística y cultural de los menores desplazados. Además, se ha puesto especial énfasis en ofrecer apoyo emocional y educativo a los recién llegados, integrando la enseñanza del ucraniano con actividades culturales que fortalecen el sentimiento de pertenencia.



CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO INCRUSTADO

6. Introducción

La metodología por la que hemos optado en nuestra tesis por compendio de artículos está basada en un diseño multimétodo cualitativo (Carreño-Barrios, 2019), que combina diversos métodos cualitativos de recogida y análisis de datos. Su voluntad es captar la complejidad del fenómeno estudiado —la implementación de los programas de lenguas de origen (LO), concretamente el programa LACM— desde múltiples ángulos, para enriquecer la comprensión del caso y favorecer la triangulación de los hallazgos (Creswell, 2013).

6.1. Método de la investigación: Estudio de caso incrustado

Entre los diseños metodológicos mixtos y multimétodo posibles (secuenciales, concurrentes, anidados, etc.), tal como describe la literatura (Creswell y Plano Clark, 2017), hemos optado por un estudio de caso incrustado (*embedded case study methodology*). Yin (2012) lo define como el estudio detallado de un caso específico dentro de un contexto más amplio, y, por tanto, analiza el caso integrado dentro de un marco analítico mayor (Scholz y Tietje, 2002). Como se verá a continuación, este diseño integra (a) distintas dimensiones analíticas y (b) distintas unidades de análisis.

Dimensiones analíticas

Basándonos en una revisión minuciosa de la literatura relacionada con el objeto de estudio, "el programa LACM" (ver artículo I), se han desarrollado una serie de dimensiones clave para comprender, explicar e interpretar el programa LACM en Catalunya dentro del contexto más amplio de los programas de LO en Europa. Estas dimensiones abarcan tanto aspectos teóricos como prácticos y forman la columna vertebral de toda la investigación. En cada nivel de concreción o etapa del estudio, se analizan estas dimensiones desde una perspectiva particular.

A continuación, se define cada dimensión y su relación estrechamente vinculada a las preguntas de investigación:

- **Dimensión normativa/legislativa**: se analizan los procesos legislativos y normativos de las LO en el ámbito educativo y lingüístico en el contexto europeo, español y catalán. Esta dimensión responde a la pregunta de investigación "¿Qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las LO/maternas en Europa?"
- **Dimensión sociohistórica**: se analiza qué importancia y repercusión tienen los marcos ideológicos, sociales y políticos en la implementación del programa LACM en Catalunya, estableciendo un marco contextual más amplio con aportes de distintas disciplinas como la

educación, la sociología, la antropología y la lingüística. Esta dimensión pretende contribuir a dar respuesta a las preguntas siguientes: "¿Qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las LO/maternas en Europa?"; "¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?" y "¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa?".

- **Dimensión epistemológica:** en ella se analizan los significados y significantes que han tenido las LO con el paso del tiempo en los documentos científicos, así como en la normativa y legislación en Europa, España y Catalunya. Esta dimensión pretende dar respuesta a la pregunta de investigación "¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?".
- **Dimensión sociocultural**: en esta dimensión se analizan las percepciones de diferentes miembros de la comunidad educativa, pertenecientes a diferentes estamentos dentro de la administración educativa, así como la perspectiva de las personas que participan del programa LACM. Esta unidad pretende dar respuesta a dos preguntas clave: "¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?" y "¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa desde la perspectiva sociocultural?".
- **Dimensión pedagógica/educativa**: se analizan las prácticas educativas que se desarrollan a lo largo del programa LACM para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa?".

En esencia, el estudio de caso incrustado se utiliza para examinar cómo el caso principal (LACM en el aula) se relaciona con conceptos y estructuras más generales (políticas europeas y teorías lingüísticas). El diseño resulta, por tanto, particularmente adecuado para esta investigación, ya que permite obtener una visión detallada y contextualizada de la complejidad del fenómeno de las LO en su contexto natural.

Unidades de análisis

El estudio de caso incrustado se conforma a partir de distintas unidades de análisis que se corresponden con los objetos, actores o contextos específicos de nuestro estudio. Para el presente estudio, el Caso Principal es la experiencia del programa LACM en un centro educativo y, se han establecido cuatro unidades de análisis (Yin, 2012), que permiten contextualizar y profundizar en el foco del estudio.

- **Unidad legislativa-normativa:** comprende el análisis de la contribución de las diferentes administraciones públicas al tratamiento de las LO en Europa, España y Catalunya. Encontramos

tres grandes subunidades de análisis: la administración pública Europea; la administración Española y la administración de la Generalitat de Catalunya.

- **Unidad científico-académica:** comprende el análisis de las aportaciones realizadas por los equipos de investigación y la comunidad científica especializada en el objeto de estudio, atendiendo a los marcos teóricos, enfoques metodológicos y resultados producidos por personas expertas en el ámbito.
- **Unidad institucional y organizativa:** aborda el análisis de las contribuciones de los distintos agentes institucionales y organizativos implicados en el desarrollo del programa. Incluye equipos directivos de centros educativos, miembros del *Departament d'Educació de Catalunya*; equipos docentes de los centros educativos donde se implementa el programa LACM; las figuras de asesoramiento de Lengua y Cohesión Social (LIC), y el profesorado responsable del programa LACM.
- **Unidad de las personas destinatarias:** finalmente, esta última unidad de análisis se corresponde con la experiencia central y más inmediata del Caso Principal como puede verse a continuación (ilustración 13). En ella, analizamos las percepciones de las familias y del alumnado, que son los principales destinatarios del programa.

Figura 13: Unidades de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

6.2. Niveles de concreción y fases del estudio de caso incrustado

El diseño de la tesis se articula en diferentes niveles de concreción con sucesivas fases y foco analítico.

Las unidades de análisis anteriormente mencionadas son examinadas a través de una estratificación secuencial del análisis, siguiendo una aproximación macro, meso y micro (Bronfenbrenner, 1979; Sáez y Latorre, 2012). Estos niveles de concreción se corresponden directamente con las fases operativas de nuestra investigación: El diseño de la tesis se estructura en varios niveles de concreción, con sucesivas fases y un enfoque analítico progresivo. Las unidades de análisis identificadas se examinan siguiendo una estratificación secuencial basada en los niveles macro, meso y micro, inspirada en los marcos teóricos de Bronfenbrenner (1979) y Sáez y Latorre (2012).

- El nivel macro aborda las dimensiones normativa y epistemológica, analizando el panorama estructural y regulatorio a través de fuentes legislativas, normativas y académicas. Esta aproximación corresponde a la Fase 1: Revisión Sistemática.

- El nivel meso se centra en las dimensiones sociohistóricas e institucionales, examinando a organizaciones, instituciones y profesionales implicados, y constituye la Fase 2: Estudio Exploratorio.
- El nivel micro se ocupa de la experiencia cotidiana de las personas destinatarias, así como de los procesos pedagógicos y relaciones implicadas, explorándose a través de la Fase 3: Estudio aproximación Etnográfica .

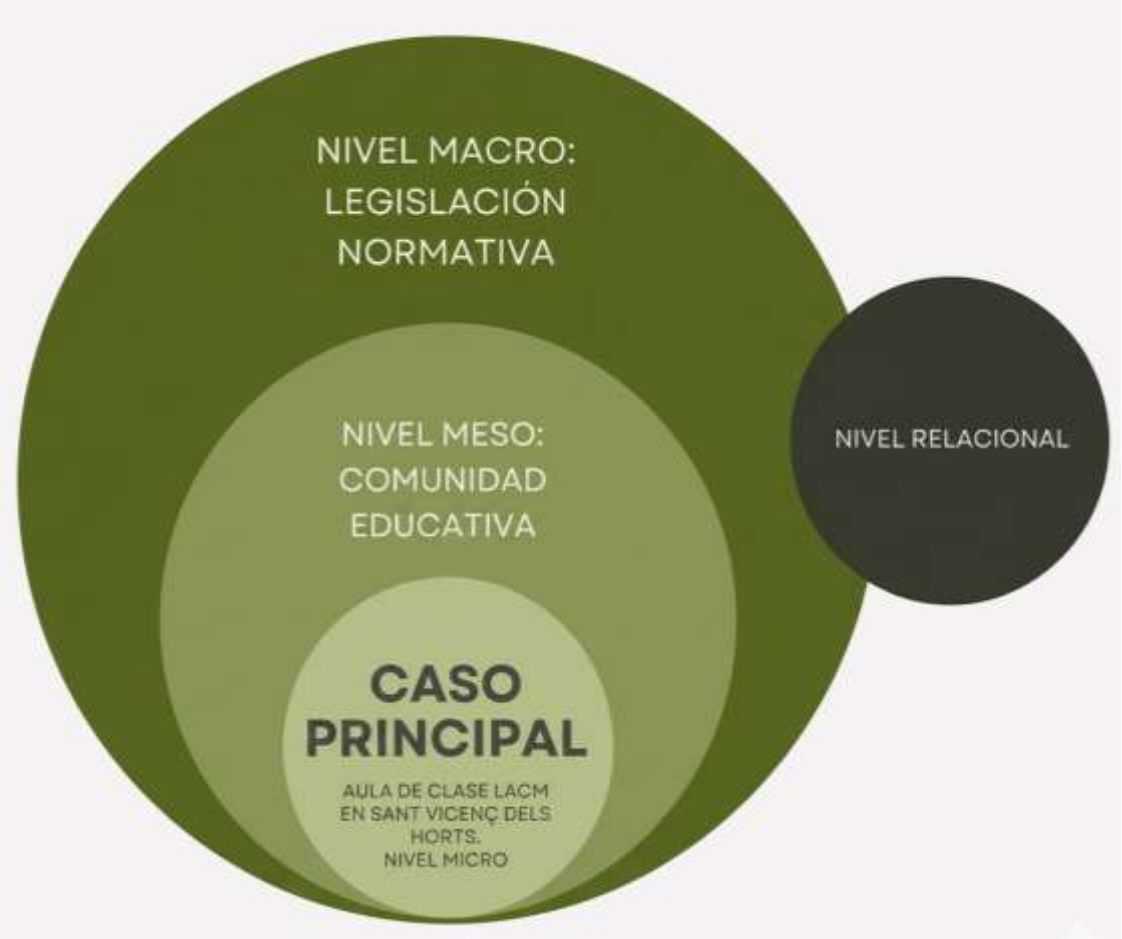
Por último, la Fase 4 o nivel relacional que se corresponde con la integración y la triangulación de los resultados, buscando conectar e interpretar los resultados obtenidos en los tres niveles, permitiendo una síntesis holística de la investigación. Esta estrategia facilita que las diferentes dimensiones analíticas se complementen y articulen de forma coherente.

Tabla 9: Relación de los elementos principales de la investigación.

Dimensiones analíticas	**Unidades de análisis**	**Nivel de Concreción (Fases)**		**Fase de la Investigación**
Normativa/legislativa Epistemológica	Legislativa-normativa Académico-científica	Macro	Panorama estructural y normativo	Fase 1: Revisión Sistemática
Sociohistórica/ Sociocultural	Institucional-Profesional	Meso	Perspectiva institucional y organizativa	Fase 2: Estudio Exploratorio
Pedagógica/educativa	Personas Destinatarias	Micro	Experiencia cotidiana y vivida del Caso Principal	Fase 3: Estudio aproximación Etnográfica
-		Relacional	Conexión e interpretación de hallazgos entre los tres niveles	Fase 4: Integración y Triangulación

Fuente: Elaboración propia.

Figura 14: Diseño de caso incrustado: integración de las unidades de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

Esta decisión metodológica se justifica plenamente en la naturaleza del *estudio de caso incrustado* (Yin, 2012), dado que al estudiar las LO, es esencial analizar la interacción entre el contexto más amplio y las experiencias individuales ya que las prácticas cotidianas del aula están intrínsecamente influenciadas por las políticas y estructuras.

Esta configuración de casos anidados no solo aborda la complejidad estructural del fenómeno, sino que también facilita la triangulación de datos entre diferentes fuentes, fortaleciendo la validez del diseño (nivel relacional).

A continuación, se detalla esta aproximación en la Ilustración 15.

Figura 15: Niveles de concreción: las fases de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Este diseño permite observar, a modo de mapa panorámico, dónde incidir, así como identificar en dónde se ubica el contexto inmediato y en qué aspectos fijamos el foco de atención en el estudio de caso (Giesecke Sara Lafosse, 2020). A modo de síntesis:

- **Fase 1 (Macro): Revisión Sistemática**

La primera fase se centra en el nivel macro para dar respuesta al primer objetivo general: *analizar el desarrollo de programas de LO en Europa desde el marco normativo e histórico europeo*. Esta fase se aborda mediante una revisión sistemática de la literatura y el análisis documental de las normativas europeas, estatales y autonómicas. El propósito no es solo contextualizar el tema y determinar el estado actual de la investigación, sino también identificar y extraer las categorías de análisis iniciales

(teóricas y políticas) que han configurado la respuesta educativa a las LO a lo largo de la historia. Esta aproximación documental proporciona el marco estructural y normativo que informa y define el caso de estudio.

- **Fase 2 (Meso): Estudio exploratorio**

La Fase 2, situada en el nivel meso, establece el primer contacto con el contexto específico del caso en Catalunya. Mediante un estudio exploratorio cualitativo, esta fase busca obtener una perspectiva institucional y organizativa sobre el Programa LACM. El foco se sitúa en las entrevistas con el personal directivo y personas que implementan el programa (anexo III). El objetivo es delimitar operativamente el caso, identificar los facilitadores y barreras organizacionales del programa y obtener una comprensión inicial de cómo las políticas macro (analizadas en la Fase 1) se traducen en la práctica a nivel de centro.

- **Fase 3 (Micro): Estudio de caso etnográfico**

La Fase 3 corresponde al nivel micro y se centra en la experiencia cotidiana y vivida del programa LACM, abordando los objetivos generales 2 y 3. Esta etapa se desarrolla mediante un estudio de caso etnográfico que implica la observación no participante y entrevistas etnográficas con el profesorado LACM y el alumnado. Esta aproximación en detalle permite capturar los significados atribuidos a las LO por la comunidad educativa y analizar la implementación del programa desde la perspectiva de las personas que participan en él. Los datos generados en esta fase son de naturaleza inductiva y revelarán las categorías de análisis emergentes que complementarán y contrastarán las categorías iniciales extraídas en la Fase 1.

- **Fase 4 (Relacional): Triangulación e integración de información**

La Fase 4, de carácter eminentemente analítico, es la etapa de integración que da sentido al diseño de estudio de caso incrustado. Tal como proponen Creswell y Plano Clark (2018), la integración no es un acto final, sino un proceso continuo de triangulación que se intensifica en esta fase. Consiste en relacionar los hallazgos de las tres fases anteriores: contrastar las categorías teóricas del nivel macro (Fase 1) con las perspectivas institucionales del nivel meso (Fase 2) y las experiencias vividas en el nivel micro (Fase 3). Este análisis cruzado y exhaustivo permite obtener una visión completa y profunda del caso de estudio, elaborar conclusiones sólidas y proporcionar una comprensión coherente de la complejidad del fenómeno de las LO y la implementación del LACM.

Antes de adentrarnos en la descripción detallada de cada fase de nuestra investigación y, con la finalidad de ofrecer una visión global de cómo se han concretado, se ha elaborado la siguiente tabla que detalla los diferentes estudios que conforman nuestra tesis y que se integran en el diseño multimétodo de estudio de caso incrustado:

Tabla 10: Esquema global de la tesis.

Fases	**Fase 1**	**Fase 2**	**Fase 3**	**Fase 4**
Estudios	PRIMER ESTUDIO	SEGUNDO ESTUDIO	TERCER ESTUDIO	Relacional
Objetivos generales	Determinar desde la literatura publicada qué papel tienen las LO en Europa en el ámbito educativo. Comprender los significados atribuidos a las LO.	Comprender los significados atribuidos a las LO. Analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan de la implementación del programa.	Comprender los significados atribuidos a las LO. Analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa.	
Metodología	Cualitativa	Cualitativa	Cualitativa	
Método	Revisión sistemática	Estudio exploratorio cualitativo	Estudio de caso con aproximación etnográfica	
Técnicas de recogida de datos	Análisis sistemático de literatura (PRISMA-NMA)	Entrevistas semiestructuradas	Observación participante Entrevistas etnográficas	
Muestra	145 artículos científicos	36 personas de la comunidad educativa que participan del programa LACM (Departament d'Educació, equipos	16 alumnos y alumnas y un profesor LACM en un centro educativo de Sant Vicenç dels Horts	1 aula LACM en un centro educativo de Sant Vicenç dels Horts

Fases	Fase 1	Fase 2	Fase 3		Fase 4
		directivos, asesoras LIC, profesorado, familias)			
Unidad de análisis	Administración pública	Profesionales del sector y personas destinatarias	Profesionales del sector	Personas destinatarias	
Criterios de selección de la muestra	Artículos publicados en el periodo 2010-2020. Artículos de texto completo. Artículos en español o inglés.	Más de 2 años en el programa. Participación actual en Catalunya.	Centro con más de 5 años de experiencia en el programa LACM. Clase con más alumnado asistente a clases LACM. Opción de análisis en aula ordinaria.		
Técnica de análisis de información	Recopilación, evaluación crítica y síntesis de la literatura con técnica PRISMA-NMA.	Análisis de contenido con NVIVO 12	Análisis de contenido con Atlas.ti 12		
Producto	Identificación de categorías y meta-categorías sobre políticas y enfoques educativos.	Categorización de experiencias y percepciones de los distintos actores.	Descripción que visibiliza dinámicas, tensiones y significados atribuidos por los actores		
Aporte al multimétodo	Ofrece la base contextual y teórica amplia que orienta los siguientes estudios.	Conecta la dimensión normativa con la experiencia institucional y organizativa.	Proporciona una mirada situada sobre la implementación concreta del programa.		
Artículos resultantes	Artículo I	Artículo II	Artículo II PARTE I	Capítulo de libro PARTE II	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan las fases del estudio. Como se concreta en la tabla anterior, cada fase dio lugar a un estudio específico que contribuye, de forma integrada, a la comprensión del objeto de

investigación desde distintos niveles de análisis: normativo, institucional y experiencial. Dado que la presente es una tesis doctoral por compendio de artículos, algunos de los detalles metodológicos pormenorizados de cada fase se encuentran desarrollados en los artículos publicados, lo cual se indica claramente en cada apartado a efectos de evitar duplicidades.

6.3. Fase 1. Nivel macro: Revisión sistemática

A nivel macro, la primera fase de la investigación se corresponde con el primer estudio que se llevó a cabo para la tesis, una revisión sistemática cuya finalidad es asentar la base teórica y conceptual de la investigación.

Dado que la presente es una tesis doctoral por compendio de artículos, los detalles pormenorizados sobre la metodología y el análisis de esta fase se encuentran desarrollados en el Artículo I. Sin embargo, a modo de síntesis metodológica, esta revisión se llevó a cabo sobre artículos científicos publicados entre 2010 y 2020. Se aplicó un proceso sistemático de búsqueda, selección y análisis de contenido temático para indagar el tratamiento y la educación de las lenguas de origen en el contexto europeo.

Foco y método

Su objetivo es indagar lo que la literatura científica ha estudiado en relación con el objeto de análisis de esta tesis doctoral. Por lo tanto, este nivel macro de análisis se centra en fenómenos amplios, estructurales y de carácter sistémico, como las políticas educativas, las tendencias sociales y las normativas internacionales, en lugar de aspectos micro o individuales, como prácticas pedagógicas concretas o experiencias personales (Giesecke Sara Lafosse, 2020). Concretamente, da respuesta a nuestra primera pregunta de investigación: ¿Qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las LO en Europa? a la vez que permite abordar el objetivo general y los específicos planteados desde un inicio:

Tabla 11: Foco de investigación del nivel macro.

Pregunta de investigación
¿Qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las LO en Europa?
Objetivo general
Analizar el desarrollo de programas de LO en Europa desde el marco normativo e histórico europeo.
Objetivos específicos
Determinar desde la literatura publicada qué papel tienen las LO en Europa en el ámbito educativo. Analizar el papel que han tenido las LO a lo largo de la historia en función de la perspectiva social y de la cultura científica. Conocer el tratamiento y la respuesta educativa que las LO han tenido en Europa, así como descubrir qué papel tienen las LO en el ámbito educativo en el marco europeo, español y catalán.

Fuente: Elaboración propia.

Para abordar este nivel macro, es imprescindible contar con un método que permita revisar y sintetizar un volumen considerable de literatura científica y normativa, abarcando múltiples contextos y países y que esté bien delimitado para no divagar entre la gran cantidad de publicaciones relacionadas o no con el tema principal. En este sentido, la revisión sistemática se ofrece como un método ideal, ya que facilita la identificación rigurosa y exhaustiva de estudios relevantes distribuidos en diferentes bases de datos, garantizando una perspectiva amplia y comprensiva del fenómeno estudiado (Mira et al., 2004).

Para evitar sesgos en los procesos de revisión, la comunidad científica —con el propósito de establecer directrices de mejora de la calidad de las revisiones sistemáticas y de los metaanálisis— presentó en 1999 la declaración QUORUM (*Quality Of Reporting Of Meta-analyses*), enfocada principalmente en la literatura biomédica (Hutton et al., 2015). Esta incluía una lista de verificación con 18 ítems que debían ser revisados tanto por los autores como por las revistas al momento de evaluar revisiones sistemáticas y metaanálisis (Cely Salazar y Quiñones Urquijo, 2022). Más adelante, en julio de 2019, se lanzó la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*),

una versión actualizada de QUORUM, que extendía a 27 los puntos de revisión e incorporaba una guía propuesta para el diseño de una metodología adecuada, sobre la cual hemos basado nuestro estudio.Concretamente, la elección de la metodología PRISMA y su extensión PRISMA-NMA (anexo II) responde a la necesidad de un proceso estructurado, transparente y reproducible que permite gestionar eficientemente una gran cantidad de información, además de asegurar la calidad metodológica y la objetividad en la selección y análisis de los estudios (Hutton et al., 2015). Según Marmo y Losada (2022), PRISMA ayuda a mapear el panorama global de la investigación existente lo que es fundamental para un análisis macro, ya que permite captar las tendencias generales, vacíos y debates en torno a las políticas y normativas educativas relacionadas con la lengua de origen.

Es por todas estas razones que hemos optado por seguir las pautas de PRISMA-NMA[5] para nuestro estudio y coherentemente se han tenido en cuenta todos los ítems elaborados para que la investigación pueda ser a la vez que transparente, replicable también.

Muestra y procedimiento

Siguiendo las directrices de PRISMA-NMA, se elaboraron los criterios de inclusión/exclusión de los artículos para identificar artículos potenciales de estar estrechamente vinculados al objeto de estudio de esta investigación.

Tabla 12: Concreción de los criterios de PRISMA-NMA para nuestro estudio.

Criterio	Definición	Aplicación al estudio
Periodo de publicaciones	Definición temporal de los artículos a incluir en la investigación	Enero del 2010 hasta enero del 2020.
Tipo de estudio a incluir	Delimitar el tipo de artículos a incluir/excluir: de revistas, actas de congresos, tesis doctorales…	Todos los artículos seleccionados pertenecen a tesis, artículos de revistas científicas y simposios.
Palabras clave	Listados de palabras definitorias de los temas a incluir y excluir, y sinónimos	Las palabras clave que guiaron nuestra búsqueda fueron (en inglés y castellano): ‘diversidad lingüística’, ‘lengua de origen’, ‘lenguas minoritarias’, ‘educación’, ‘políticas lingüísticas’ y ‘lengua materna’. La falta de consenso respecto al significado atribuido a ‘lengua de origen’

[5] Ver capítulo VII, resultados, artículo I.

Criterio	Definición	Aplicación al estudio
		nos obligó a utilizar inicialmente múltiples palabras clave, a las que posteriormente añadimos 'inmigración', 'diversidad cultural', 'lengua extranjera', 'multilingüismo' y 'adquisición de una lengua'.
Criterios de calidad exigidos a la publicación	Número de citas del artículo, percentil de la revista, revisión por pares, etc.	Los artículos tienen un mínimo de 2 citas. Las revistas de los artículos seleccionados son al menos Q4. Se ha procedido a una revisión sistemática; de meta-análisis; de meta-síntesis; integrativa y *scoping-review*.
Tipo de publicación	Open Access (OA) o suscripción tradicional	Artículos de Open Access
Estatus de la publicación	Artículos publicados, en prensa y/o preimpresión	Todos los artículos están en prensa con texto completo.
Idioma de la publicación	Idiomas en que los artículos están publicados	Artículos europeos publicados en inglés o castellano.
Fuentes de información	Publicación de los artículos en base o bases de datos, y última búsqueda realizada	Artículos publicados en una solamente de las siguientes bases de datos: Dialnet: es el archivo en línea más grande de artículos científicos hispánicos. *Science Direct* ofrece acceso en línea a los textos completos de una de las fuentes líderes mundiales en investigación científica. Eric es el índice más utilizado en el mundo para literatura en el campo de la educación.

Fuente: Elaboración propia.

La definición de los criterios de búsqueda se inició con la identificación precisa de las palabras clave, que resumen en términos los temas específicos que deben estar presentes en los estudios que se incluirán o excluirán en la revisión sistemática (Hutton et al., 2015). Asimismo, se elaboró un listado de sinónimos para ampliar el alcance de la búsqueda (Cely Salazar y Quiñones Urquijo, 2022). Con esta información, se diseñaron las ecuaciones booleanas que se utilizaron en las bases de datos

seleccionadas para llevar a cabo la búsqueda de la literatura científica (ver tabla I del artículo I que incluye la tabla con la selección de las palabras clave junto con las combinaciones de éstas con los booleanos).

Este proceso condujo a una preselección de artículos escogidos bajo los criterios previamente establecidos (ver Tabla 12) garantizando que la elección estuviera libre de sesgos. El número total de artículos seleccionados y rechazados se concretan detalladamente en el artículo I (ver figura 2 del artículo I donde se concreta el gráfico con las especificaciones de los artículos seleccionados). En resumen, la búsqueda arrojó un total de 6,777 artículos. Se excluyeron aquellos que aparecían en más de una base de datos y los que no cumplían con nuestros criterios de selección. Esto nos dejó un total de 4,671 artículos (ver figura 1, artículo I[6] que incluye el diagrama detallado por pasos). Finalmente, para el análisis se incluyeron 145 artículos (ver artículo I).

Análisis de la información de la Fase 1

En la fase 1, los artículos localizados se sistematizaron en una hoja de cálculo de Excel que nos facilitó el vaciado de datos relacionados con el porcentaje de artículos seleccionados o excluidos fruto de los criterios anteriores. Este procedimiento contribuyó también al análisis cualitativo posterior, al proporcionar una base organizada que favoreció la codificación, categorización y sistematización del proceso analítico (Miles, et al., 2014).

La revisión en profundidad y el examen de los resúmenes y secciones clave de los artículos seleccionados nos permitió codificar aspectos específicos de los textos, asignándoles etiquetas o códigos que reflejan conceptos o temas relevantes para el estudio. Estos códigos pueden luego agruparse en categorías más amplias y, a su vez, en metacategorías, facilitando la identificación de patrones, relaciones y tendencias dentro de la literatura revisada. Como se detalla en la Tabla 2 del Artículo I, este proceso se llevó a cabo mediante un análisis de contenido temático (ver tabla 2 del artículo I donde se detalla relación entre los códigos, categorías y meta-categorías del estudio).

El proceso de codificación y categorización de nuestro estudio siguió el siguiente esquema, que se corresponde al procedimiento PRISMA-NM:

[6] En capítulo VII de resultados.

1. **Selección de documentos mediante PRISMA-NM**
    - ✓ Se completó la selección de 145 registros.
    - ✓ De estos, 87% eran artículos cualitativos, 9% cuantitativos y 4% revisiones sistemáticas.
2. **Inclusión adicional de documentos**
    - ✓ A partir de recomendaciones de personas expertas, se agregaron 6 artículos adicionales (ver artículo I).
    - ✓ También se incluyeron documentos legislativos publicados por la Unión Europea en los últimos 20 años.
3. **Lectura recursiva y análisis detallado**
    - ✓ Se realizó una lectura minuciosa de los artículos y documentos seleccionados.
    - ✓ Esta lectura recursiva permitió identificar de forma inductiva las primeras meta-categorías analíticas emergentes.
4. **Identificación de meta-categorías analíticas:** Durante las etapas analíticas, se definieron cuatro meta-categorías:
    - ✓ Definición y significado atribuido a las lenguas de origen.
    - ✓ La lengua de origen como capital lingüístico.
    - ✓ De la subsidiariedad a las políticas interculturales.
    - ✓ Políticas educativas y respuestas al tratamiento de las lenguas de origen.
5. **Codificación inicial**
    - ✓ Se seleccionaron fragmentos de los artículos relevantes al tema.
    - ✓ A cada fragmento se le asignó un código representativo de su contenido.
6. **Agrupación de códigos en categorías**
    - ✓ Los códigos se agrupaban en categorías según similitudes temáticas o conceptuales.
7. **Clasificación final en meta-categorías**
    - ✓ Las categorías emergentes fueron organizadas en torno a las cuatro meta-categorías, con base en las características y significado compartido de sus contenidos.

Gracias al proceso de categorización y codificación de los datos se extrajeron los principales resultados del primer artículo, que además asentó las bases para los posteriores estudios.

A modo resumen, el enfoque macro de este primer artículo ha permitido tener una visión de una parte de nuestro estudio de diseño incrustado, en tanto que hemos podido analizar la perspectiva que la comunidad científica tiene sobre las principales normativas y legislaciones de la UE en relación con las lenguas de origen. Asimismo, la revisión sistemática como primer paso en un diseño multimétodo con

análisis incrustado facilita la integración de los resultados, pues establece categorías, meta categorías y variables clave que más adelante guían la codificación, comparación y triangulación entre los distintos métodos.

6.4. Fase 2. Nivel meso: Estudio cualitativo exploratorio

A nivel meso, el segundo estudio que se llevó a cabo para la tesis persigue el objetivo de analizar los facilitadores y las barreras de la implementación de los programas de las lenguas de origen, concretamente el programa LACM en los centros educativos de primaria y de secundaria en Catalunya.

Foco y método

Esta segunda fase de investigación centra su atención en la dinámica que se produce entre los distintos actores de la comunidad educativa en relación con la implementación del programa LACM en los centros escolares de primaria y secundaria en Catalunya. A diferencia del nivel macro, en el que abordamos las políticas generales, normativas y marcos estructurales a gran escala, y del nivel micro, que -como se verá- se focaliza en la experiencia individual del alumnado y del profesorado, el nivel meso se ocupa de las instituciones y organizaciones intermedias —en este caso, los centros educativos y los agentes comunitarios que forman parte o bien que han formado de ellos (Giesecke Sara Lafosse, 2020).

Este nivel queda justificado porque la tesis busca, por un lado, comprender los significados atribuidos a las LO y, por otro, analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa, ya se sitúan en un contexto institucional y territorial determinado. Para ello, se ha recogido información de una amplia diversidad de actores (Departament d'Educació, equipos directivos, asesoras LIC, profesorado de LO y familias), lo que permite comprender cómo las políticas educativas (nivel macro) se traducen y negocian en la práctica a través de estructuras intermedias. Asimismo, en esta fase de la investigación se persigue, por un lado, complementar la primera pregunta de investigación centrándonos en el territorio catalán bajo el análisis de las personas que han contribuido a la implementación de los programas de lenguas de origen en Catalunya (ver artículo II[7]), comprender los significados atribuidos a las LO y, por último, analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa. La relación entre preguntas de investigación, objetivos generales y específicos que se persiguen en esta fase se resume en el cuadro siguiente:

[7] Ver capítulo VII de resultados.

Tabla 13: Foco de investigación del nivel meso.

Pregunta de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos
¿Qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las LO/maternas en Europa?	Analizar el desarrollo de programas de LO en Europa desde el marco normativo e histórico europeo.	Conocer el tratamiento y la respuesta educativa que las LO han tenido en Europa, así como descubrir qué papel tienen las LO en el ámbito educativo en el marco europeo, español y catalán.
¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?	Comprender los significados atribuidos a las LO.	Examinar las percepciones culturales y sociales asociadas a las diferentes LO de la comunidad educativa.
¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa?	Analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa.	Identificar los factores de éxito y las barreras en la implementación del programa LACM en los centros educativos de primaria y secundaria en Catalunya desde la perspectiva de los diversos agentes de la comunidad educativa que participan del programa. Analizar la percepción de los agentes implicados en el programa que tienen sobre la implementación del programa LACM. Comprender la realidad social y educativa en la que se inserta el profesorado LACM, identificando las dimensiones personales, contextuales, culturales e institucionales que inciden en su práctica.

Fuente: Elaboración propia.

El método por el que se optó en este segundo estudio responde a un estudio cualitativo exploratorio, basado en entrevistas como técnica de recogida de información central. Este enfoque resulta especialmente adecuado cuando se pretende comprender en profundidad fenómenos complejos y poco investigados, explorando las percepciones, significados y experiencias de los participantes desde su propio contexto (Creswell y Poth, 2018; Denzin y Lincoln, 2018). En este sentido, el estudio se orienta a generar una comprensión interpretativa, coherente con los principios de la investigación cualitativa (Merriam y Tisdell, 2016).

En base a ello, este enfoque responde precisamente a la necesidad de captar las dinámicas institucionales, organizativas y relacionales que condicionan la aplicación del programa en los centros educativos de Catalunya y, por ende, las entrevistas están dirigidas a una gran variedad de participantes con perfiles heterogéneos vinculados directamente a la implementación del programa LACM, como se verá a continuación.

Técnicas de recogida de información

La entrevista semiestructurada es la técnica de recogida de información central de este estudio y se ajusta a él ya que permite acceder a las percepciones, experiencias y significados que los diferentes agentes de la comunidad educativa (administración, directivos, profesorado, familias) atribuyen a la implementación del programa LACM.

En primer lugar, la idoneidad de la técnica se da debido a la flexibilidad y profundidad que se puede lograr a la hora de investigar un fenómeno. Según Kvale (1996), la entrevista semiestructurada es especialmente útil cuando se busca comprender el mundo vivido desde la perspectiva de los entrevistados, equilibrando la orientación de un guion temático con la apertura necesaria para explorar nuevos significados emergentes. Además, Flick (2007) subraya que este tipo de entrevista es apropiada para investigaciones que requieren explorar fenómenos sociales complejos y captar matices que no podrían recogerse mediante instrumentos más estructurados.

En segundo lugar, la entrevista permite acceder a múltiples voces de un fenómeno social. Esta idea es la que apunta Patton (2002) quien destaca que la entrevista semiestructurada es idónea para recoger testimonios de actores con distintos roles en un mismo fenómeno, porque garantiza comparabilidad de datos (gracias al guion común) sin renunciar a la riqueza del discurso individual. En nuestra investigación, esto es clave, ya que los agentes educativos tienen posiciones diferentes y, a menudo, asimétricas que se deben analizar y triangular para obtener una visión lo más objetiva posible.

Por ello, la entrevista es una técnica que garantiza validez y confiabilidad. Según Maxwell (2013) explica que las entrevistas semiestructuradas aumentan la validez interpretativa, pues permiten que las propias personas informantes aclaren, ejemplifiquen o profundicen en aspectos relevantes durante la interacción. Esto resulta particularmente importante para nuestro estudio, donde es necesario comprender no sólo qué barreras y facilitadores existen, sino también cómo y por qué se experimentan en los distintos niveles institucionales.

En el presente estudio, la elaboración del guion de entrevista tiene lugar a partir de las categorías que emergieron del estudio anterior que nos permitieron acotar y decidir sobre los temas generales a tratar (ver anexo de guion).

Muestreo y selección de participantes

En el caso de la implementación del programa LACM en los centros educativos de Catalunya, los actores clave —miembros del Departament d'Educació, equipos directivos, asesores LIC, profesorado y familias— conforman un entramado heterogéneo, disperso territorialmente y con grados diversos de implicación en el fenómeno. Por ello, se optó por utilizar el muestreo por bola de nieve debido a que esta estrategia resulta especialmente adecuada cuando el objeto de estudio implica poblaciones específicas o redes sociales que no siempre son de fácil acceso (Noy, 2008). Este tipo de muestreo permite que informantes iniciales recomienden a otros participantes que cumplen los criterios de inclusión previamente establecidos. De este modo, se facilita la identificación de personas con experiencia directa en la implementación del programa, garantizando que los entrevistados cuenten con información pertinente y significativa para los objetivos de la investigación (Goodman, 1961; Atkinson y Flint, 2001).

Asimismo, esta estrategia favorece el acceso a informantes que, de otro modo, podrían permanecer ocultos o ser difíciles de localizar dentro de las estructuras educativas, especialmente cuando se requiere obtener la perspectiva de múltiples niveles (institucional, escolar, familiar). Como señalan Biernacki y Waldorf (1981), el muestreo por bola de nieve es particularmente útil en investigaciones cualitativas donde el valor reside en la profundidad y riqueza de los testimonios, más que en la representatividad estadística.

En el marco de este estudio, esta técnica resultó adecuada para garantizar la heterogeneidad de voces y la representatividad de diferentes territorios de Catalunya. Para responder a la necesidad de garantizar la pertinencia, la validez y la riqueza del material empírico obtenido a través de las entrevistas (Atkinson y Flint, 2001), establecimos los siguientes criterios de inclusión de las personas susceptibles a participar del estudio:

1. **Ser miembro de la comunidad educativa dentro de los grupos definidos.** Este criterio asegura que los participantes se encuentren vinculados de manera directa con el contexto escolar y educativo. Según Flick (2007), la delimitación clara de los grupos de estudio es fundamental en la investigación cualitativa, ya que permite situar los discursos dentro de un marco de experiencia compartida y pertinente para los objetivos del análisis.

2. **Participar activamente en la implementación del programa LACM.** La participación activa en el programa constituye un requisito esencial para garantizar que los informantes posean experiencia práctica y conocimiento de primera mano sobre los facilitadores y barreras del proceso. Como señalan Patton (2002) y Creswell y Poth (2018), la credibilidad de la investigación cualitativa depende en gran medida de la selección de informantes con un alto grado de implicación en el fenómeno estudiado.
3. **Estar adscrito a centros educativos de Catalunya (públicos y concertados) en primaria o secundaria.** Este criterio busca acotar el ámbito de análisis al contexto educativo catalán, asegurando que las reflexiones de los participantes respondan al marco institucional y normativo específico de esta comunidad autónoma. De acuerdo con Miles et al. (2014), la coherencia entre los objetivos de la investigación y el marco contextual de los informantes es clave para obtener hallazgos interpretativamente sólidos.
4. **Experiencia mínima de 2 años en la implementación de LO.** Establecer un umbral de experiencia permite garantizar que los participantes cuenten con la suficiente trayectoria temporal para ofrecer reflexiones no superficiales, basadas en procesos prolongados de práctica y observación. En línea con Maxwell (2013), este tipo de criterio incrementa la fiabilidad de los datos al reducir la posibilidad de testimonios limitados a percepciones iniciales o experiencias aisladas.
5. **Representar la diversidad territorial de las cuatro provincias catalanas.** Finalmente, este criterio busca asegurar la variabilidad y la heterogeneidad de perspectivas en función del territorio, considerando que los contextos socioeducativos de Barcelona, Girona, Lleida y Tarragona presentan particularidades en cuanto a recursos, composición del alumnado y políticas locales. Según Teddlie y Yu (2007), la inclusión de diversidad contextual fortalece la transferibilidad de los resultados, permitiendo una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Cada uno de estos criterios nos posibilitó, pues, asegurar que las voces recogidas tienen relación directa con el objeto de estudio y que ofrecen una visión amplia y diversa sobre la implementación del programa LACM en Catalunya. En base a ellos, la muestra quedó configurada por 39 personas distribuidas entre Departament d'Educació (n=4), equipos directivos (n=10), asesoras y directoras LIC (n=9), profesorado LO (n=8) y familias de alumnado participante en programas LO (n=8).

Análisis de la información de la Fase 2

El análisis de contenido de las entrevistas se llevó a cabo mediante una estrategia doble deductiva-inductiva, con el apoyo del software CAQDAS NVivo 12, que facilitó la organización, codificación y análisis sistemático de grandes volúmenes de datos cualitativos (Bazeley y Jackson, 2013). Esta estrategia combina la orientación hacia categorías previamente definidas a partir de la literatura y los objetivos de investigación (deductiva) con la exploración de nuevos patrones y conceptos emergentes desde los propios datos (inductiva), garantizando una aproximación comprensiva (Flick, 2007). En un primer momento, ya teníamos delimitadas algunas de las categorías, puesto que surgieron de la revisión sistemática del estudio anterior. A medida que se iban desarrollando las entrevistas iban surgiendo nuevas categorías (ver tabla 2 del artículo II[8]).

El proceso se estructuró en cinco fases:

1. **Codificación inicial (deductiva):** Se partió de categorías preliminares vinculadas a los objetivos de investigación y a hallazgos documentados en la literatura científica previa sobre programas de las LO y políticas educativas. Esta fase permite orientar el análisis hacia aspectos relevantes, asegurando que los datos se interpreten en relación con el marco conceptual del estudio (Saldaña, 2021).
2. **Codificación abierta (inductiva):** A partir de los discursos recogidos en las entrevistas, se identificaron nuevos códigos emergentes, aplicando el método comparativo constante. Esta técnica permite que cada segmento de información se contraste con otros, detectando similitudes y diferencias, y favorece la aparición de categorías no previstas inicialmente (Glaser y Strauss, 1967).
3. **Reducción de datos:** Se llevó a cabo la integración de códigos similares o redundantes, reduciendo la complejidad de los datos y asegurando la coherencia en la codificación. Esta fase es clave para evitar la dispersión analítica y concentrar el análisis en los aspectos conceptuales más significativos (Glaser y Strauss, 1967).
4. **Categorización:** Los códigos fueron agrupados en categorías conceptuales más amplias, que permiten interpretar los datos de manera estructurada y articulada. Las categorías surgieron de la combinación de la codificación deductiva e inductiva, reflejando tanto la literatura previa como los hallazgos propios de las entrevistas (Glaser y Strauss, 1967).
5. **Meta-categorización:** Finalmente, las categorías se organizaron en meta-categorías o ejes analíticos centrales, que denominamos dimensiones y que facilitan la interpretación global de

[8] Ver capítulo VII de resultados.

los resultados y su articulación con la perspectiva teórica adoptada en la investigación. Este paso permite transformar los datos individuales en conclusiones integradoras y teóricamente significativas (Corbin y Strauss, 2015). Las dimensiones que han surgido de nuestro estudio se recogen en la tabla II del artículo II donde también puede verse la relación entre las categorías y los códigos fruto del análisis de todas las entrevistas. A modo general, las dimensiones que surgieron fueron:

- Atribuciones de las lenguas de origen.
- Significado de las lenguas de origen.
- Barreras del programa LACM.
- Factores de éxito del programa LACM.
- Impacto en el aprendizaje del programa LACM.

Para garantizar la fiabilidad en el proceso de codificación, se complementó este proceso con una doble codificación hecha con dos investigadoras (la doctoranda de esta tesis y Karen Codana, psicóloga educativa y clínica especialista en investigación cuantitativa). A partir de ello, se calculó el coeficiente de concordancia Kappa de Kendall (k) para evaluar el grado de acuerdo entre ambas codificaciones sobre las categorías identificadas (anexo III). Según la escala de interpretación comúnmente utilizada (Landis y Koch, 1977), un valor de K entre 0.61 y 0.80 indica un acuerdo sustancial entre personas evaluadoras.

El coeficiente de concordancia de Kendall arrojado fue de k = 0.74, asegurando la fiabilidad y robustez del análisis (ver anexo donde queda en informe general de los datos detallado). Se calculó el coeficiente de concordancia Kappa de Kendall (k) para evaluar el grado de acuerdo entre ambas codificaciones sobre las categorías identificadas. Este resultado refleja que la codificación y categorización de los datos cualitativos es consistente y fiable, reduciendo el riesgo de sesgo en la interpretación de los hallazgos. Adicionalmente se discutieron las discrepancias y se consensuaron en una sesión conjunta on-line cuya duración fue de 90 minutos. Las decisiones finales para cada categoría se documentaron para asegurar la trazabilidad del proceso.

A modo resumen, el enfoque meso de esta investigación ha permitido conectar los hallazgos del nivel macro (revisión sistemática) con la experiencia concreta recogida de las personas expertas en el campo permitiendo identificar barreras y facilitadores a nivel institucional, así como las percepciones de las personas provenientes de diversos contextos donde en Catalunya se desarrolla el programa LACM.

6.5. Fase 3. Nivel micro: Estudio de caso con aproximación etnográfica

En el nivel micro de esta investigación se analiza la experiencia concreta de los actores involucrados en la implementación del programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) en escuelas de Catalunya.

Foco y método

Esta segunda fase de investigación centra su atención en la dinámica que se produce entre los distintos actores de la comunidad educativa en relación con la implementación del programa LACM en los centros escolares de primaria y secundaria en Catalunya. A diferencia del nivel macro, en el que abordamos las políticas generales, normativas y marcos estructurales a gran escala, y del nivel micro, que -como se verá- se focaliza en la experiencia individual del alumnado y del profesorado, el nivel meso se ocupa de las instituciones y organizaciones intermedias —en este caso, los centros educativos y los agentes comunitarios que forman parte o bien que han formado de ellos (Giesecke Sara Lafosse, 2020).

Este nivel queda justificado porque la tesis busca, por un lado, comprender los significados atribuidos a las LO y, por otro, analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa, ya se sitúan en un contexto institucional y territorial determinado. Para ello, se ha recogido información de una amplia diversidad de actores (Departament d'Educació, equipos directivos, personas asesoras LIC, profesorado de LO y familias), lo que permite comprender cómo las políticas educativas (nivel macro) se traducen y negocian en la práctica a través de estructuras intermedias.

Asimismo, en esta fase de la investigación se persigue, por un lado, complementar la primera pregunta de investigación centrándonos en el territorio catalán bajo el análisis de las personas que han contribuido a la implementación de los programas de lenguas de origen en Catalunya (ver artículo II), comprender los significados atribuidos a las LO y, por último, analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa. La relación entre preguntas de investigación, objetivos generales y específicos que se persiguen en esta fase se resume en la tabla siguiente:

Tabla 14: Foco de investigación del nivel micro.

Pregunta de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos
¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?	Comprender los significados atribuidos a las LO.	Examinar las percepciones culturales y sociales asociadas a las diferentes LO de la comunidad educativa.
¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa?	Analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la mirada de las personas que participan del programa.	Identificar los factores de éxito y las barreras en la implementación del programa LACM en los centros educativos de primaria y secundaria en Catalunya desde la perspectiva de los diversos agentes de la comunidad educativa que participan del programa. Analizar la percepción de los agentes implicados en el programa que tienen sobre la implementación del programa LACM. Comprender la realidad social y educativa en la que se inserta el profesorado LACM, identificando las dimensiones personales, contextuales, culturales e institucionales que inciden en su práctica.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el cuarto y último artículo se basa en la observación etnográfica intensiva a un grupo específico de 16 estudiantes en un centro de educación primaria extracurricular. Desde este nivel micro, se analiza cómo el alumnado interactúa con la lengua y la cultura árabe, cómo estas experiencias contribuyen a la construcción de identidad y cómo surgen tensiones debido a la diversidad interna de hablantes y la marginalización de ciertas lenguas, como el amazigh.

En conjunto, ambas perspectivas (el estudio que genera el artículo tercero y el capítulo del libro) son complementarias y permiten abordar el nivel micro de la investigación centrándose en las prácticas pedagógicas y en las interacciones entre docentes y alumnado que influyen en su experiencia académica y en su proceso de inclusión.

Técnicas de recogida de información

La recolección de datos en esta fase se caracteriza por la inmersión prolongada y la triangulación de técnicas propias de la etnografía, centradas en la experiencia cotidiana y vivida en el aula (Hammersley y Atkinson, 2019). Las técnicas principales fueron:

- **Observación participante:** se llevó a cabo una observación etnográfica intensiva durante el curso 2021/2022 en el centro de estudio. Esta observación se centró en las clases del programa LACM y en el ambiente habitual del aula de un grupo de sexto de primaria. Se registró meticulosamente la interacción directa entre el docente marroquí y el alumnado, las prácticas pedagógicas y las dinámicas socioculturales emergentes.
- **Diario de campo etnográfico:** el principal instrumento de registro fue el diario de campo, donde se documentaron las observaciones detalladas, las reflexiones del investigador, las conversaciones informales y las percepciones de la investigadora. El diario de campo actuó como insumo central para el análisis cualitativo posterior (Bowen, 2009).
- **Entrevistas etnográficas:** se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y familias para captar las narrativas y significados atribuidos a la enseñanza de la lengua y la cultura (Kvale y Brinkmann, 2015). Estas entrevistas complementaron la observación, permitiendo la reconstrucción de significados desde la voz de los actores.

Muestreo y selección de participantes de la fase 3

El muestreo fue intencional (Yin, 2018), centrado en el caso principal que se corresponde con la experiencia central y más inmediata representado por las experiencias directas de las personas destinatarias del programa LACM.

El marco contextual donde se focaliza nuestro estudio se enmarca en un centro público dependiente del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y está adscrito a la Delegación Territorial del Baix Llobregat, concretamente ubicado en el municipio de Sant Vicenç dels Horts de la provincia de Barcelona. Se trata de un municipio de 48.406 cuyo nivel económico de los habitantes no es muy elevado, principalmente son de trabajadores y trabajadoras de la industria y del área de servicios de la comarca y de la zona metropolitana de Barcelona.

El nivel de familias desempleadas, en este momento, se ha estabilizado. El porcentaje de familias que trabajan en la economía sumergida (limpieza, manufacturas para realizar en casa...) también ha disminuido.

La población de esta zona es en su gran mayoría nacida en Catalunya, aunque sus padres o abuelos son mayoritariamente procedentes de Andalucía y Extremadura principalmente y, en menor medida, de Castilla-La Mancha y Galicia. En el transcurso de los últimos años, se está incorporando población migrante o recién llegada procedente de Sudamérica, del Magreb y de países de Europa del Este. El nivel de instrucción de los padres y madres de esta zona educativa es básicamente de estudios primarios. Se observa un porcentaje muy bajo de analfabetismo, mientras que aproximadamente un 15% tiene estudios medios y de grado superior. El idioma vehicular y de uso habitual en todos los ámbitos de la gran mayoría de las familias es el castellano. El conocimiento del catalán de los padres y madres de nuestros alumnos es bajo: casi todos tienen una buena comprensión oral, pero pocos lo hablan con cierta fluidez, un 25%.

La elección del colegio se basó en dos criterios fundamentales: primero, su amplia experiencia de más de 5 años vinculada al programa LACM y; en segundo lugar, sus características demográficas, ya que alberga una importante población de origen norteafricano (en torno al 35% en 2022) que convive con estudiantes de diversas nacionalidades.

El estudio se llevó a cabo en dos contextos diferentes. En primer lugar, todas las clases del LACM se observaron los jueves de 16:00 a 17:00 horas, cuando el profesor impartía lengua árabe y cultura marroquí a un grupo inicial de 16 alumnos. Posteriormente, la observación de este mismo grupo continuó en su ambiente habitual de aula, los días jueves de 14:30 a 16:00 horas. Específicamente, el grupo A de sexto grado fue seleccionado por su destacada participación en las clases del LACM fuera del horario escolar. Este grupo estaba compuesto por 24 alumnos, 12 niños y 12 niñas, de diferentes países: Honduras, Ucrania, Rumania, Marruecos, China y España.

El alumnado LACM del centro

El grupo foco de nuestro estudio, estaba compuesto por un profesor LACM con más de 3 años de experiencia dentro del programa y 16 alumnos y alumnas. Este grupo destaca porque el alumnado está mezclado desde 3º de primaria, momento en el cual se inician las clases LACM, hasta 6º. Las características más relevantes para nuestro estudio son -para más amplitud de información de los y las participantes, ver tabla I, capítulo del libro, anexo…):

Tabla 15: Características del alumnado.

Características	Nº alumnado
Alumnado de género masculino	2
Alumnado de género femenino	14
Alumnado nacido en Catalunya	14
Alumnado nacido en Marruecos	1
Alumnado nacido en Somalia	1
Alumnado de primera generación extranjera.	2
Alumnado de segunda generación extranjera	7
Alumnado de tercera generación	5
Alumnado de matrimonio primera y segunda generación	1
Alumnado cuya primera lengua es el árabe fush'ka	0
Alumnado cuya LO es el amazigh	1
Alumnado cuya LO es el darija	14
Alumnado cuya LO es el somalí	1

Fuente: Elaboración propia.

El profesor LACM

El profesor LACM es un docente de mediana edad que se unió al programa LACM en Catalunya durante el curso académico 2017/18. Su trayectoria profesional anterior incluye una década de experiencia en la enseñanza de primaria en Marruecos, donde se ha especializado en el área de filología y literatura árabe. Esta experiencia le ha permitido desarrollar una comprensión profunda y práctica del idioma y la cultura árabe, así como habilidades pedagógicas adaptadas a un entorno educativo diverso.

Formado en filología y literatura árabe, el profesor LACM posee una sólida base académica que le capacita para impartir un conocimiento riguroso y bien fundamentado. Su formación superior en estas

disciplinas no solo enriquece su capacidad para enseñar, sino que también le permite aportar una perspectiva académica profunda a su práctica docente.

El proceso de selección para su participación en el programa LACM en Catalunya fue altamente competitivo y exigente. Superar este proceso riguroso es un testimonio de sus competencias profesionales y de su adecuación para el programa. A pesar de que España no era inicialmente su primera opción de destino profesional, el profesor LACM decidió aceptar la oportunidad de trabajar como profesor visitante en Catalunya. Este rol, estipulado en un convenio de cuatro años, le ofrece la posibilidad de compartir su experiencia y enriquecer el entorno académico local con su experiencia internacional.

En su función como profesor visitante, el profesor LACM no solo imparte clases, sino que también contribuye a la diversidad cultural y académica del centro educativo en Catalunya. Su presencia y trabajo en el programa LACM representan un puente entre diferentes sistemas educativos y culturales, promoviendo el intercambio de conocimientos y la integración de perspectivas globales en la enseñanza de lenguas y culturas.

Este convenio de cuatro años le proporciona un marco estable para su desarrollo profesional en un nuevo contexto, permitiéndole implementar y adaptar sus métodos pedagógicos y enriquecer el currículum con su experiencia en el campo de la filología árabe. Su trabajo en Catalunya no solo beneficia a sus estudiantes, sino que también contribuye al fortalecimiento de las relaciones académicas internacionales y al intercambio cultural entre Marruecos y España.

Análisis de la Información de la Fase 3

El proceso de análisis de la información etnográfica siguió una lógica cualitativa y fundamentalmente inductiva, característica de los enfoques etnográficos y cualitativos (Saldaña, 2021). Para el tratamiento riguroso de los datos (diarios de campo, transcripciones de entrevistas y notas de observación), se empleó el *software* CAQDAS Atlas.ti v.22.

En el proceso de análisis se trabajó con un sistema categorial mixto que combina categorías construidas a partir de la revisión de investigaciones previas y de la literatura especializada, junto con categorías generadas de manera inductiva a partir del material empírico recogido en el trabajo de campo. La utilización de categorías derivadas de estudios anteriores permitió establecer un marco de referencia sólido, facilitando la comparación con hallazgos previos y otorgando consistencia teórica al análisis. Estas categorías, formuladas de manera deductiva, posibilitaron delimitar ámbitos de indagación relevantes y garantizaron que los resultados pudieran dialogar con debates ya existentes

en el campo de la educación intercultural y la enseñanza de lenguas en contextos migratorios (ver tabla 1 artículo I; tabla I, artículo II).

Al mismo tiempo, la apertura a la construcción de categorías emergentes resultó fundamental para no imponer de manera rígida un esquema predefinido sobre la realidad estudiada. El análisis inductivo del diario de campo y de las narrativas recogidas en entrevistas permitió identificar patrones, tensiones y significados no previstos inicialmente, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los propios actores. Estas categorías, surgidas directamente de los datos, aportaron matices y dimensiones novedosas que complementan y, en algunos casos, cuestionan los marcos conceptuales preexistentes.

Finalmente, el sistema categorial resultante —presentado en el artículo III, la Tabla 1- y en el artículo IV — constituye la base sobre la cual se articulan los principales hallazgos de este trabajo, permitiendo establecer vínculos entre las prácticas observadas, las tensiones culturales y lingüísticas, y las condiciones estructurales que median la inclusión educativa.

6.6. Fase 4 (transversal). Nivel relacional: Integración y triangulación de datos

La cuarta fase de la investigación es transversal y se denomina nivel relacional. Este nivel dota de coherencia a la investigación, siendo el momento en el cual se relaciona e integra la información recogida de forma secuencial en los tres estudios realizados (Nivel Macro, Meso y Micro). Como proponen Creswell y Plano Clark (2018), la integración de los métodos en un diseño incrustado se produce en diferentes momentos clave del proceso de investigación.

Integración de foco y del método

La integración en la fase de diseño es esencial, ya que la combinación de métodos y la secuencia de los estudios (Macro → Meso → Micro) condiciona los objetivos y la aproximación analítica de toda la tesis.

En la fase de diseño, el resultado de la Fase 1 -nivel macro-, mediante la revisión sistemática, no solo asentó el marco teórico, sino que determinó las categorías deductivas iniciales (unidades de análisis) que guiaron las preguntas del estudio exploratorio (Fase 2) y la observación etnográfica (Fase 3). Este encadenamiento secuencial asegura que el estudio etnográfico micro no sea un estudio aislado, sino que esté incrustado y contextualizado por la investigación estructural previa (Yin, 2012).

Integración en la recogida de datos

La integración de datos se llevó a cabo mediante procedimientos analíticos gracias a la aplicación *software* CAQDAS Atlas.ti v.22. que permitieron entrelazar la información cualitativa. El propósito no fue solo contrastar, sino usar los hallazgos de una fase para informar la recogida de datos de la siguiente (integración secuencial):

- **Integración entre fases:** la comprensión de las barreras institucionales y organizativas obtenida en la Fase 2 (Nivel Meso), por ejemplo, fue utilizada para focalizar la observación etnográfica de la Fase 3, dirigiendo la atención del investigador hacia las prácticas que evidenciaban tensiones entre la normativa institucional y la realidad del aula.
- **Integración analítica:** a nivel micro, el análisis se llevó a cabo mediante un sistema categorial mixto que combinó las categorías deductivas -del nivel macro- con las categorías inductivas -emergentes de la etnografía-, asegurando que el análisis empírico dialogara constantemente con el marco teórico y normativo.

Integración en la interpretación de los resultados

El propósito central de esta fase es establecer conexiones explícitas entre los hallazgos obtenidos en los tres niveles de análisis —macro, meso y micro— para ofrecer una visión comprensiva y holística del fenómeno estudiado. Para ello, se recurre a una estrategia de triangulación analítica (Flick, 2018), en la que las categorías extraídas en cada nivel son contrastadas, comparadas y finalmente articuladas en un sistema categorial relacional. La triangulación se entiende aquí no solo como verificación, sino como una herramienta de integración e interpretación de los datos.

El procedimiento de triangulación ha consistido en organizar las categorías identificadas en cada nivel en matrices comparativas que permiten observar correspondencias, divergencias y vacíos (Creswell y Plano Clark, 2017) (anexo IV). A efectos de transparencia metodológica, un ejemplo de estas matrices de triangulación y el sistema categorial relacional completo se presentan en el capítulo de triangulación e integración de los resultados en el capítulo IX. A partir de estas matrices, se construyen ejes de relación, que señalan los puntos donde los tres niveles se intersectan o se tensionan. Este enfoque garantiza que los hallazgos micro no sean leídos de manera aislada, sino como parte de un entramado mayor que influye en las posibilidades reales de inclusión y reconocimiento cultural dentro del marco metodológico del diseño de caso incrustado.

El nivel relacional, por tanto, cumple una doble función: permite comprender que las prácticas observadas en el aula son el resultado de un entramado institucional y político más amplio, y facilita

una lectura crítica de las políticas al mostrar cómo se traducen —y a veces se distorsionan— en la práctica educativa concreta.

Este capítulo ha expuesto la hoja de ruta metodológica que sustenta la presente tesis doctoral, basada en un diseño multimétodo cualitativo y en un estudio de caso incrustado, cuya elección responde a la necesidad de captar la complejidad del fenómeno de las Lenguas de Origen mediante la integración de múltiples fuentes de evidencia.

Como ya se ha mencionado, la investigación se ha organizado en cuatro fases interconectadas que corresponden a los niveles de análisis macro meso y micro, garantizando que la comprensión del fenómeno trascienda la experiencia individual y se inscriba en su entramado estructural. La primera fase ofrece el marco normativo y conceptual a partir de una revisión sistemática; la segunda examina la traducción de dichas políticas en el plano institucional mediante un estudio exploratorio; y, la tercera profundiza en la materialización cotidiana de estas estructuras a través de una aproximación etnográfica. La cuarta fase, de carácter relacional, completa el proceso al aplicar una triangulación analítica que establece vínculos explícitos entre las unidades de análisis y las dimensiones clave, permitiendo que los hallazgos micro se interpreten a la luz de las dinámicas institucionales y supranacionales y proporcionando así una visión integral y contextualizada del programa LACM.

Las decisiones metodológicas adoptadas, desde el empleo de las directrices PRISMA NMA en la revisión sistemática hasta el uso de un sistema categorial mixto en el análisis etnográfico, garantizan la transparencia y la replicabilidad del estudio, mientras que la articulación coherente de las fases asegura una alta validez interna y ofrece una base sólida para interpretar los resultados y generar conclusiones que dialoguen críticamente con los debates académicos y con las políticas públicas en el ámbito de las LO.

Consideraciones éticas y criterios de rigor científico

El desarrollo de esta investigación se ha guiado por principios de ética, rigor y responsabilidad científica propios de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2018; Flick, 2018). A lo largo de todo el proceso, se ha priorizado la protección de la privacidad, la integridad y el bienestar de las personas participantes, así como la calidad y coherencia metodológica del estudio.

Desde el punto de vista ético, la investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética (anexo I) de la Universidad Autónoma de Barcelona, y se elaboró un Protocolo de Privacidad y Protección de Datos específico para este estudio. La participación fue completamente voluntaria e informada. Se explicó a los y las participantes la finalidad de la investigación, la naturaleza de los datos recogidos y

el uso previsto de la información. Todos los participantes firmaron el consentimiento informado; en el caso de menores de edad, se obtuvo además la autorización de sus tutores legales y el asentimiento del propio menor.

La confidencialidad se garantizó mediante procedimientos de anonimización y pseudonimización de los datos. Los nombres y referencias personales fueron sustituidos por códigos o pseudónimos, y los documentos que contenían información identificable se almacenaron en formato físico en un espacio seguro, accesible únicamente para la investigadora. No se utilizaron servicios de almacenamiento en la nube ni plataformas digitales de terceros para el tratamiento de los datos. Las entrevistas y los diarios de campo se transcribieron de forma anonimizada, asegurando que ninguna información permitiera la identificación de las personas o instituciones participantes.

En cuanto al rigor científico, se adoptaron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Guba y Lincoln (1989), junto con las aportaciones posteriores de Tracy (2010). Para fortalecer la credibilidad de los resultados, se llevó a cabo una triangulación de métodos, fuentes y marcos teóricos a partir de los tres estudios que conforman el diseño multimétodo cualitativo de la investigación (véase tabla 7.1). Asimismo, se recurrió a la revisión por jueces expertos en el proceso de validación de los guiones de entrevista y de las categorías emergentes del análisis. Este enfoque permitió contrastar y refinar las interpretaciones, garantizando la coherencia interna del proceso analítico y la solidez de los resultados (Miles, Huberman, y Saldaña, 2014). Finalmente, se mantuvo una actitud de reflexividad constante por parte de la investigadora, registrando decisiones metodológicas, percepciones y dilemas éticos en un diario de campo. Este ejercicio de autorreflexión constituye un elemento clave del rigor en la investigación cualitativa, al permitir reconocer la influencia del posicionamiento de la investigadora en la producción de conocimiento (Tracy, 2010; Denzin y Lincoln, 2018).



CAPÍTULO VII: RESULTADOS

7. Introducció

Los tres artículos y el capítulo del libro que componen esta tesis están diseñados para abordar los diversos objetivos previamente detallados en el primer capítulo del presente documento. La tabla que se muestra a continuación pone en relación los objetivos con cada una de las publicaciones.

Tabla 16: Relación preguntas de investigación y objetivos de la tesis con cada una de las distintas publicaciones.

Pregunta de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Publicaciones
¿Cómo se está implementando el Programa de Árabe y Cultura Marroquí (LACM) según la comunidad educativa?	Analizar el desarrollo de programas de LO en Europa desde el marco normativo e histórico europeo.	Determinar desde la literatura publicada qué papel tienen las LO en Europa en el ámbito educativo. Analizar el papel que han tenido las LO a lo largo de la historia en función de la perspectiva social y de la cultura científica. Conocer el tratamiento y la respuesta educativa que las LO han tenido en Europa, así como descubrir qué papel tienen las LO en el ámbito educativo en el marco europeo, español y catalán.	Artículo I Alcántara Sánchez-Martí y Rovira (2023)
¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?	Analizar la implementación de programas de LO en Catalunya desde la perspectiva de las personas que participan del programa.	Examinar las percepciones culturales y sociales asociadas a las diferentes LO de la comunidad educativa. Identificar los factores de éxito y las barreras en la implementación del programa LACM en los centros educativos de primaria y secundaria en Catalunya desde la perspectiva de los diversos agentes de la comunidad educativa que participan del programa. Examinar las barreras y los factores de éxito del programa	Artículo II Alcántara Sánchez-Martí y Rovira (2026) Artículo III Alcántara Sánchez-Martí y Rovira (2026)

Pregunta de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Publicaciones
		LACM en sus diversas modalidades.	Capítulo del libro
		Explorar la percepción de los agentes implicados en el programa que tienen sobre la implementación del programa LACM.	Codana (en prensa)
	Comprender los significados atribuidos a las LO.	Comprender la realidad social y educativa en la que se inserta el profesorado LACM, identificando las dimensiones personales, contextuales, culturales e institucionales que inciden en su práctica.	Artículos 2 y 3

Fuente: Elaboración propia.

La tesis, concebida como compendio, ofrece una visión de conjunto que recorre niveles macro, meso y micro: desde el análisis de discursos y políticas europeas, pasando por la implementación institucional en Catalunya, hasta las interacciones concretas en el aula. Este enfoque relacional permite comprender las prácticas educativas como resultado de un entramado que integra políticas supranacionales, decisiones administrativas y condiciones locales. Los resultados se presentan a través de las cuatro publicaciones que componen la tesis por compendio.

7.1. Artículo I: Languages of origin and education in Europe: A systematic review

Alcántara, A. C., Sánchez-Martí, A., y Rovira, J. P. (2023). Languages of origin and education in Europe: A systematic review. *European Journal of Education*, *58*(1), 151-165. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ejed.12537

El primer artículo de la tesis constituye el punto de partida metodológico y conceptual de todo el proyecto. A través de un análisis sistemático de bases de datos científicas, este trabajo traza un mapa del marco legislativo y normativo europeo que regula las lenguas de origen en los sistemas educativos. Su contribución radica en revelar las tensiones entre los discursos de la Unión Europea y las políticas estatales, mostrando cómo la ecuación lengua–nación ha condicionado la promoción del multilingüismo y, en muchos casos, ha reforzado dinámicas de asimilación cultural. En este sentido, el artículo no solo sistematiza la producción académica entre 2010 y 2020, sino que también ofrece un marco de referencia imprescindible para comprender las bases sobre las que se erigen las políticas lingüísticas actuales y, con ello, las posibilidades reales de integración de las lenguas de origen en el espacio educativo europeo.

Languages of origin and education in Europe: A systematic review

Abstract

European education policies have tended to cultivate lin- guistic hegemony and preserve cultural uniformity, which has made it difficult for schools to support different cul- tural backgrounds. This has contributed to the promotion of artificial monolingual interactions that reinforce linguis- tic decapitalisation processes. The aim of the review on which this article reports was to investigate the treatment and education of languages of origin in Europe. We present findings from a systematic review of scientific articles pub- lished during the period 2010–2020. The main findings indi- cate that language and nationality are equated in European discourses and that public policies are promoted accord- ingly. These articulations draw on models that alternate between assimilationism and multiculturalism. Both assimi- lationist and multiculturalist approaches are detrimental to the supposed objective: that of promoting multilingualism. Thus, it is urgent that a consensus be reached, and certain public policies and educational practices promoted which are respectful of linguistic diversity, since the future social cohesion of our multicultural societies depends on this.

Key words: language of origin, language minorities, language policy, education, immigration, mother tongue.

Introduction

There are around 7,000 languages in the world, distributed among 193 states (Eurydice, 2019). The coexistence of several languages within one country is therefore commonplace in most states (González & Sevilla, 2016). InEurope, there are currently 24 official languages and 60 more that form part of the European Union's (EU) heri- tage. However, many other languages are present in Europe, as a result of migration (Bianco & Cobo, 2019). More and more families and children are arriving in Europe and must assume the challenge of schooling and immersion in a language they do not know (Corona et al., 2013). That being said, languages of origin go unnoticed despite being very widespread throughout the territory (Cuconato, 2016). Although linguistic diversity very much forms a part of reality in schools nowadays (Llompart, 2016), it is often made invisible behind the priority of protecting the national language. This encourages artificial monolingual interactions that reinforce processes of linguistic decapitalisation (Reyes & Carrasco, 2018). In this vein, education institutions in Europe have tended to cultivate linguistic hegemony and preserve cultural uniformity (Hélot, 2012; Thioune, 2020), which has hindered the incorporation of other languages and the acceptance of different cultural backgrounds in schools (Aguirre, 2016). The school plays a fundamental role in this multilingual context (Reyes, 2021; Sáez, 2007), because it not only reproduces the linguistic configuration of an

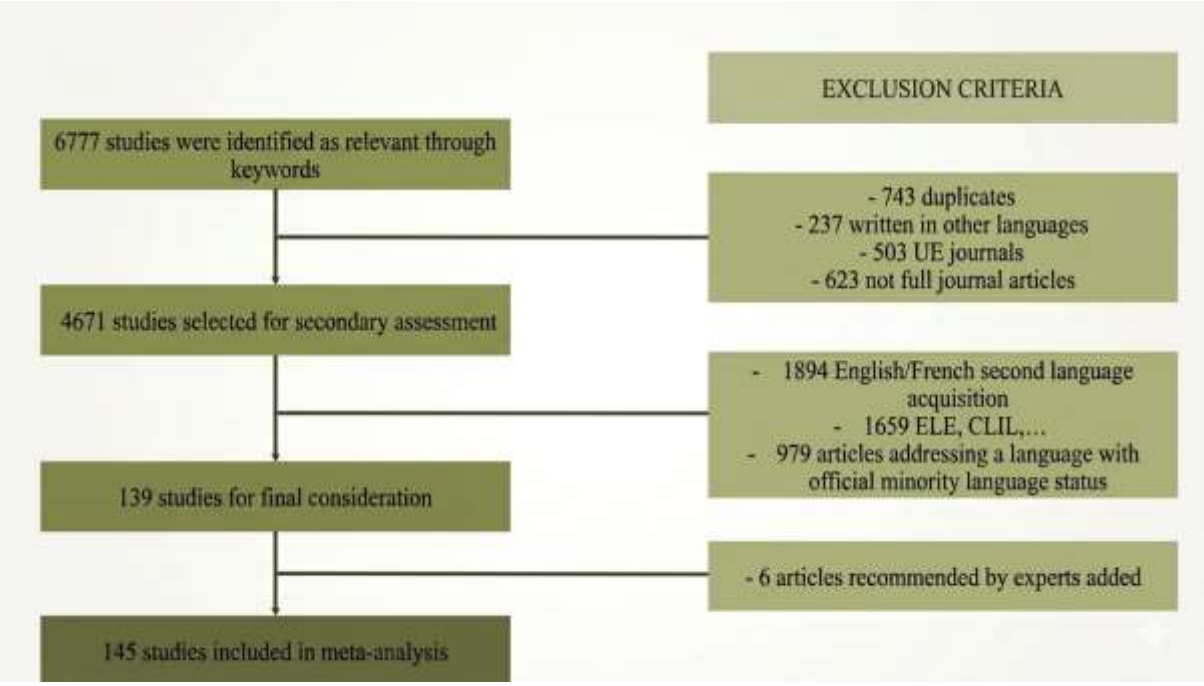
entire state, but also acts as its representative through certain policies and a specific ideology (Rojo & Mijares, 2007). The education language policies promoted in Europe to date are based on the ideal of learning the official language (Presas, 2011) with the aim of integrating immigrant children into the host country (Vila, 2000). However, diverse student languages and cultures are not represented in such a political framework (Piller, 2001), and student identities are eroded as a consequence of assimilation processes (Gámez, 2017). Various authors (Mijares, 2006; Reyes & Carrasco, 2018; Vila, 2000) provide conclusive results of how languages go hand in hand with culture and the construction of identities. Denying languages of or- igin also means denying the contribution of knowledge from other cultures and encouraging children to renounce the construction of flexible and multiple identities. Years ago, Thomas and Collier (1997) stated that, since education policies based on linguistic and cultural homogeneity do not take into account the cultural and linguistic background of the students, they move schools away from promoting access to knowledge and sharing diverse cultures and identities. According to Álvarez de Sotomayor and Martínez- Cousinou (2016), this contributes to a greater distance between migrant and native students. Also, Cummins (2001) found that developing linguistic skills in the native language helps with acqui- sition of new skills in the second language (García & Lin, 2017). Thus, immigrant students can quickly acquire considerable fluency in the dominant language of a society when exposed to it in the family environment and at school (Vila, 2006). In the same vein, other studies have concluded (Hakuta et al., 2000; Huguet & Navarro, 2005) that partial schooling in the mother tongue allows students to extrapolate knowledge from their own language to learning other languages. This is especially relevant when it comes to learning the language of the host country and integrating within the community. Hence, from the perspective of which language is used at school, it is not a question of organisationally addressing linguistic diversity at origin. Rather, it is about addressing the diver- sity of students' knowledge of the school language in educational practices and school organisation (Palacios- Hidalgo, 2019; Vila, 2006). The aim of the review on which this article reports was to investigate the treatment and educational response that languages of origin have received in Europe, from a socio-critical perspective. The main research question explored the role granted in the scientific literature and political frameworks to languages of origin in the field of education in Europe. We use the expression languages of origin as defined by Mijares (2005) to refer to “different linguistic realities related to the presence in schools of children who in their homes may use a different language or lan- guages, to the official language of the State and, therefore, of the school” (Mijares, 2005, p. 112) considering them as the result of migratory processes. In this article, the distinction between a language of origin and a second language is important, second language refers to the acquisition of an additional language that is not spoken by the family nucleus. The official status of languages, and languages of origin, varies by country. The

language of origin concept is here used, as in research literature otherwise, as a synonym for a minority language or mother tongue. This article reports on a systematic review of research articles published during the period 2010–2020. Some of the approaches highlighted relate to the debates on the use and scope of languages of origin in education systems in Europe; the importance of linguistic capital in society; and revising normative principles for treatinglanguages of origin in Europe. The article concludes with a consideration of responses in schools in Europe inrelation to languages of origin.

Method

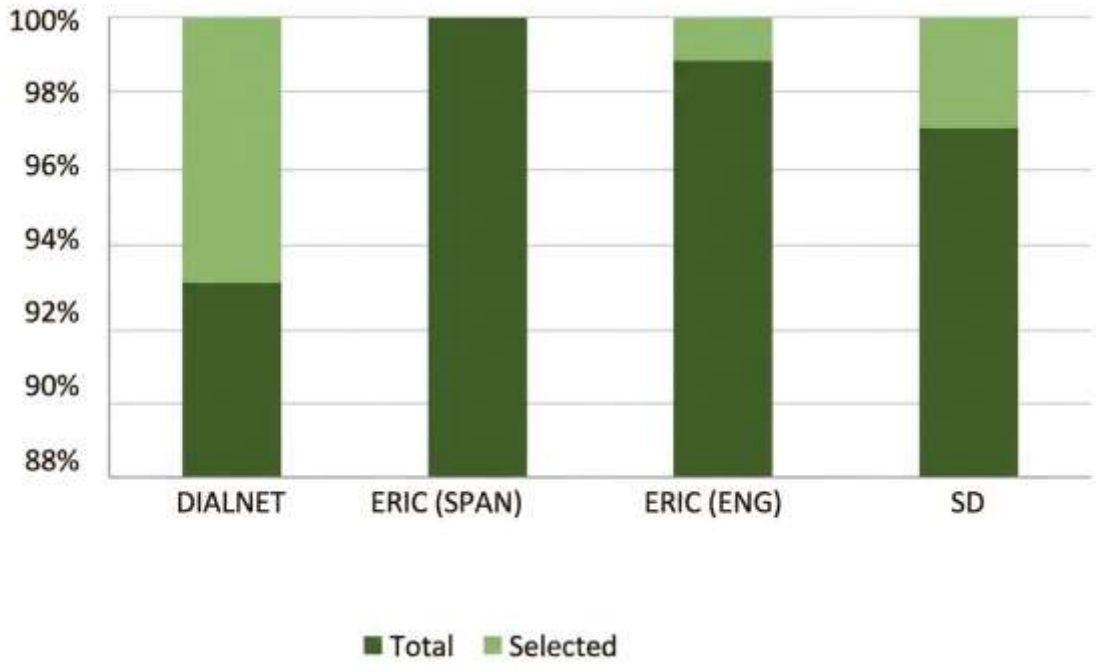
This article is based on a systematic bibliographic analysis of the Dialnet, Science Direct and Eric databases. This systematic review was conducted for examining the normative and historical framework in use in education sys- tems where language of origin learning takes place in Europe. These databases were selected for the following reasons: Dialnet is the largest online archive of Hispanic scientific papers; Science Direct provides online access to the full texts of one of the world's leading sources for scientific research; finally, Eric is the world's most widely used index for literature in the field of education. The keywords that guided our search were: 'linguistic diversity', 'language of origin', 'minority languages', 'education', 'language policies' and 'mother tongue'. The lack of consensus regarding the meaning attributed to 'language of origin' forced us to initially use multiple keywords, to which we later added 'immigration', 'linguistic diversity', 'cultural diversity', 'foreign language', 'multilingualism' and 'acquisi - tion of a language'. The systematic review was constructed following the recommendations of Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, incorporating the Network meta-analysis (PRISMA-NMA) extension (Hutton et al., 2016) (Figure 16). The included articles were from the period comprising January 2010 to January 2020 and written in either Spanish or English. The search yielded 6,777 articles. We excluded articles that appeared in more than one search engine and those that did not meet our selection criteria. The selection criteria were: for Dialnet, full journal articles from EU countries after 2010, in Spanish or English; for ERIC, full journal articles from EU countries, in English since 2016 and in Spanish since 2019; and for Science Direct, full journal articles from EU countries in English since 2016, from education and language journals. This left us with a total of 4,671 articles (Figure 17).

Figura 16: Four-level flow chart. CLIL, Content Language Integrated Learning; ELE, Spanish as a Foreign.



Source: Authors

Figura 17: Percentage of selected papers. SD, Science Direct.



Source: Authors.

Tabla 17: Combinations of keywords used.

Keyword 1	Boolean	Keyword 2	Search results	Selected articles
Linguistic diversity	AND	Language of origin	100	12
Linguistic diversity	AND	Minority language	654	22
Linguistic diversity	AND	Education	532	39
Linguistic diversity	AND	Language policy	183	8
Linguistic diversity	AND	Mother tongue	50	2
Minority language	AND	Language policy	170	2
Minority language	AND	Education	268	24
Language policy	AND	Education	221	3
Language policy	AND	Mother tongue	49	2
Language policy	AND	Language of origin	2091	4
Education	AND	Mother tongue	206	5
Education	AND	Language of origin	147	22
Total			4,671	145

Source: Authors.

Despite this large volume of work, one major challenge that we faced was closely related to the lack of results directly linked to the subject in question. Another was that we had to combine a long list of keywords at the begin- ning in order to finally narrow our search field and thus reduce the number of keywords to six (Table 17). After a first reading of the abstracts was added to the aforementioned filters, the analysis led to the selection of 145 articles.

The reasons that led us to discard the other articles were:

- The combination of the keywords 'linguistic diversity' and 'education' resulted in research articles on the ac- quisition of English and French language as a second language, a subject that

is far from the focus of study in this article. Likewise, when using the keywords ‘education’ AND ‘language policy’, articles that appeared were related to Spanish as a Foreign Language Teachers (ELE) and Content Language Integrated Learning (CLIL), teacher training, topics that also depart from the analysis of this paper because such articles focus on the teaching and learning of second languages in general, not specifically languages of origin or mother tongues. Accordingly, those investigations were left out because languages such as English or French are considered within the school curriculum as a second language and not treated as the students' mother tongue.

- It also was extremely difficult to find articles related to the keyword ‘minority language’ used as a synonym for ‘language of origin’. This is because the term ‘minority language’ is generally used to refer to official lan- guages, whether co-official or not, which are indigenous languages of a region spoken by a minority (Nagore & Giralt, 2018).

The table shows the combination of the different keywords; however, it should be added that the words ‘mi- nority language’, ‘language of origin’ and ‘mother tongue’ were not combined, since these are used interchangeably as synonyms in some articles. At the beginning, we also discarded ‘foreign language’ and ‘acquisition of a language’ because the articles that appeared as a result were mostly related to the second language acquisition of English or French, which was not our focus. Similarly, the use of words such as ‘immigration’ and ‘cultural diversity’ yielded articles that were far removed from the scope of this article. Other articles were discarded as they were closely linked to teacher training in linguistic matters and generally related to the acquisition of second languages such as English, French, Spanish or German. Once the selection of the 145 records was completed, these articles were thoroughly analysed—87% were qualitative articles; 9% were quantitative articles and 4% were only systematic reviews. It should be noted that expert recommendations resulted in a further six articles being added to the analysis, in addition to legislative documents published by the EU over the past 20 years. The detailed reading of these documents allowed us to inductively identify the following four analytical meta-categories: (1) definition and meaning attributed to lan- guages of origin; (2) language of origin as linguistic capital; (3) from subsidiarity to intercultural policies; and (4) education policies and responses to the treatment of languages of origin. The procedure employed to identify the meta-categories was based on selecting article fragments, each fragment being associated with a code and the resulting codes then being grouped into categories (Figure 16). Once the emerging categories had been listed, they were grouped under the four meta-categories based on characteristics associated with their meaning (Table 18).

Findings

Definition and meaning attributed to the term languages of origin

An analysis of the lexicon used to refer to what in this systematic review is called 'languages of origin' is clearly limited by the lack of a consensual definition of the term, due to the polysemic use of associated terminology. The results of our analysis show that the following terms are used indistinctively: 'non-territorial languages' (Verdaguer, 1997), 'language of origin' (Mijares, 2006), 'foreign language', 'L1 or L2' (Moscoso García, 2013); 'first language' (Escarbajal et al., 2015), 'mother tongue' (Aiub & Rodrigues, 2019; García Parejo & Ambadiang, 2018), 'language of immigrants' (Akoglu & Yagmur, 2016) 'people's language among immigrants' (Berasategi et al., 2019; Casco, 2017) and 'minority language' (Bellón, 2019).

In general terms, articles such as those compiled by Bellón(2019); Berasategi et al. (2019); Huguet et al. (2014); and Lukic (2019) call the co-official languages of a country and regional languages 'minority languages', while in other articles we find the use of this same word as a synonym for 'language of origin' (Abchi & Calderón, 2016; Etxeberría et al., 2019; Lozares & Sala, 2011). A more in-depth analysis reveals still further ways of identifying the same concept.

Some researchers identify language of origin as mother tongue, considering that there are no classifications that make one language different from another (Piller, 2001; Presas, 2011). Another point of view is the one adopted by Aiub and Rodrigues (2019), who theorised on the subject's identification process in relation to other languages: people have their own mother tongue and any other language they learn through life is a second, or non-native language. Thus, it would seem that in the scientific community there is no consensus as to how to name them, let alone a clear definition. Along these lines, Weiner (2014) pointed out that the lexicon used inhibits the social and cultural acceptance of non-European immigrants, who continue to be perceived as 'foreigners', even if they are second or third generation immigrants.

Tabla 18: Meta-categories, categories and subcategories.

Meta-categories	Categories	Codes
Definition and meaning attributed to language of origin	Language of origin (23.45%)	Mother language (2.75%), First language (0.04%), Mother tongue (2.03%), Family language (0.68%)
	Minority language (17.93%)	Territory (12.71%), Regional (5.22%)
	Foreign language (1.40%)	Language of immigrants (0.21%), L1 (1.03%), L2 (0.16%)
Language of origin as linguistic capital	Multilingualism (61.64%)	Linguistic tolerance (0.20%), Diversity (57.43%), Respect (3.01%)
	Linguistic benefits (32.42%)	Cognitive processes (12.03%), Linguistic competence (8.21%), Acquisition of second language (2.07%), Transferring L1-L2 (10.11%)
	Cultural identity (47.59%)	Access to culture (12.31%), Identity stability (21.05%), Approach to another world (14.23%)
Principles and regulatory framework for languages of origin in education in Europe	European political treatment of language of origin (2.07%)	Number of speakers (0.03%), Political position (1.02%), Institutional support (1.02%)
	Territorial political treatment of language of origin (11.73%)	Regional language (8.01%), Indigenous language (0.22%), Non-territorial language (10.50%)
	Social treatment of language of origin (26.21%)	Social identification (16.01%), National belonging (5.10%), Conception of citizen (5.10%)
	Political position (17.24%)	Subsidiary vision (10.92%), Intercultural vision (6.32%)
	Linguistic programmes (8.28%)	European Commission (6.16%), European Parliament (0.78%), Council of Europe (0.78%)
Education in language of origin	Education programmes (4.82%)	Interpreters (1.81%), Orientation staffing (3.01%)

Meta-categories	Categories	Codes
	Education policies (12.41%)	Types (5.36%), Limitations (7.05%)
	System of Education (17.93%)	Curricula (6.71%), Practice at schools (8.03%), Learners' perspective (2.19%)

Note: The percentages refer to the number of articles that each category contains with respect to the selected articles. View in a diagram: http://go.bubbl.us/b05fb 4/5a28?/CATEGORIES.

Source: Authors.

Another element that must be considered is the vocabulary used by different international organisations in re- lation to 'languages of origin', since there does not appear to be a consensus here either. By way of example, the European Parliament uses in official documents the term 'immigrant languages' and 'regional or minority languages' to refer to "languages other than the official language of the State (…) does not include dialects of the official language of the State". These documents delimit the concept of a minority language and the rights to which the speakers of that language are subjected, moreover it excludes and does not mention which languages are considered languages of immigrants. For its part, UNESCO has produced reports and projects—e.g., the Universal Declaration on Cultural Diversity (2010)—with the aim of promoting awareness of linguistic heritage. It makes a clear distinction between 'minority language' (spoken in a territory by a minority), 'mother tongue' (which each individual has acquired from their family), and minoritized language (which is in danger of extinction). In addition, the way in which these bodies use the term "languages of origin" contributes to preserving the leading role played by the languages of the dominant cultures (Bastardas, 2014).

According to Kraler et al. (2015), host societies develop advanced statistical procedures to classify society into ethnic, national and linguistic groups. The International Index of the Importance of Languages was cre - ated in this vein to recognise languages, although this in itself has generated controversy. While some authors have defended it as a mechanism for recording the development of different languages (Otero, 1995, cited in Moreno, 2015), others have argued that it generates unpleasant attitudes towards certain languages (Pié Jahn, 2018).

In general terms, we observe that the terminology used in some articles from middle-income countries to identify languages of origin has a strong pejorative load. This reflects dominance of some groups over others. This kind of language use contributes to hierarchies in public and official discourses on

ethnic minorities, not only in Europe, but throughout the world (Conde, 2019). We can therefore identify a semantic load in the language used to refer to languages spoken by ethnic minorities. This entails certain underlying attitudes towards these groups that can culminate in behaviours that cultivate social exclusion (Escarbajal et al., 2015).

Language of origin as linguistic capital

Another inductive category identified in our findings relates to learning a language. There is a high degree of agreement in the research carried out on the importance of learning languages of origin (Bertelli, 2016; García & Otheguy, 2020; Lagos, 2015; Lozares & Sala, 2011; Piller & Takahashi, 2011). However, it is also pointed out that people who live in a country where their first language is not the official language of the country face very complex circumstances when it comes to learning their first language (Muñoz- Comet & Miyar- Busto, 2018; Nina- Estrella, 2018; Presas, 2011; Rodríguez, 2018). Despite efforts of governments in Europe, to put forth education policies for regional and official languages of the different member states and to support multilingualism, languages of origin have lagged behind for various reasons. These are mainly economical (Casco, 2017), but also include the stigmatised position they occupy at the bottom of the hierarchy of social prestige (Schalk- Soekar, Van de Vijver, & Hoogsteder, 2004, cited in Akoglu & Yagmur, 2016).

Many other authors have complemented the research done by Bourdieu and Passeron (1977), who under- stood languages of origin as linguistic and cultural capital, variously conceiving them as an underlying mechanism and powerful tool in the acquisition of second languages (Leung & Williams, 2014); a tool for transferring learn- ing from a first language (L1) to a second language (L2) and vice versa; also favouring multilingualism (Abchi & Calderón, 2016); and serving as a basis for learning other languages and offering the necessary support for this learning to take place (Gregory et al., 2012). In this respect, Reyes (2017) related the concept of linguistic capital more closely to languages of origin, defining them as an "[…] invisible cultural capital of [people from another country] which is an example of how students' cultural capital operates according to their social origin through the symbolic violence that estab- lishes which knowledge is legitimate and which is not" (Reyes, 2017, p. 722).

Consequently, the learning and mastery of a language not only result in that language being valued, but also facili- tate the acquisition of other languages. Learning a language therefore has many distinct advantages, some of the most well-known and widely-mentioned in numerous investigations being cognitive ones, e.g., greater cognitive flexibility and an increase in processing functions (Barac et al., 2014). Others that have been proposed (Bialystok, 2010) include a greater development of executive functions; interrelated processes of inhibition, working memory and attention control since speaking

more than one language requires speakers to switch between two language systems with different interlocutors and in different contexts.

Valuing languages of origin also provides a basis for linguistic tolerance: speakers' awareness of pluralism can lead them to accord the same value to each of the language varieties that they and other speakers use (García & Otheguy, 2020). In other words, their learning makes it possible to unite cultural identity features of differ- ent invisible communities (Abchi & Calderón, 2016). Therefore, language learning goes beyond linguistic compe- tence, since it fosters access to culture, promotes the stability of one's identity and enhances mutual knowledge (Bertelli, 2016), while giving rise to socialisation processes and attitudes of mutual respect, peaceful coexis- tence and improves understanding of others (Lozares & Sala, 2011). Many authors emphasise this social vision (Lagos, 2015; Piller & Takahashi, 2011), proposing that the cultural identity of a person who lives in a given cultural context thinks, acts and conceives the world in a concrete way due to the sociocultural impact in which he or she is immersed.

In line with this, Bertelli noted that "[…] if we assume that a language expresses a discourse and that a discourse is articulated within one's own experience in the world, the possibility of approaching 'other worlds' through the mother tongue constitutes an added value for a more articulated understanding of diversity" (Bertelli, 2016, p. 56).

Languages of origin: From subsidiarity to intercultural policies

Languages of origin have received unequal treatment in Europe (Escoriza, 2019). All national languages of member states in Europe are equal at the legislative level. Despite this fact, the results of our research show that some languages have greater social prestige than others due to the number of speakers, political position or institutional support, among other aspects. Beyond official linguistic minorities, the languages spoken by immigrants are not nationally recognised (Etxeberría & Elosegui, 2010). It is common practice to refer to their languages as non- territorial, non- regional, non-indigenous or non- European languages (Yagmur, 2019). This conceptual exclusion from the public discourse in Europe derives from a restrictive interpretation of the notions of citizenship and nationality. Thus, language is in Europe often used as the main element of identification for the citizenship of a nation (Piller, 2001), making it a key element in the processes of social exclusion and inclusion.

Initial attempts to devise language policies for supporting languages of origin in the 1970s saw practically all governments in Europe advocating for teaching students their languages of origin. This was in part intended to support families to return to their countries of origin. However, new forms of

multilingualism management were imposed over time (Mijares, 2005). It was not until 2002, following the publication of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Teaching and Assessment (Council of Europe, 2002), that intercultural and multilingual competences were integrated within the education framework for the first time, emphasising the relevance of the mother tongue as a very powerful resource for the transfer of learning a new language (Council of Europe, 2002). Clearly, an evolution in the political position on the management of languages of origin in the European Union took place. The emphasis shifted to multilingualism and cultural and linguistic diversity, proposing programmes and actions in this line. This initial subsidiary vision came to be replaced by other perspectives based on intercultural educational policies (Bertelli, 2016; Mijares, 2005).

Table 19 shows the main normative lines of action for languages of origin in the European Union over the past 20 years. It includes documents where the words 'languages of origin' or 'mother tongue' appear verbatim, ignoring all material that, despite emphasising multilingualism or linguistic diversity in general terms, does not make specific mention of languages of origin or mother tongue.

Policies and education responses to managing languages of origin

At the request of the European Parliament (2018), some Member States have drawn up agreements with govern- ments from other continents and promoted programmes to encourage people to learn their mother tongue and even obtain degrees that accredit the mastery of these languages (Extra, 2016).

According to Eurydice (2005), there are two main types of educational policies related to managing languages of origin in education. The first type corresponds to bilateral agreements between host countries and recipient countries. The second type are specific initiatives that each of the governments take following the guidelines of the European Commission (Mijares, 2005). In the former, the agreement usually establishes that the responsibility for allocating resources and making decisions is shared by the two countries signing the agreement (Table 20). However, the infrastructure is provided by the host country, while teachers are usually hired by the country of origin (Eurydice, 2005; Gámez, 2017).

There are two types of programmes promoted by the EU but developed by each of the member states that implement them: (1) the use of interpreters in educational centres to guarantee family-centred communication, in which countries participate at government level; (2) specific staffing for the reception and orientation of immigrant students. According to Eurydice (2005), these programmes

are usually implemented by teachers from the same system, who offer classes in schools, implying that there is no solid structure to guarantee their continuity in schools (Casco, 2017).

Despite attempts by international organisations to devise policies aimed at enhancing the learning of languages of origin, some researchers (Alarcón, 2002; Bellón, 2019) have pointed out that the practice is restrictive and the limitations visible, since the necessary conditions for this to occur are not in place. One such limitation worth noting is that international tests such as PISA only measure mastery of linguistic skills—reading comprehension, oral communication and written expression—in the language of the host country rather than all linguistic skills, which may be better in an individual's first language. Thus, these results are interpreted as deficits and used to place the children of immigrant families in reinforcement classes (Akoglu & Yagmur, 2016; Álvarez de Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016).

Furthermore, multilingualism and the variety of registers that the learner already knows are often perceived as a problem rather than a starting point for learning (Nussbaum & Masats, 2012, cited in Llompart, 2016). In this scenario, research has revealed that school practice should extend to valuing linguistic and cultural wealth and be accompanied by curricular designs that represent this approach (Aguirre, 2016; Quiroz & Rojas, 2011). In this ap- proach, students are not segregated within schools and compensatory education is replaced by practices focused on translanguaging (García & Lin, 2017). In other words, the focus should not be only on the linguistic aspects of the speaker, but on practices that allow the speaker's competence to be developed to use different linguistic repertoires, and in doing so create meaning and be able to communicate better.

Tabla 19: Regulatory framework for the management of first languages in education.

Year	Institution	Actions	Contributions to language policies
2001	European Commission	Eurobarometer: language skills of European citizens	Includes analysis of language learning and teaching, and the language of origin of immigrant students
2004–2007	Council of Europe	Valeur project	Analyses the provision of different languages (including origin languages) to identify good practices
2005	European Commission	Communication on the European indicator of language competence	Ensures that all citizens have practical skills in at least two languages in addition to their mother tongue

Year	Institution	Actions	Contributions to language policies
2006	European Parliament	Recommendation on key competences for lifelong learning	Admits the fact that the mother tongue may not always refer to an official member state language
2007	European Commission	The High-Level Group on Multilingualism: Final Report	Offers strategies based on EU multilingualism, including languages of origin and minority languages
2009	Eurydice	Integration of immigrant children in schools in Europe	Analysis of educational integration policies for immigrant students across Europe
2009	European Parliament	Communication on Multilingualism: an asset for Europe	Reiterates support for multilingualism and measures to promote diversity, including mother tongues
2009–2012	Agreement (BC & EC)	Project on Europe's linguistic wealth	Proposes cultural and linguistic exchange with other countries for supporting languages of origin
2011	Council of Europe	Conclusions on language skills to improve mobility	Promotes official language learning while allowing children to maintain and develop their mother tongues
2013	European Parliament	Report on endangered languages and linguistic diversity	Points out that teaching the mother tongue from the beginning facilitates learning the official language
2019	European Parliament	Recommendation for a global approach to language teaching	Invites member states to promote language learning, including mother tongue instruction

Source: Authors.

Tabla 20: Agreements to support languages of origin between governments of host and country of origin.

Host country	Country of origin
Germany	Croatia, Spain, Greece, Italy, Morocco, Portugal and Turkey
Flemish Community of Belgium	Greece, Spain, Italy, Morocco and Turkey
French Community of Belgium	Greece, Italy, Morocco, Portugal and Turkey
Slovenia	Germany, Austria, Bosnia-Herzegovina, Croatia, Montenegro, Russia and Serbia
Spain	Morocco, Romania and Portugal
France	Algeria, Croatia, Spain, Italy, Morocco, Portugal, Serbia, Tunisia and Turkey
Luxembourg	Portugal

Source: Table constructed by authors using data from Eurydice (2005).

Discussion

Carrying out a systematic review of languages of origin in Europe has been challenging. There is a scarcity of scientific literature on the topic. Although there has been progress in the elaboration of documents issued by the EU to promulgate and protect languages of origin, even today they are not included in the school curricula. Based on our analysis of the materials that are available, we observe the following pressing debates associated with the management of languages of origin in educational contexts.

First, finding consensus on a definition for languages of origin in the scientific literature is no easy task. However, it has been shown that behind the terminology used to refer to language of origin, there are attributions and meanings that impact on the attached stigma and social and cultural acceptance of immigrants (Weiner, 2014). Moving beyond the links established between language and identity (Piller & Takahashi, 2011), it is easy to run the risk of attacking the individual and collective identities of people whose mother tongue is different from the official languages of the country in which they

reside. For this reason, the conception posited by Abchi and Calderón (2016) is in line with what we understand by languages of origin, since it does not seem to connote prejudice or stereotypes, nor does it build on territorial linguistic dominance. However, this definition does not offer a solution for second and third generation immigrants with respect to their languages of origin. The aforementioned authors define languages of origin as: "[…] a language different from the majority, with which children are in contact at home from an early age. It is a language spoken in the child's country of origin—in the case of first-generation immigrants" (Abchi & Calderón, 2016, p. 80).

We agree with other authors such as Barrera (2013) on the need to highlight the importance that future research commits to developing an epistemological frame of reference for languages of origin to address all these questions. Thus, one of the most widely used terms, in the articles reviewed, to refer to a language of origin is minoritized languages, which has a certain pejorative connotation to these languages. Therefore, one of the pressing challenges is to find another expression that does not to perpetuate stereotypes.

On the other hand, the importance of languages of origin as linguistic capital (Mijares, 2006; Reyes, 2017) and the relevance of learning them in various contexts (Bastardas, 2014; Cuconato, 2016) is once again confirmed here. Given the present scenario, it is not surprising that, despite the many advantages of learning languages of origin, they remain largely invisible in schools. With regard to learning languages of origin, the discourse should go beyond the linguistic characteristics of students, and instead be situated on the level of the Right to Education and respect for the Rights of the Child (Piller & Takahashi, 2011).

We find the equation of language to nation in education discourses in Europe. This is based on models that alternate between assimilationism and multiculturalism, but are detrimental to the supposedly pursued objective: the promotion of multilingualism. Such policies lead to reproducing difficulties encountered by children of immigrants in seeing their linguistic and cultural identities represented, since their languages of origin still do not receive the desired recognition (Bermúdez & Fandiño Parra, 2016; Martínez et al., 2012). It is therefore necessary to promote public policies for the management of linguistic diversity that promote equal treatment and respect for all languages. The education sector can undoubtedly offer a viable response to multilingualism in favour of this super-diversity, where classrooms are de facto constructed as spaces for multilingual practices in accordance with social linguistic practices that already exist on many occasions and in informal contexts (Crul, 2016).

However, in schools, the use of—and consequently value attributed to—students' first languages should go beyond identity links and become an instrument that favours the acquisition of first

languages and the continuity of academic pathways. Authors such as Fidalgo (2016) and Reyes and Carrasco (2018) have pointed out that learning languages of origin is still segregated and relegated to non-formal educational spaces such as community schools—mosques or places of worship—and weekend educational centres, among others. This is of great concern, and an issue that requires an urgent response from public policy in order to ensure learning of first languages in schools.

Finally, as with any systematic bibliographic approach to a topic, the limitations of our study are related to the selection of keywords, Boolean terms and search engines used. Their modification would result in a different form of review, not different content as such. A further limitation is related to the selection of articles in English and Spanish. The condition of not considering other languages excluded articles that could be of interest to the present study and is an aspect to consider for future research. Possible further limitations may arise from having translated the categories from one language to another.

All said, the systematic analysis carried out has helped us delve further into the corpus of works typical for this field. Our analysis highlights conclusive results and an urgency to reach consensus and promote determined public policies and educational practices that are respectful of linguistic diversity. The future of social cohesion in our multicultural societies depends on it.

References

Abchi, V. S., & Calderón, R. (2016). La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). *Textos en Proceso*, 2(1), 79–93. https://doi.org/10.17710/tep.2016.2.1.4

Aguirre, F. M. (2016). El sistema educativo como factor que incide en la deformación de la identidad cultural. *UCV-SCIENTIA*, 8(2), 148–154. https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v8n2a7

Aiub, G. F., & Rodrigues, C. Z. (2019). El sujeto en movimiento: Procedimientos de identificación, lengua materna y lengua extranjera. *Linguagem em (Dis)curso*, 19(1), 193–208. https://doi.org/10.1590/1982-4017-190104-do0419

Akoglu, G., & Yagmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 706–721. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1181605

Alarcón, L. J. (2002). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. In *Simposio CONCYTEQ, La investigación y el desarrollo tecnológico en Querétaro* (pp. 124–133). Colección Pedagógica Universitaria.

Álvarez de Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2016). ¿Capital económico o cultural?: El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España. *Papers: Revista de Sociología*, 101(4), 527–554. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2200

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sánchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 699–714. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003

Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: Definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, 343(2), 2–24.

Bastardas, A. (2014). Ecología y sostenibilidad lingüísticas: una aproximación desde la (socio) complejidad. In M. Casas & R. Vela (Eds.), *Eugenio Coseriu In Memoriam. XIV Jornadas de Lingüística* (pp. 143–163). Universidad de Cádiz.

Bellón, I. B. (2019). Salvaguarda de la lengua francesa en el mundo y de las lenguas minoritarias en Francia: políticas e instituciones. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, 15(16), 205–225. https://doi.org/10.25145/j.cedille.2019.17.16.15

Berasategi, N., Larrañaga, N., Garcia, I., & Azurmendi, M. J. (2019). Perceptions of knowledge and use of languages of indigenous and immigrant students in Basque schools/Percepción del conocimiento y uso de lenguas entre alumnado autóctono e inmigrante en la escuela vasca. *Cultura y Educación*, 31(4), 716–753. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656938

Bermúdez, J., & Fandiño Parra, Y. (2016). Bilingüismo: Definición, perspectivas y retos. *Perspectivas Sobre la Enseñanza del Inglés*, 16, 43–50.

Bertelli, A. (2016). Intercomprensión e identidad cultural: Consideraciones acerca de procesos interculturales en el aprendizaje receptivo plurilingüe. In C. Q. Mejía et al. (Eds.), *Entre lenguas y culturas: Prácticas pedagógicas* (Vol. 1, pp. 39–66). Ediciones Unidandes.

Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 559–572. https://doi.org/10.1002/wcs.43

Bianco, R., & Cobo, M. O. (2019). Usos de las lenguas y preferencias lingüísticas entre inmigrantes y refugiados. In J. M. Maroto (Ed.), *Migraciones y comunicación intercultural: Una mirada interdisciplinar* (pp. 95–110). Jose Manuel Moroto Bianco.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

Casco, I. S. (2017). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 359–374. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.49331

Conde, X. F. (2019). Dos cuestiones de sociolingüística: la estandarización y los neohablantes. *Estudios de Lingüística, Literatura, Educación y Cultura*, 25(2), 25–40.

Corona, V., Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2013). The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 182–194. https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720668

Council of Europe. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Crul, M. (2016). Super-diversity vs. Assimilation: How complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 54–68. https://doi.org/10.1080/1369183x.2015.1061425

Cuconato, M. (2016). Some reflections on the educational trajectories of migrant students in the European school systems. *Forum Sociológico*, 28(2), 19–25. https://doi.org/10.4000/sociologico.1386

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Assn for Bilingual Education. (Original work published 1996).

Escarbajal, A., Sánchez, M., & Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9(1), 31–46. https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772

Escoriza, L. M. (2019). Las lenguas oficiales del Estado español en los textos legales, ¿fomento o reconocimiento del plurilingüismo? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14(1), 81–89. https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.11033

Etxeberría, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235–263.

Etxeberría, F., Garmendia, J., Murua, H., & Arrieta, E. (2019). Alumnado inmigrante y competencia plurilingüe en la escuela inclusiva. *The LANGSCAPE Journal*, 2, 102–120. https://doi.org/10.18452/20618

European Commission/EACEA/Eurydice. (2005). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe*. Ministry of Education.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *The teaching of regional or minority languages in schools in Europe*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

European Parliament. (2018). *Report on language equality in the digital age*. (2018/2028(INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0228_ES.html

Extra, G. (2016). Language policy and education in the New Europe. In T. McCarty & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education. Encyclopedia of language and education* (3rd ed., pp. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_26-1

Fidalgo, M. (2016). *L'ensenyament de llengua i cultura d'origen a Catalunya* (Doctoral dissertation). Universitat de Barcelona. Departament de Lingüística i Comunicació.

Gámez, R. A. J. (2017). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: Algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 139–156.

García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopaedia of language and education* (pp. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9

García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

García Parejo, I., & Ambadiang, T. (2018). La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones: la importancia de las biografías lingüísticas. *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*, 4(1), 22–40. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.50

González, A., & Sevilla, A. B. (2016). La profecía de Darwin: una visión evolucionista del árbol de las lenguas. Pensando desde la evolución. *Revista de la Sociedad Española de Biología*, 2(1), 61–69.

Gregory, E., Lytra, V., Choudhury, H., Ilankuberan, A., & Woodham, M. (2012). Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), 322–347. https://doi.org/10.1177/1468798412453151

Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute.

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 214–231). Taylor and Francis.

Huguet, A., & Navarro, J. L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologies* (Vol. 20, pp. 53–74). Horsori.

Huguet, A., Sansó, C., Días-Torrent, T., & Navarro, J. L. (2014). Inmigración y escuela en contextos plurilingües. El caso de Cataluña y Andorra. *Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 393–405.

Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica (Barcelona)*, 147(6), 262–266. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025

Kraler, A., Reichel, D., & Entzinger, H. (2015). Migration statistics in Europe: A core component of governance and population research. In P. Scholten et al. (Eds.), *Integrating immigrants in Europe: Research-policy dialogues* (pp. 39–58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16256-0_3

Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 52(1), 84–94. https://doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.7

Leung, J. H., & Williams, J. N. (2014). Crosslinguistic differences in implicit language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(4), 733–755. https://doi.org/10.1017/s0272263114000333

Llompart, J. (2016). Enseñar la lengua en la superdiversidad: de la realidad sociolingüística a las prácticas de aula. *Signo y Seña*, 29(1), 11–32.

Lozares, C., & Sala, M. (2011). Capital social, cohesión social y uso de la lengua. *Redes: Revista Hispana Para el Análisis de Redes Sociales*, 20(1), 204–231. https://doi.org/10.5565/rev/redes.413

Lukic, M. (2019). Juego de lengua(s) en los Balcanes. Serbocroata entre el recuerdo y el anhelo. *Revista de Paz y Conflictos*, 12(1), 183–204. https://doi.org/10.30827/revpaz.v12i1.6058

Martínez, M. J. B., Currás, M. P., & Naváridas, R. M. G. V. (2012). Los programas bilingües en la Región de Murcia: Situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas. *Education Siglo XXI*, 30(2), 255–288.

Mijares, L. (2005). Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen. *Anales de Historia Contemporánea*, 21, 111–124.

Mijares, L. (2006). Aprendiendo a ser marroquíes: inmigración, diversidad lingüística y escuela. *Papers*, 85, 241. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v85n0.2028

Moreno, F. (2015). La importancia internacional de las lenguas. *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas de Estados Unidos*. Instituto Cervantes de la FAS. Harvard University. https://doi.org/10.15427/or010-04/2015sp

Moscoso García, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 119–135. https://doi.org/10.5209/rev_anqe.2013.v24.42631

Muñoz-Comet, J., & Miyar-Busto, M. (2018). Limitations on the human capital transferability of adult migrants in Spain: Incentive or barrier for a new investment in education? *European Journal of Education*, 53(4), 586–599. https://doi.org/10.1111/ejed.12308

Nagore, J., & Giralt, F. (2018). *Lenguas minoritarias en Europa y Estandarización*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. https://doi.org/10.26754/uz.2018.lenguasminoritarias

Nina-Estrella, R. V. (2018). Procesos Psicológicos de la Migración: Aculturación, Estrés y Resiliencia. *Boletín Científico Sapiens Research*, 8(2), 29–37.

Palacios-Hidalgo, F. J. (2019). Lenguas extranjeras y bilingüismo en una Europa multilingüe: una comparativa entre los sistemas educativos español y finlandés. In *Creando redes doctorales: Vol. VII: Investiga y comunica* (pp. 45–48). UCO Press.

Pié Jahn, G. (2018). *Revisión crítica y análisis glotopolítico del índice de importancia internacional de las lenguas y otros «alegres guarismos» de la demolingüística hispánica* (Doctoral dissertation). Universitat Rovira i Virgili.

Piller, I. (2001). Naturalization language testing and its basis in ideologies of national identity and citizenship. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 259–277. https://doi.org/10.1177/13670069010050030201

Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 371–381. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062

Presas, C. E. N. (2011). Adquisición de la lengua materna como base de enseñanza y aprendizaje de segunda y sucesivas plurilingüismo y aculturación. *Papeles Salmantinos de Educación*, 15, 241–254. https://doi.org/10.36576/summa.30653

Quiroz, A., & Rojas, F. R. (2011). La dimensión cultural en la enseñanza de una lengua extranjera. *Relingüística Aplicada*, 9(6).

Reyes, C. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 721–735. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n3.49857

Reyes, C., & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education*, 53(4), 514–527. https://doi.org/10.1111/ejed.12304

Rodríguez, R. M. (2018). Políticas de Inclusión Lingüística en España Destinadas al Alumnado de Nacionalidad Extranjera de Reciente Incorporación al Sistema Educativo: Dilemas y Tensiones en Tiempos de Crisis. *Education Policy Analysis Archives*, 26(154), 123. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3461

Rojo, L. M., & Mijares, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343(1), 93–112.

Sáez, F. T. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE…, NL. *Revista de Educación*, 343(1), 71–91.

Thioune, M. (2020). Racismo y educación. Una mirada desde la inmigración africana en Europa. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 32(14), 1–7.

Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for Bilingual Education.

UNESCO. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Revista PRAXIS*, 64-65, 279–284.

Verdaguer, S. P. (1997). Los principios reguladores de las lenguas en la Europa Contemporánea. *Revista de Antropología Social*, 6, 73–87.

Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. In *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145–166). Aula Intercultural.

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127–142.

Weiner, M. F. (2014). Whitening a diverse Dutch classroom: White cultural discourses in an Amsterdam primary school. *Ethnic and Racial Studies*, 38(2), 2–16. https://doi.org/10.1080/01419870.2014.894200

Yagmur, K. (2019). The concept of minority/minorities in the European national and supranational EU discourse. *Multilingua*, 38(2), 213–229. https://doi.org/10.1515/multi-2018-0063

7.2. Artículo II: Between Social Prejudices and Linguistic Attitudes: Teaching Languages of Origin in Catalonia

Codana Alcántara, A., Sánchez Martí, A., & Pàmies Rovira, J. (2026). Between social prejudices and linguistic attitudes: Teaching languages of origin in Catalonia**.** *Language and Intercultural Communication.* https://doi.org/10.1080/14708477.2026.2638935

Sobre esta base del primer artículo, el segundo artículo traslada la mirada al contexto meso, concretamente a Catalunya, donde la implementación del programa LACM permite observar cómo las directrices europeas y estatales se traducen en prácticas institucionales. Mediante un estudio exploratorio basado en entrevistas a miembros de la comunidad educativa, el análisis pone de relieve tanto los avances alcanzados —la oferta de más de quince lenguas de origen y la participación de más de cien mil estudiantes— como las barreras persistentes. Estas incluyen vacíos normativos, dificultades organizativas y, sobre todo, la presencia de una mirada paternalista hacia las comunidades implicadas. Así, este artículo actúa como puente entre el plano normativo europeo y la práctica institucional autonómica, mostrando que las políticas, aunque bienintencionadas, requieren ajustes profundos para garantizar la equidad lingüística y cultural. La investigación se adentra, además, en el nivel micro, donde los dos estudios de caso permiten examinar de manera situada las experiencias concretas de docentes y estudiantes dentro del programa LACM.

Between Social Prejudices and Linguistic Attitudes: Teaching Languages of Origin in Catalonia

Abstract

Linguistic policies of education in Catalonia have already gone some way in dealing with the languages of origin in educational centres. More than 15 languages of origin are taught both during extracurricular and school hours, with more than 100,000 students benefiting from these programs. Through a qualitative exploratory study focused on the analysis of the implementation of the LACM program in Catalan educational centers, 39 semi-structured interviews have been carried out with members of the educational community with the aim of identifying facilitators and barriers. The main findings of this study show that, despite the efforts of the Department of Education of Catalonia and the successive attempts to develop language policies that favour linguistic and cultural rapprochement, there are still many barriers to overcome. The results focus precisely on the barriers, revealing that there are still many loopholes to be filled, as well as a paternalistic view, in general, of the people interviewed. In view of this, some general guidelines are offered with the aim of improving the implementation of the LACM programme.

Key words: language of origin; mother tongue; education; language diversity; language programs.

Introduction

Whether or not one wants to learn a language may be related to one's social prejudices about native speakers and their culture. [It is not surprising that in a society like ours, where the Japanese population is very low, there is an interest in learning the language. This is because there are no negative prejudices about Japanese culture and so we feel attracted to it.

I think we should not only Japaneseise Arabic, but all languages].

(LIC advisor; L3)

This is how one interviewee expresses her views when asked about the attributions that languages of origin have in schools. She considers that while some languages, such as Japanese, inspire glamour

and charm, others, such as Arabic, are associated with negative prejudices. Despite being one of the languages most widely spoken by Catalan pupils (Departament of Education, 2018a), Arabic is not socially or politically valued. These resistances are attempted to be overcome through regulations which, however, do not succeed in overcoming them (Rosales & Concha, 2021), due to various factors, primarily economic constraints (Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2021) and the socially stigmatized status these groups hold, as they are positioned at the bottom of the social prestige hierarchy (Jacovkis et al., 2022).

In 1977, the European Community published Directive 77/486, which was the first regulation referring to the schooling of migrant workers' children in Europe. This document was the driving force for the different governments to promote linguistic education programs that responded to the learning of the official languages of the different states and the maintenance of the languages and cultures of origin (Paradis et al., 2025). One of the most representative programs in European countries was, and still is, the ELCO program (*Einseignement des Langues et Cultures d'Origine*) (Zebda, 2021). This program emerged with the aim of ensuring that the children of Maghrebi migrants did not break contact with their countries of origin, given the temporary employment situation of their families (Daussà et al., 2020). Today this situation has changed, and the need is different, to promote policies for second-generation youth in new contexts of mobility (Bloch, 2024). This change of scenario has gone hand in hand with the implementation of new linguistic models, which poses a challenge in the development of educational policies that give rise to the treatment that languages and cultures of origin should receive (Casco, 2017).

Beyond some culturalist interpretations that consider that the learning of languages of origin contributes to mutual understanding, recent studies demonstrate their importance in the construction of identities, in forging a sense of belonging to a community, as well as in improving academic results (Mijares, 2020; Reyes & Carrasco, 2018). With these advantages in mind, the *Department of Education* of the *Generalitat de Catalunya* incorporates language programs in its educational plan aimed at promoting the learning of the languages of origin within schools (Departament of Education, 2018a). In this article, we use the term 'languages of origin' as defined by Mijares (2005), and we distinguish it from using synonymous terms such as 'minoritized language' or 'immigrant language' among others, due to their widely discussed connotations in previous publications (Alcántara et al., 2023). Therefore, we employ the term 'languages of origin' to refer to 'different linguistic realities related to the presence in schools of children who may use at home a language or languages different from the official language of the State and, therefore, of the school' (Mijares, 2006, p. 112), considering them as the result of migratory processes.

In this article, we examine the case of Catalonia, where the implementation of the document *The linguistic model of the education system in Catalonia* (2018) has contributed to raising the visibility of languages of origin (hereafter, LO) in schools. Despite the efforts of various state, regional, and local institutions to promote LO in educational settings, research to date suggests that, while some progress has been made in increasing awareness, initiatives such as the ELCO program still fall short of addressing the full linguistic, cultural, and social needs of participating students.

To better understand these shortcomings, it is essential to consider the broader sociolinguistic context in which LO students—many of whom are part of the LACM (Arabic Language and Moroccan Culture) population—navigate their education (Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2021). Barriers include the low social prestige often associated with their language of origin, which are frequently perceived as less legitimate within academic environments (Curran et al., 2023). This delegitimization can affect students' motivation and sense of belonging, contributing to their linguistic insecurity and hampering effective integration (Bloch, 2024).

Moreover, the acculturation process experienced by LACM students entails complex negotiations between cultural heritage and the dominant linguistic-cultural norms promoted by the school system. Recent studies, such as Sáenz-Hernández et al. (2023), reveal how some teachers may actively or passively discourage the use of heritage languages like Arabic, perceiving them as disruptive or even subversive in classroom settings. These dynamics highlight the persistent gap between policy intentions and classroom realities, and underscore the need for more inclusive, critically aware pedagogical approaches that truly value multilingual repertoires.

In line with this, the main objective of this study is to explore how Languages of Origin programs, specifically the LACM program, are implemented in Catalonia from the perspective of the stakeholders involved. Accordingly, the study addresses the following overall research question: How do different stakeholders within the education community (teachers, administrators, students, and families) perceive and experience the implementation of the LACM program?

Contextualization: the programs of the languages of origin in Catalonia

In 2003, the Council of Europe published the *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, which underlined the importance of developing a European society that recognizes multilingualism as a value and in which the educational policies of the different countries abandon the dominant monolingual positions in favor of respect for linguistic diversity (Cenoz & Gorter, 2021) to recognize the cultural identity of different invisible communities and their language of origin (Abchi & Calderón, 2016; Rosa & Flores, 2020).

Therefore, language learning goes beyond linguistic competence, as it favors access to culture, promotes the stability of identity and enhances mutual knowledge (Bertelli, 2016). To this end, it was recommended that the school curriculum should include not only the learning of so-called foreign languages but also all possible languages, especially those used in the homes of children of foreign origin (Cummins, 2021).

Focusing on the case of Spain, languages of origin began to be considered in the school environment with the approval of Law 1/1990 on the General Organization of the Educational System. This law highlighted the need to adapt to the needs and characteristics of the 'new students' from a compensatory perspective. Governmental agreements were initiated with countries such as Portugal, Morocco, and Romania to implement language education programs that provide access to learning LOs (languages of origin). The Portuguese Language and Culture Programs were launched in the 1987–1988 academic year; the Moroccan Language and Culture Program was launched in the 1994–1995 academic year, and the Romanian Language, Culture and Civilization Program was launched in 2007–2008. These programs respond to agreements with the countries of origin, and are taught outside school hours—with the exception of some secondary schools where they are taught during school hours—and without any academic recognition (Casco, 2017). Despite government attempts to implement programs that respond to linguistic diversity, a large number of students are still unable to benefit from them due to the limited educational offer (Mijares, 2005; Casco, 2017).

The European Commission supports the recognition of LOs in schools in Europe. However, for the countries of the Union they have not been a priority, hiding behind austerity policies and showing little interest and a certain reticence in the development of school programs, which has had great repercussions on the development of language policies in countries such as Spain (Reyes & Carrasco, 2018). In Catalonia, since the 1990s, the promotion of various agreements between the *Department of Education* and other countries, together with the collaboration of different entities and associations, has facilitated the increase in initiatives to promote LO programs throughout the territory (Casco, 2017).

However, it was not until 2018 that Catalonia, a bilingual region, institutionalised a linguistic model based on multilingualism for the first time. In this model, languages of origin (LOs) were officially incorporated into the education system, gaining real importance within the educational framework and allowing previously invisible languages to have a voice and resources (Departament of Education, 2018a). To date, the multilingual model in schools has been based mainly on promoting curricular foreign languages, such as English or French. Currently, the *Department of Education* offers schools the opportunity to teach several LOs, such as Portuguese, Romanian, Standard Arabic, Mandarin

Chinese, Amazigh, Bengali, Ukrainian, Dutch and Russian, as well as access to the cultures associated with these languages. In response, schools' adherence to these programs has increased as student participation has grown over the years, although we observed a certain decrease during the pandemic period.

Currently, the *Department of Education*, specifically the *Servei de Llengües Estrangeres i d'Origen,* has developed a Modern Standard Arabic (*Fus'ha*) curriculum and a Mandarin Chinese curriculum which are being implemented in the applicant schools. These initiatives allow students to maintain the link with their family roots and culture of origin, as well as broaden the language offer for all Catalan students and promote educational success and social cohesion (Departament of Education, 2018b).

The LIC advisors have been key to the development of the program because they are responsible for advising educational centers on the implementation of Catalan and language of origin programs in the pedagogical and organizational aspects of the schools.

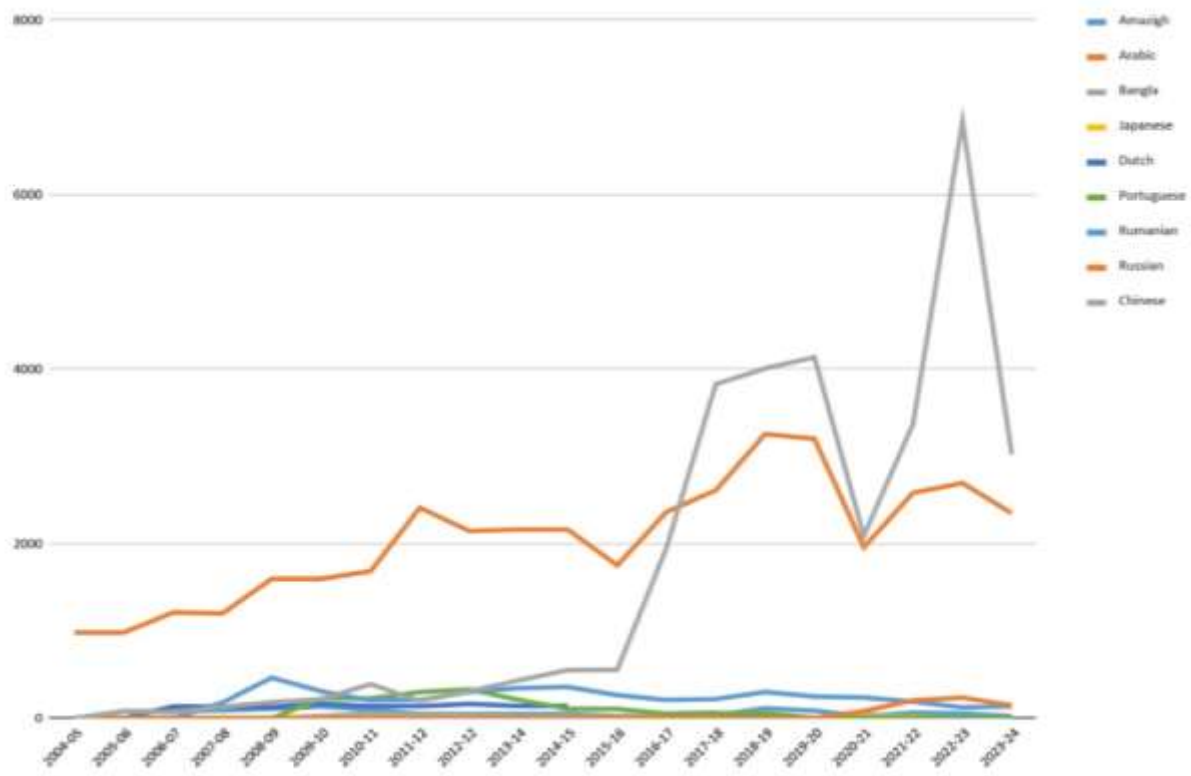
To guarantee the continuity of the programs, the *Department of Education* has enacted agreements with associations that promote LOs in schools and has also adhered to the Spanish government's agreements with other countries.

On the one hand, the conditions of the governmental agreements establish that the beneficiaries of the programs are all students enrolled in public primary and secondary schools, regardless of their origins (Moscoso García, 2013). The Spanish state must ensure their implementation in schools, while the signatory countries of the agreements are responsible for the selection and remuneration of teachers. This selection is carried out through a national competition. The most popular program is the LACM (Arabic Language and Moroccan Culture) for which the *Department of Education* has developed its own curriculum specifying the main methodological guidelines, as well as proposals for teaching units. It is open to all pupils from the age of 8 and can be implemented during school hours or as an extracurricular activity, depending on the demand from the schools.

The program follows a communicative and culturally responsive approach, combining language learning with the exploration of Moroccan culture through activities like storytelling, songs, and role-playing. Beyond linguistic development, heritage language instruction has been shown to enhance students' self-esteem, cultural identity, and motivation, especially when learning multiple languages simultaneously (Senar et al., 2023). These benefits highlight the role of such programs in fostering equity and inclusion for linguistically minoritized students.

There are also other programs developed entirely by associations with agreements with the *Department*, in this case without governmental agreement. In general, the other programs are not officially recognized (see Appendix 1). Among these, the program with the highest demand is Mandarin.

Figura 18: Student participation in LO programs in Catalonia. Source: Own elaboration based on data extracted from the Department of Statistics of the Department of Education (from 2004 to 2021).



Source: Authors

Finally, as far as the organization of LO programs is concerned, there are two modalities: modality A, where classes are held during school hours as an optional subject, and modality B, where classes are held outside school hours. In general, they are only taught during school hours in some secondary schools and are limited to Portuguese, Arabic and Chinese.

Research methodology

In alignment with the general objective and the overall research question presented in the introduction, the methodology was designed to address the following specific research questions:

- What barriers do key stakeholders (teachers, administrators, families, and students) identify in the implementation of the LACM program in primary and secondary schools in Catalonia?

- How do these barriers differ between the curricular and extracurricular modalities of the LACM program?
- How do stakeholders perceive the purpose of the LACM program and its degree of integration within the school context?

To answer these questions, the research employed an exploratory qualitative approach. Data were collected through semi-structured interviews conducted with a diverse range of stakeholders, including teachers, administrators, students, and parents directly involved in the LACM programs. The semi-structured interview was chosen as the primary data collection instrument, as it allows for the exploration of specific social-educational phenomena (Riba, 2014, p.6). This method was particularly well-suited to our research because it enabled the collection of detailed information on the barriers to the LACM program from the perspectives of those involved.

Our sample reached 39 participants, selected using non-probabilistic purposive sampling until theoretical saturation was reached, in accordance with Kvale (2012). The inclusion criteria aimed to ensure heterogeneity for a comprehensive understanding of the phenomenon were as follows:

- Be members of the educational community belonging to the defined study groups
- Actively participate in the implementation of an LO program recognized by the *Department of Education* during the 2020–2021 and 2021–2022 school years
- Participate in Catalan public and/or state-subsidized primary and/or secondary schools
- Be involved in the implementation of LOs in schools for at least the past two years
- Belong to a territorial area of Catalonia where LO programs are implemented, ensuring the balance of schools in the four provinces.
- The interviews were conducted individually and mostly online due to the sanitary measures required by the impact of Covid-19, lasting approximately one hour.

The sample included school management staff ($n = 10$), LIC (Language Interculturality and Social Cohesion) advisors ($n = 9$), LO teachers ($n = 8$), families of students participating in LO programs ($n = 8$), and members of the *Department of Education (*$n = 4$). To provide a comprehensive understanding of the main informants, the key characteristics of the sample are detailed below.

- Among the school management team (MMT) ($n = 10$), four men and six women were interviewed. Two of the men held higher education degrees, and one of the women held a doctoral degree.

- The LIC advisors (*n* = 9) included three female LIC advisors aged between 45 and 56, working in different territorial regions: Barcelona, Girona, and Tarragona. Additionally, six LIC advisors were interviewed: four women aged between 27 and 42, and two men aged 35 and 41, distributed across Catalonia.
- The LO teachers (*n* = 8) consisted of six men and two women, aged between 28 and 45. Seven were native speakers of Darija, while one teacher's language of origin was Amazigh. All held higher education degrees and the appropriate accreditation to teach LACM in Catalonia.
- The interviewed families of students participating in LO programs (*n* = 8) included parents aged between 32 and 56, with children aged between 8 and 14. Five families were first-generation immigrants, while three were second-generation. Four families had more than three children, while the other four had one or two children. Among the first-generation families, four fathers had completed secondary education and worked in construction, while the mothers had not completed primary education and were homemakers. One first-generation family, where both parents held university degrees, worked in the public sector. Among the second-generation families, one woman had a university degree and worked in healthcare, while three had completed compulsory secondary education and worked in sales and construction. The men in these families had completed compulsory schooling but did not pursue further studies, and they worked in hospitality, the industrial sector, and the service sector.
- The members of the Department of Education (*n* = 4) comprised two men and two women aged between 40 and 66, all of whom were public sector employees with higher education degrees.

The collected data was then analyzed using content analysis, which facilitated the identification and interpretation of patterns and categories related to the barriers and perceptions surrounding the implementation of the LACM program. The process of categorization and coding of the interviews was carried out following a double deductive-inductive pathway with the support of the CAQDAS NVivo 12 software. The process of reduction and analysis under the constant comparative method resulted in the following emerging conceptual categories that have guided the interpretation of the results. To ensure the validity of the interview data, an expert-judging procedure was employed, resulting in a Kendall's kappa concordance coefficient of 0.74, indicating substantial agreement.

The study follows the Code of Good Practice in research regarding the treatment of personal data and the informed consent of the participants, guaranteeing their anonymity. These ethical safeguards were implemented alongside a qualitative research design that necessarily entails certain limitations in terms of scope and generalizability.

This study is based on a single school and a specific time period, so its results cannot be generalized to the entire Catalan education system. Nevertheless, they offer a situated and contextual contribution that enriches our understanding of the case.

Results

The results highlight both the facilitators and the barriers surrounding the use of students' languages of origin in education in the context of the LACM program in Catalan schools. Findings are presented in nine subsections that move from social perceptions to institutional and management factors. Sections 3.1–3.3 address language prestige and social prejudice; 3.4–3.5 examine obstacles related to official recognition and the public image of schools; and 3.6–3.9 focus on operational and professional challenges such as resources, teacher recruitment and training, and staff integration.

Interviews with members of the educational community provide a nuanced picture of the perceptions, experiences, and difficulties that accompany these language policies. Despite sustained institutional efforts to promote multilingualism, the study reveals persistent obstacles that hinder the program's equitable and effective implementation, often reflecting a still-paternalistic view of students' languages and cultures of origin.

Low linguistic prestige

Most of the LIC informants, management teams and LACM teachers state that '*there seem to be first languages and second languages'* (LIC advisor 2), agreeing with the *Department of Education*'s classification between curricular languages (Catalan, Aranese and Spanish, as well as foreign languages such as English, French, German and Italian) and non-curricular languages (Romanian, Chinese, Urdu, Arabic and Portuguese, among others). Specifically, all LACM teachers point out that such a classification should not exist, since it is underpinned by a clear stigmatization on the part of the administration; what Terrén (2002) called institutional racism that segregates and hierarchizes languages. This idea contrasts with that of some members of LIC advisors and the *Department of Education*, who believe that it offers practicality when dealing with languages at the institutional level.

According to the former, classifying languages conditions the opportunities students have to access the learning of certain languages while contributing to maintaining the invisibility of noncurricular languages. Bustinza (2014) calls it linguistic prestige, emphasizing the close relationship between language and culture and the stereotypes linked to language learning and practice. The people interviewed expressed it as follows: '*This is due to globalization, which makes us think that these*

languages —English, Spanish… —are more important than our own, as they have more prestige' (MMT, 2).

When asked directly about how most of the members of the management team would define 'languages of origin', most of them—8 out of 10—provide a 'politically correct argument'—free of prejudices, taking care with the vocabulary used and giving arguments in favor of linguistic and cultural diversity. However, most of the members of the management team—7 out of 10—made contradictory assessments, showing the roots of stigmatizing discursive practices toward minority groups: '*We are more respectful toward them because they don't teach our languages in their countries, do they?*' *(*MMT, 2*)*.

Linguistic prestige itself is established among the languages of familiar origin. While none of the students from the families we interviewed have Arabic as their language of origin, Arabic is the one taught, leaving out languages such as Amazigh or Darija. Other considerations beyond linguistic ones come into play here; some families opt to learn Arabic, not only because of its link with religion, but also because of the lack of linguistic offerings in Amazigh:

> At home we speak Darija, but I take my three children to school to learn Arabic because that is what they will need to read the Koran. […] They learn Darija already at home and with their grandparents. (Father, 2)

On the other hand, the management team and the teachers note that some students with potential knowledge of Arabic are not represented by the LACM program because they belong to cultures that are very different from Moroccan culture.: '*I have two students from Arabia and neither of them wants to learn Moroccan culture, only the language'* (LO teacher, 3). Therefore, according to the interviewees, we can see how the schools also unintentionally perpetuate a culture that masks the LOs that are used by some of the pupils.

Social prejudices: pre-established beliefs

Many interviewees perceive certain migrant groups and their descendants as individuals who do not integrate linguistically or culturally. Although they sometimes view migrant students in general terms, perceiving them as a homogeneous population in terms of linguistic and cultural characteristics, they also distinguish between specific groups, such as Moroccan and sub-Saharan families. In this way, their perceptions are shaped both by social prejudices and by pre-established beliefs, reflecting a broader pattern noted in the literature where stereotypes coexist with differentiated views of particular communities.

> It is the Moroccan families with whom I get on best, the most grateful, the ones who in some way try to get closer to the school […] they are very involved in their children's education; however, I cannot say the same about the sub-Saharan Africans. They have a lot of academic difficulties and difficulties to integrate because they have a very different education system. They use a lot of physical punishment and they don't understand how we educate them here. (MMT, 4)

These discourses confirm the existence of *racism without race*, a concept coined by Barker (1981) which attributes cultural characteristics to a group that are incompatible with the host society, a point also made by Sartori (2001). In addition, they highlight other ideas shared by informants. The first revolves around the false belief that being present at school is synonymous with involvement. This perception is particularly prevalent among a large number of teachers when it comes to migrant families, ignoring all the processes of guidance, which mothers in particular carry out during their children's schooling (El Mouali, 2021). Another idea emerges regarding the perception that Moroccan families should be grateful to the school, overlooking the broader meaning of the right to education as formulated by Tomasevski (2002) through the 4As: Availability, Accessibility, Acceptability.

Finally, in many interviews with five members of the management team and the LIC advisor, the educational systems are ranked in comparison with those of Catalonia, undervaluing the pedagogical work carried out in other countries even though they are clearly unaware of them: '*I have never visited Morocco, but some families have told me about the punishment*' (MMT, 6).

The doors that open the linguistic domain

Another reason why languages are considered subject to dominance relationships is the cultural capital they represent and their influence on economic capital and professional success. Both teachers and LIC advisors point to the close relationship between the learning of certain languages—English or German—and the economic and professional benefits they can bring, while linking Arabic to poor countries. On the other hand, LACM teachers consider that learning Arabic 'opens the same doors' as English in the Eastern world, offering similar possibilities for professional success.

> […] There is a feeling, I think unconsciously, that we all think that English is much more important than, for example, Arabic. And I don't think it is. It's not because it is or isn't more important, but because nowadays there is the conception that English opens many doors. (LIC advisor, 2)

The dominance effect is deeply rooted in the fact that English is considered a *lingua franca* and is consequently inscribed in most educational curricula. Meanwhile, interviewees point out that Arabic is also the lingua franca in many other countries, and it is linked to religious practices, and it provides access to the scientific and literary sources of Orientalism.

Academic certificates

Technicians from the *Department of Education* and LIC advisors relate the scant consideration given to some languages with the academic certifications to which learners may have access. They confirm that the only body that gives access to certification in non-official languages is the Official Language School, while for official and foreign languages such as English, a level certificate is obtained at the end of compulsory schooling. However, the *Department of Education* is working to extend the range of certificates to other languages, a situation that is particularly favorable to those languages that have been added to the Catalan curriculum. '*It is a pity that pupils who finished the fourth year of ESO cannot obtain a certificate in Chinese when they have been receiving Chinese classes since the age of eight*' (LIC advisor, 6).

The interviewees also highlighted the limited availability of certain LOs in the Official Language Schools. Studying some of these languages requires traveling to another autonomous community or engaging in distance learning.

Stigmatization of schools: we don't want ghettos in our schools!

Some LIC advisors state that not a few schools avoid offering LO programs because the school management teams '*do not want to become ghettos*', attributing the nature of these to what they consider to be a high presence of Moroccan pupils:

> Some schools do not want to participate in Arabic programs because they say they already have enough immigration and giving Arabic classes leads to more enrolments from immigrant families and they do not want their schools to become future ghettos. (LIC advisor, 6)

In this assessment, management teams automatically relate the presence of young people of Moroccan descent to the category of ghetto, without taking into account much more complex approaches to the phenomenon, as Anyon (1997) did. Others '*do not want ghettos in their schools'* (LIC advisor, 1); in this consideration, however, these management teams ignore the very spaces of differentiated prestige that these same MMT sometimes place within the schools through educational practices (Pàmies, 2013).

> Speaking of the LACM, there are schools with a certain racist attitude, and I have been asked why study Arabic? And this is also a reality for teachers who are in the classrooms and are thinking about these things. Deep down there is a stigmatisation toward Arabic because of things I have heard … The teacher in Barcelona wears a headscarf and this is sometimes a problem. You have to go to the root and not to the appearance. In some people's minds, learning Arabic does not have the same value as learning English. (LIC advisor, 5)

Another emerging debate is the link between learning Arabic and the presence of religious symbols and Islam. In Catalan schools, the Arabic curriculum developed by the *Department of Education* disassociates the language from religion. In this line, some LICs advisors consider that, since Catalan schools 'are secular', the teaching of the languages of origin should also be secular. In affirming this, they make the mistake of confusing secularism and non-confessionalism, while LACM teachers take the opposite view, considering that language-religion-culture cannot be dissociated: '*it is very difficult to teach Arabic without religion. Especially in culture classes, because many cultural events we celebrate are based on our religion'* (Teacher, 4). Moreover, LACM teachers state that finding materials to promote learning Arabic without religious connotations is an impossible task.

Educational resources

LACM teachers state that they do not have any teaching materials. In this respect, there is no clear position as to whose responsibility it is to provide them, and their adequacy is questioned. Both teachers and management teams consider that, in addition to the lack of resources, the Department should take responsibility for providing them. The LIC advisors also express a similar opinion. On the other hand, the Department defends its responsibility for the provision of a curriculum and teaching programs for the teaching of Arabic and Chinese, while attributing to the member centers their responsibility for the spaces and materials of the program. On the other hand, the LIC advisors are responsible for acting as intermediaries between the Department and the schools to ensure the quality of the program and to meet the needs and demands that arise:

> The teachers sometimes ask us for photocopies and materials such as cardboard, but I don't understand why the Department doesn't give us a grant to give them what they need. (Management team, 6)

> We accompany them and provide them with advice, but we don't have anything else to offer, I mean, we don't have any consumables. Sometimes we have to insist that the schools give it to them. (LIC advisor, 4)

> It is a school activity, even if it is done outside school hours, it is a school project. Therefore, the school should provide the materials they need for the classes. In schools that do additional languages during school hours, this is clearer. (Member of Department of Education, 1)

This misunderstanding between agents and actors ultimately results in some LO class teachers lacking access to such resources. Moreover, in response, some schools have opted to ask families to make a financial contribution to cover the costs.

In relation to organizational resources, there is a clear consensus that timetables are the most important barrier to be addressed because they are considered inappropriate and scarce. Classes are generally held outside school hours for one hour per week:

> The fact that classes are held outside school hours has a big disadvantage: the students are tired from the whole day and this generates a lot of conflicts in class. In addition, it is difficult for them to pay attention and get involved in the activities that are proposed. (Teacher, 2)

In general, modality A—within school hours—is the least widespread and is only offered in four secondary schools. A member of the *Department of Education* explains that there are other alternatives at the schools' choice which are not currently offered:

> In school hours, more is done in secondary schools, because the curricular framework offers more possibilities than in primary schools. Awareness-raising workshops could be held for these languages where we have qualified visiting teachers, but this is not being done yet. (Member of Department of Education, 2)

Primary schools do not opt for other alternatives because they claim that cloisters do not give priority to this type of activity. Some claim a lack of time to provide curricular content and/or consider that teachers who teach LO are not qualified to take care of a group of pupils during school hours:

> The idea of giving Arabic classes within the school timetable is not well received because they consider that this is not a priority subject and they have the feeling that it will take away teaching hours to invest in core subjects (Catalan, mathematics). (MMT 8)

> When they are offered the opportunity for the LO teacher to do hours with the pupils, they think that this teacher does not have enough training to be able to give classes. (MMT, 8)

The fact that it is not a 'priority' subject is a widely shared conception among the teaching teams, who, despite positively valuing the opportunity provided by the Department to learn Arabic, show deep-

rooted ideas regarding the greater importance of the curricular areas—official languages and mathematics. This academic year (2021–2022), this situation is visible because some LACM teachers have hours allocated to them in school time and the management teams can decide on the tasks to be carried out. In general, schools tend to be allocated to liaising with families, and even in some schools for remedial teaching. On the other hand, some LACM teachers think that it would be desirable to be able to hold workshops or other activities related to learning Arabic, beyond occasional and folkloric celebrations: '*My school says it is very inclusive, but I have proposed to my school to take part in workshops and other activities with the pupils here in Arabic, but they always tell me that there is no time'* (Teacher, 1).

However, being able to study an LO is reserved for only a few languages during school hours, mainly Arabic and Portuguese, while other languages, such as Urdu or Bengali, have no place because they are taught by associations whose staff do not have teaching accreditation:

> The rest of the programs do not have the possibility of acting during school hours because they are often not accredited teachers, or volunteer activities, or they are done by a citizen who has knowledge of that language, but who is not accredited. (Member of the Department of Education, 2)

Appointment of visiting professors

Another barrier revolves around the system for appointing teachers, who tend to join once the academic year has begun. Consequently, students are not able to participate in the activity until well into the academic term. This delay, along with a shortage of LACM teachers available to cover absences, fosters disaffection and prompts students to seek alternative learning environments.

> We find that there are teachers who don't start working until January because the agreement stipulates this once they arrive, which means that we start the school year without being able to offer classes. When they are extracurricular it is easier, but during school hours we are very limited because for 3 months we have to cover those hours of electives with other subjects. (MMT, 4)

> When a teacher takes sick leave, we have no one who is fluent in the language to replace him/her, this is a problem. (LIC advisor, 5)

In addition, LACM teachers consider that the Moroccan government sends few professionals, a situation that leads to grouping students in classrooms not according to their academic level of Arabic,

but by age, with a large heterogeneous configuration of levels in the classrooms, which is very difficult to deal with in just one hour a week: '*We have many different levels and it is very difficult to prepare activities adapted to each student*' (Teacher, 3).

Teacher training

Another issue identified in the literature is the inadequate preparation of teachers (Martínez de Lizarrondo, 2009), not only in the mastery of the school language but also in other essential competences such as intercultural education and digital resources for learning (Casco, 2017). Currently, the interviewees value a change in the trend, thanks to the training offered by the University as a result of agreements with the Department of Education.

> There is a big difference between the teachers who arrived before 2017 and the current ones. They are more qualified; here they have the opportunity to continue training and are more prepared to teach, however, they have some classroom management problems that are difficult to solve and some are not yet sufficiently trained to teach. (MMT, 5)

Nevertheless, a clear divergence emerges between LO teachers and the other interviewees. While the former consider the training process they have undergone to be very selective and their level of education high, the latter 'see' the LACM teachers as not very qualified: '*I have gone through a very tough selection system to be able to teach here. Even so, I take part in teacher training courses that help me a lot to improve my teaching'* (Teacher, 3).

The disparity of opinions stems from cultural stereotypes toward teachers, especially Chinese and Moroccan teachers, together with the unfamiliar perspective of their traditional education systems. In addition, there is a belief among the management teams interviewed that when LACM teachers teach in Catalonia, they do not have strategies for efficient classroom management.

> The teachers have little control of the classroom, it is very difficult for them to mediate with the pupils' conflicts. […] We don't have access to their curricula and we have to believe what they tell us […] but their level of training, at least, their level of Spanish, not to mention Catalan, is very low. (LIC advisor, 4)

In this sense, when considering the use of traditional methodologies by LACM teachers, similar methodologies that have been developed historically and that currently persist in some schools in Catalonia are ignored:

> If we look at our classrooms, we can see how the students sit for more than 5 hours in a chair listening to a teacher giving a master class. […] And what happens when a pupil is absent-minded? Well, they are just punished. (MMT, 6)

Teachers and professional links

The LACM teachers who teach outside school hours consider that they have many difficulties in relating in formal spaces and establishing affective links with the members of the teaching staff. They feel alone and helpless in certain daily situations and state that 'we are not integrated' (Teacher, 6); '*When I have a conflict with a pupil or family, I don't know who to turn to, I have to be the one to solve the matter*' (Teacher, 1).

In contrast to this opinion, LIC advisors and school management teams claim to have promoted communication strategies and meeting spaces between teachers that are not very effective according to some LO teachers, e.g.:

> We have established meetings for the presentation of LACM teachers in the cloisters so that they can make their work known and have a space to interact with the rest of the teachers. (LIC advisor, 3)

> I think that the presentation meetings are very good, but they do not help us on a day-to-day basis. (Teacher, 2)

This assessment is reversed in cases where LACM teachers work during school hours, as the opportunities for contact increase especially in non-formal settings.

The LACM teachers who teach outside school hours consider that they have many difficulties in relating in formal spaces and establishing affective links with the members of the teaching staff; they feel alone and helpless in certain daily situations, stating, e.g. '*we are not integrated*' (Teacher, 6); '*When I have a conflict with a pupil or family, I don't know who to turn to; I have to be the one to solve the matter*' (Teacher, 1).

In contrast to this opinion, LIC advisors and school management teams claim to have promoted communication strategies and meeting spaces between teachers that are not very effective according to some LO teachers: '*We have established meetings for the presentation of LACM teachers in the cloisters so that they can make their work known and have a space to interact with the rest of the teachers*' (LIC advisor, 3); '*I think that the presentation meetings are very good, but they do not help us on a day-to-day basis*' (Teacher, 2).

This assessment is reversed in cases where LACM teachers work during school hours, as the opportunities for contact increase especially in non-formal settings.

At this point, we can determine that the LACM program possesses a challenge for educational language policies, which continue to struggle with overcoming the social prejudices that still exist toward minority languages. Our study demonstrates the barriers that emerge from the implementation of these programs and builds on Zebda's (2021) contributions. First, in line with Bianco and Ortiz (2019), the results of this research indicate that the classification of languages affects not only how they are perceived socially but also directly influences the academic offerings and the opportunities for language choice. By 'official classification', we refer to the hierarchical recognition of languages within the educational system, distinguishing between official/co-official languages, foreign languages, and heritage or minority languages, which receive varying levels of curricular support and institutional prestige.

Discussion

This study set out to explore how Languages of Origin (LO) programs, specifically the Arabic Language and Moroccan Culture (LACM) program, are implemented in Catalan schools, and how they are perceived by the different stakeholders involved. The findings reveal a persistent tension between the formal recognition of linguistic diversity promoted by educational policies and the everyday practices, discourses, and institutional arrangements that continue to marginalize certain languages and their speakers.

Traditionally, bilingualism in Catalonia has referred to the coexistence of Catalan and Spanish as co-official languages. While this model has been central to linguistic normalization and social cohesion, the growing linguistic diversity in schools challenges its capacity to respond to current sociolinguistic realities. The publication of *The linguistic model of the education system in Catalonia* (2018) marked an important shift toward an officially multilingual framework, explicitly incorporating languages of origin into educational policy.

However, given the increasing linguistic diversity in schools, it is important to move beyond this binary framework and embrace a more comprehensive multilingual model that recognizes and values additional languages spoken by students, including languages of origin. Thus the challenge is not to reject bilingualism itself, but to expand educational policies to support genuine multilingualism that reflects the sociolinguistic realities of today's classrooms. Such limitations contribute to the perpetuation of the marginalization of migrant pupils' languages and cultural backgrounds, privileging particular forms of linguistic and cultural capital over others. This generates unequal access to LO

language learning opportunities, contributing to their marginalization (Martínez, 2021). In fact, our findings show that language illustrates how students' and families' cultural capital is distributed according to social origin and national background, thereby legitimizing hierarchies of linguistic and cultural knowledge and the unequal access to them, as noted by García-Cano (2011).

The publication of the new document on the language model in Catalonia (2018) marked a paradigm shift, alongside the initiative of the Department of Education to create official curricula for the languages of Arabic and Chinese. This normative and political document gave greater visibility to the languages of origin and proposed the promotion of educational programs in schools. However, despite the growing number of initiatives led by the administration in collaboration with other entities, our findings show that there is still a long way to go to mainstream the presence of LOs in schools.

Today, beyond the changes required by this document, it is no longer so much a question of highlighting the invisibilization of LOs, but rather of considering the difficulties LACM teachers face in obtaining recognition and effective implementation in schools from a multilingual approach: an approach that demands that children growing up in a bilingual and bi-literate environment be able to learn several languages at the same time in the same context without excluding one from the others, i.e. without considering them as separate linguistic and cultural entities, according to Kenner (2004) and Said (2021). Yet this perspective is frequently overlooked in program guidance and implementation, where ideological and political considerations tend to prevail. In addition, schools are still reluctant to incorporate LOs into their language projects. In some cases, they are unaware of their existence and, in others, their positions reveal social prejudices by arguing that LO programs favor ghettoization.

The results also reveal significant divergences among the various educational stakeholders involved in implementing LO programs, which in turn constitute a barrier to providing high-quality Arabic instruction. While the Department of Education and the LIC advisors are satisfied with the improvements in the program—greater job stability, more professional guidance, more training opportunities—LACM teachers particularly point out the obstacles they face: difficulties during reception, lack of resources, poor integration in school boards, lack of recognition, and isolation when working in extracurricular timetables. These discrepancies underscore the importance of continued investment in longitudinal evaluations that capture the experiences of all actors and help to bridge the gap between policy and practice. Importantly, the first-hand perspectives of participating pupils remain absent and should be incorporated.

Beyond schools, in relation to the target population—specifically the families who enroll their children in the LACM program—our study reveals that the preference of some families for enrolling their children in Arabic classes instead of Amazigh classes is influenced by several factors. On the one hand, similar to the situation with Arabic in Catalonia, Amazigh is considered a socially stigmatized language in the Arab world. On the other hand, Arabic holds religious significance that Amazigh does not; it is the language of the Quran and allows full participation in religious practices. Additionally, Arabic is considered a language of access to scientific knowledge and provides more employment opportunities than Amazigh in this context. Finally, the limited number of centers where Amazigh is taught, combined with the fact that the training at these centers is not regulated, the limited financial and logistical means of many students to access such courses, and the absence of guarantees for quality, accredited instruction, all contribute to this preference.

A comprehensive curriculum reform of the LACM program is therefore considered essential, as it would allow for the development of real communicative skills and not just grammatical proficiency. To achieve this, the curriculum must be updated according to interdisciplinary approaches, with contextualized and meaningful content. Thereby ensuring that it addresses the diverse cultural and linguistic identities of the students, including Arab, Amazigh, and other heritage groups.

Another key aspect is the need to design culturally relevant teaching materials that not only convey the language but also promote critical thinking and identity awareness. Contemporary literary works, digital Arabic media, current social debates, and student-generated content should occupy a central place in the classroom.

Regarding teachers, the urgent need to establish ongoing training plans, with special attention to Arabic teaching, educational inclusion, and methodological innovation, is emphasized. This training must be accompanied by processes of professional recognition and advancement, including access to leadership, coordination, and promotion roles on equal terms with other teaching staff.

From a critical perspective, this research emphasizes the existence of forms of structural and symbolic racism that affect LACM teachers. These include everyday micro-racisms, exclusion from decision-making spaces, negative stereotypes, and institutional practices that undermine their pedagogical autonomy, as well as a systematic undervaluation of Arabic as a language of academic prestige.

Given this context, several lines of action are proposed to strengthen the implementation of the LACM program. First, mandatory anti-racism training should be provided for school leadership and teaching staff, aimed at dismantling prejudices and transforming normalized discriminatory practices. Second, the educational leadership of LACM teachers should be actively promoted, ensuring their participation

in school governance, pedagogical decision-making, and institutional projects. Third, professional networks and peer-support spaces should be created for LACM teachers, enabling them to share experiences, develop collaborative materials, and reinforce their professional identity. Finally, a critical review of institutional and media discourse on Arabic and its teachers is needed to identify and counter exclusionary or stigmatizing representations.

We call for the need to approach the teaching of Arabic not as a gesture of superficial tolerance, but as a decisive commitment to linguistic justice, cultural pluralism, and the decolonization of the school curriculum.

Conclusion

This study highlights the need to rethink the LACM program to enhance its quality. Despite the efforts of many LACM faculty, structural obstacles persist that limit its implementation, such as institutional racism, lack of professional recognition, and the devaluation of Arabic as an academic language.

However, promising experiences have also been identified in schools where classes have been introduced during school hours, teacher induction processes have been strengthened, and greater involvement of Arabic teachers in school life has been fostered. These cases demonstrate that change is possible when there is institutional commitment and visibility within schools. Even so, the tendency to present Arabic as a language free of stigma and endowed with cultural neutrality ultimately reflects deeper processes of linguistic and cultural stigmatization.

In conclusion, transforming the LACM program requires more than technical adjustments: it entails a profound reconfiguration of the education system based on equity, inclusion, and recognition of languages and other cultures.

References

Abchi, V. S., & Calderón, R. (2016). Teaching Spanish as a heritage language in Switzerland. Challenges for the HL courses. *Textos en Proceso*, 2(1), 79–93. https://doi.org/10.17710/tep.2016.2.1.4

Alcántara, A. C., Sánchez-Martí, A., & Rovira, J. P. (2023). Languages of origin and education in Europe: A systematic review. *European Journal of Education*, 58(1), 151–165.

Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press.

Barker, M. (1981). *The new racism*. Junction Books.

Bayona-i-Carrasco, J., & Domingo, A. (2021). School segregation of migrants and their descendants in a dual school system: The case of Barcelona. *Population, Space and Place*, 27(8), e2446. https://doi.org/10.1002/psp.2446

Bertelli, A. (2016). Intercomprehension and cultural identity: Considerations about intercultural processes in receptive multilingual learning. *Pedagogical practices*, 1(1), 39–63.

Bianco, R., & Ortiz Cobo, M. (2019). L2 acquisition in refugees: Between the imperative of monolingualism and the need for multilingualism in the context of forced migration. In F. J. Durán & R. Martínez (Eds.), *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia* (pp. 292–310). Editorial Comares. https://doi.org/10.2307/j.ctvr43hxb.10

Bloch, M. (2024). Do languages open doors? A theoretical model of linguistic capital and (im)mobility and its application in Spanish youth migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 51(3), 565–582.

Bustinza, I. (2014). Diversity, multilingualism and interdisciplinarity in the teaching of additional languages. In M. S. Salaberri & J. L. Mackrill (Eds.), *Teaching of additional languages: Research and practice* (pp. 11–26). Universidad de Almería.

Casco, I. S. (2017). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 359–374. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.49331

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). Minority languages and linguistic diversity in education: Challenges and opportunities. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 293–307. https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1896916

Council Directive. (1977). *Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers*.

Council of Europe. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*.

Cummins, J. (2021). *Language and identity in multilingual schools: Lessons from research*. Multilingual Matters.

Curran, M., Castejón, A., & Manzano, M. (2023). Open door events: Positioning schools in urban post-compulsory education markets. *European Educational Research Journal*, 22(6), 798–813.

Daussà, E., Lanz, T., & Pera-Ros, R. (2020). Two-way integration of migrants and minoritized speakers: Voices from Catalonia. In M. A. Gómez-Moreno & J. M. Hernández-Campoy (Eds.), *Spanish across migration contexts* (pp. 85–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41598-6_5

Department of Education. (2018a). *El model lingüístic del Sistema Educatiu a Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.

Departament of Education. (2018b). *Propostes per avançar en l'educació intercultural*. Generalitat de Catalunya.

El Mouali, F. (2021). *Mares d'origen marroquí a Catalunya, entre les experiències personals i els processos d'acompanyament de l'escolarització de fills i filles* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

García-Cano, M. (2011). Las diferencias lingüístico-culturales del alumnado de retorno y su incidencia en la escuela. En T. Aguado Odina & B. Ballesteros Velázquez (Eds.), *Diferencias de origen y desigualdad escolar* (pp. 133–158). UNED.

Jacovkis, J., Montes, A., & Rambla, X. (2022). When arriving is not enough—Constraints in access to education and employment opportunities for migrant youth. *Societies*, 12(3), 95. https://doi.org/10.3390/soc12030095

Kenner, C. (2004). Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(1), 43–61. https://doi.org/10.1080/13670050408667800

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Martínez, A. F. (2021). Language as cultural capital: Bourdieu's contributions to the field of sociolinguistics. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, 15(1), 14.

Martínez de Lizarrondo, A. (2009). Regional immigrant integration policies: Education. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 251–276.

Mijares, L. (2005). Immigration in Spanish schools: Programmes to maintain the languages of origin. *Anales de Historia Contemporánea*, (21), 405–424.

Mijares, L. (2007). Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela. *Papers. Revista de Sociologia*, 85, 241. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v85n0.2028

Mijares, L. (2020). Changing paradigms: Islam and Muslims in Spain. *Journal of Muslims in Europe*, 9(3), 403–412. https://doi.org/10.1163/22117954-12341421

Moscoso García, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 143–161. https://doi.org/10.5209/rev_ANAE.2013.v24.41703

Pàmies, J. (2013). The impact of school groupings. The learning and sociability spaces of young people of Moroccan origin in Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133–158.

Paradis, J., Soto-Corominas, A., Daskalaki, E., Al Janaideh, R., Chen, X., & Gottardo, A. (2025). The role of age of arrival and language environment factors in Arabic heritage language development: A longitudinal study. *Journal of Child Language*, 52(1), 1–28. https://doi.org/10.1017/S0305000924000679

Reyes, C., & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education*, 53(4), 514–527. https://doi.org/10.1111/ejed.12304

Riba, C. (2014). *Métodos de investigación cualitativa*. FUOC.

Rosa, J., & Flores, N. (2020). Reimagining race and language. In H. Samy Alim, A. Reyes, & P. V. Kroskrity (Eds.), *The Oxford handbook of language and race* (pp. 90–107).

Rosales, Ó. E. R., & Concha, A. R. C. (2021). Linguistic attitudes of university students towards the Quechua and Spanish languages. *Le Cordon Bleu University Research Journal*, 8(1), 66–72.

Sáenz-Hernández, I., Petreñas, C., Lapresta-Rey, C., & Ubalde, J. (2023). 'They speak Arabic to make teachers angry': High-school teachers' (de)legitimization of heritage languages in Catalonia. *Linguistics and Education*, 78, 101232. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101232

Said, F. F. (2021). Arabic-English bilingual children's early home literacy environments and parental language policies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 424–440. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928724

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica*. Taurus.

Senar, F., Serrat, E., Janés, J., & Huguet, À. (2022). Notes on contributors. *Applied Linguistics*, 43(4), i–vi. https://doi.org/10.1093/applin/amac051

Terrén, E. (2002). Racism and the school: Climate, structure and strategies of representation. *Migraciones*, (12), 81–102.

Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (36), 15–38.

Zebda, S. (2021). Non-university educational cooperation between Spain and Morocco. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 30(30), 124–147. https://doi.org/10.15366/reim2021.30.007

7.3. Artículo III: Being an Arabic Language Teacher in Catalan Schools: A Case Study of the Arabic Language and Moroccan Culture (LACM) Program

Codana Alcántara, A., Sánchez-Martí, A., y Pàmies Rovira, J. (2025). Being an arabic language teacher in Catalan schools: A case study of the arabic language and Moroccan culture (LACM) program. Journal of Language, Identity & Education, 1-16.

https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2025.2579194

El artículo estudia la experiencia de un profesor marroquí en el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) durante el curso 2021/2022 en una escuela pública de Catalunya, utilizando un enfoque etnográfico. La llegada de profesorado visitante desde Marruecos ha permitido que más de 10.000 estudiantes aprendan su lengua y cultura de origen, aunque la implementación del programa enfrenta desafíos derivados de interpretaciones diversas sobre la educación para la inmigración y estereotipos culturales.

El estudio se desarrolló en un centro del Baix Llobregat con alumnado diverso (35% de origen norteafricano) y combinó 40 días de observación participante, 19 reuniones formales y 47 entrevistas etnográficas con estudiantes, profesorado y personal escolar. La enseñanza estuvo a cargo de un profesor marroquí con formación avanzada, que integraba las clases de LACM con refuerzo curricular. El análisis de los datos identificó dificultades en la implementación, como precariedad laboral, adaptación de contenidos y gestión de la diversidad cultural, así como oportunidades de mejora y el potencial transformador del programa en términos de integración cultural, identidad y aprendizaje del alumnado. El enfoque etnográfico permitió capturar aspectos implícitos del trabajo docente, incluyendo interacciones informales y "escenarios ocultos" en la escuela, garantizando un análisis holístico y ético. En conclusión, fortalecer las condiciones de implementación del LACM —mejor formación, recursos y coordinación institucional— beneficiaría tanto a profesorado como a estudiantes, asegurando una enseñanza más eficaz de la lengua y cultura de origen en Catalunya.

Being an Arabic Language Teacher in Catalan Schools: A Case Study of the Arabic Language and Moroccan Culture (LACM) Program

Abstract

The arrival of visiting teachers from Morocco in Catalan schools has made it possible for more than 10,000 pupils in schools to have the opportunity to learn their language and culture of origin. However, the implementation of educational programmes in languages of origin, such as Arabic, is subject to multiple interpretations regarding immigration education, which means that teachers sometimes experience complex situations as a result of existing cultural stereotypes. This article, the result of a case study, analyses the experience of a teacher in the Arabic Language and Moroccan Culture (LACM) programme during the course of a school year in a public school in Catalonia. The ethnographic approach used has also allowed for the incorporation of the voice of the entire educational community, including that of the students as the main beneficiaries of this programme. The results demonstrate the difficulties that exist not only in the implementation of the LACM programme in the classroom, but also the precarious work and personal situations that some of the Moroccan teachers working in schools and institutes in Catalonia have to deal with. The results advocate that an improvement in the LACM program would benefit the teaching team, and consequently, a higher quality in the implementation of this programme in the classrooms would be guaranteed, which would benefit the students.

Key words: Arabic teacher, language of origin, heritage language education, Arabic Language and Culture Programme (LACM) programme, ELCO [Enseignement des Langues et Cultures d'Origine programme].

Introduction

The signing of the Treaty of Friendship (1993) between Morocco and Spain gave impetus to the Einseignement des Langues et Cultures d'Origine programme (ELCO) aimed at fostering interest in establishing links between the different cultures and languages of pupils enrolled in the network of educational centres (Mijares, 2006; Zebda, 2021) through the preparation of a visiting teaching agreement from Morocco to Spain. Initially, its main objective was that migrant pupils would have access to learning their mother tongue when they returned to their country of origin. But soon this "return" perspective changed and the programme was re-concentrated so that students, sons and daughters of migrant families, would not lose contact with their culture and language of origin (García-Castaño et al., 2008).

Based on the Spanish context, its government has transferred a part of the educational powers to its autonomous regions. Catalonia, where Catalan-Spanish bilingualism prevails, has based its educational system on the linguistic immersion model, where Catalan is the main vehicular language in education, thus guaranteeing its learning and preservation. Spanish is also taught as a subject and is used in certain situations, ensuring the bilingualism of the students. During these years, linguistic educational programs have been developed to promote native languages in educational centres.

Given the majority presence of students of Moroccan origin in Catalan classrooms (62,812, according to Idescat in 2023), one of the programmes promoted within ELCO is the Arabic Language and Culture Programme (known as LACM), which began in Catalonia in the 1994–1995 school year and is taught outside school hours, with the exception of some secondary schools that have been teaching it during school hours since 2017, and without any academic recognition (Casco, 2017). In 2018, for the first time, the Catalan Department of Education institutionalised a linguistic model program based on multilingualism, where the languages of origin (LO) were officially incorporated into the education system, making it possible to incorporate them and allocating resources for their implementation in schools (Departament d'Educació, 2018). Until then, the linguistic model was mainly based on promoting curricular foreign languages such as English or French in schools (Codana et al., 2022). With this initiative, an attempt was made to take a step forward to promote the equal treatment of all students' languages of origin in schools, although there is still some way to go (Álvarez-Sotomayor & Gómez-Parra, 2020). Actually, 2,693 pupils in Catalonia participate in the LACM programme (Departament d'Educació, 2023).

Several studies have addressed the functioning of the LACM programme in Spain (Casco, 2017; Mijares, 2006; Zebda, 2021). These studies offer a perspective on the functioning of the programme and conclude that there are "visible" barriers that hinder its implementation: (a) administrative points, such as the lack of coordination between the Spanish Ministry and the Morocco Ministry, difficulties in specifying the teaching tasks to be carried out, and unspecified teaching schedules; (b) training items: dissonance between the selection process in Morocco and the teaching skills required in Catalonia; and (c) organizational and economic factors, including the unequal distribution of economic and material resources available to LACM teachers. To these are added a series of "hidden" barriers that condition the consideration that the various educational agents have for the programme, along the lines pointed out by Carrasco et al. (2011), such as the stereotypical conception of Moroccan culture and, more specifically, of the Arabic language and its close link with Islam.

However, there is a gap in the attention paid to the role of visiting teachers in the LACM programme, and this is the focus of the present article, which aims to answer the following research question "How

is the LACM programme implemented in Catalan schools from the point of view of the participants themselves?"

LACM teachers: Between classroom complexity and stereotypes

From a linguistic point of view, Arabic is a language rich in its lexicon and grammar, a language *spoken* by 274 million people. However, it is well known that there is a large Arab community with different cultural backgrounds and dialectal variations, which makes up a complexity that needs to be taken into account when promoting Arabic language and cultural promotion programmes in schools in Europe (Retnawati et al., 2020). In their implementation, these programmes have had to be adapted to the conditions students exhibit (Wekke, 2017), as well as paying attention to the local cultural content and circumstances of the country (Lewicka & Waszau, 2017).

Research indicates, however, that Arabic language learning is not being successfully implemented in EU countries. Among the reasons for this are the difficulties teachers have in managing the variety of levels in the classroom (Abourehab & Azaz, 2020; Mokhtar, 2020). In addition to the usual heterogeneity in any classroom, there are other factors that make it more complex. Thus, research has recognised a differentiation of students into three groups: "students of Arab descent," "non-Arab Muslim students," and "students from ethnic and cultural backgrounds other than the first two groups" (Husseinali, 2006). This heterogeneity implies the presence of students with diverse cultural and linguistic backgrounds, including those literate in systems other than the Arabic alphabet. This situation is not only related to an unequal command of the Arabic language, but also to differences in the motivation and expectations of students and families regarding their learning.

Teachers, in addition to facing multiple realities in the classroom, have to face the infrequency with which Arabic classes are taught in schools (Retnawati et al., 2020), the use of facilities very precarious; poorly designed schedules (Casco, 2017), the perception that Arabic is a language very far from one's own and of great complexity (Jaumont, 2023) and little support during classes, which makes it difficult to attend to the entire student in equality of conditions (Ferre-Pérez et al., 2022). Research shows that the success of learning the Arabic language is determined, to a large extent, by the role of this teacher (Al-Omari, 2016), the teaching-learning methodologies implemented (Dajani, 2015), the quality of the materials used (Lewicka & Waszau, 2017), and other logistical aspects such as the willingness of the centres to transfer spaces and resources (Codana et al., in press).

Research shows that despite the fact that Arabic teachers are one of the key elements in the successful implementation of programmes such as LACM, they are not sufficiently supported; moreover, they seem to be subject to the negative, prejudiced, and stereotypical perception that is present in the

historical discourse on Islam, Muslims, and the Arab world (Moreras, 2017). This conception is clearly reflected in school dynamics, where, according to Marom (2019), hidden racism is manifested and expressed through teaching attitudes and practices. This racism, although not always explicit, translates into a scrutinizing gaze towards teachers, especially towards those who belong to cultural or linguistic minorities. From this perspective, teachers are often socially constructed from a position of pedagogical deficit, which implies a perception that they lack the necessary competencies for teaching. At the same time, they are positioned as "others" compared to the hegemonic standard, reinforcing their otherness and contributing to the perpetuation of inequalities in the educational system.

Methodology

Our research was conducted as a case study with an ethnographic approach during the 2021/2022 academic year, focusing on a group of sixth-grade primary school students (aged 11–12) and a LACM teacher over the course of a full school year during LACM classes. The choice of this methodology was motivated by the need for an intensive and holistic description and analysis of the unique social reality in which LACM teachers are immersed, as well as the opportunity to analyse the events or sequences of events in which they participate in their daily lives. And, in particular, the ethnographic perspective allowed us to increase the socio-cultural nature of the research (Guber, 2011) by reinforcing the analysis of the different interactions based on observation of participants and ethnographic interviews, the results of which were documented in a field diary.

The ethnographic observations took place from September to June in a school in the Baix Llobregat region, in a municipality of 28,000 inhabitants, approximately 20 km from Barcelona. A total of 40 days were devoted to classroom participant observation, together with participation in 19 formal meetings with different members of the educational community involved in the programme. In addition, 47 ethnographic interviews were conducted within the classroom context to further enrich the research throughout the school year with students and their teachers, school leadership, and school staff. These interviews varied in length and format: while some were extended, in-depth conversations lasting up to an hour, others were shorter, informal exchanges that emerged naturally during fieldwork. All interviews were recorded in the field diary as part of a broader participant observation process.

The choice of the school was based on two fundamental criteria: first, its extensive experience of more than 5 years linked to the LACM programme and, second, the school's demographic characteristics, as it is home to a significant population of North African origin (around 35% in 2022) that coexists with

students of other nationalities. The study was carried out in two different contexts. First, all LACM classes were observed on Thursdays from 16:00 to 17:00 as an extracurricular activity, when the teacher taught Arabic language and Moroccan culture to an initial group of 16 students. The LACM teacher, referred to as Rashid, was a man in his 40s from northern Morocco. His native language was Darija, an Arabic dialect, although he also spoke Spanish and had a good command of French. Rashid held great academic qualifications, including a bachelor's degree, a master's degree, and a specialized course that qualified him to participate in the program. The teacher arrived at the school during the 20/21 academic year and complements the LACM extracurricular classes, with tasks that the school suggests, in this case, he acts as a reinforcement teacher for the second year of primary education.

Tabla 21: Study participants.

Pseudonym	Age	Gender	Nationality	Mother Tongue	Father Tongue	Language of Origin
Alia	11	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Amara	11	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Amira	10	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Amal	12	F	Spanish	Spanish	Spanish	Darija
Dounia	9	F	Spanish	Spanish	Spanish	Darija
Falak	11	F	Moroccan	Darija	Darija	Darija
Fátima	9	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Foude	11	M	Somali	Somali	Somali	Somali
Kawtar	10	F	Spanish	Amazigh	Spanish	Amazigh
Kaziwa	12	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Israel	10	M	Spanish	Spanish	Darija	Darija
Maria	12	F	Spanish	Spanish	Spanish	Darija
Marina	12	F	Spanish	Catalan	Catalan	Catalan
Nour	12	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Samira	12	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Yousra	13	F	Spanish	Darija	Darija	Darija
Yasmin	13	F	Spanish	Darija	Darija	Darija

Source: Authors.

Subsequently, observation of this same group continued in their regular classroom environment, on Thursdays from 14:30 to 16:00 (in school hours), specifically focusing on the sixth-grade class.

The group was selected due to their outstanding participation in LACM classes outside school hours. This group was composed of 24 pupils, 12 boys and 12 girls, from different cultural backgrounds: Honduras, Ukraine, Romania, Morocco, China, and Spain.

The ethnographic field diary was analysed with the help of CAQDAS Atlas.ti v.22 systematising and organising the information into units of meaning by means of which the emerging categories were determined until theoretical saturation was reached.

The emerging categories were coded in relation to the everyday life of teachers, both before their arrival in the classroom and during their stay in the classroom.

Tabla 22: Resulting category system.

Deductive Categories	**Inductive Categories**	**Codes**
Out of school	Administrative situation	Regular, Irregular
	Economic Situation	Working conditions, External perception of working conditions
	Accommodation	Access to housing
	Social stereotypes	Colleague networks, Support
Department of Education	LIC Managers	Responsible Management teams
Within the school	Location of these centers	Near, Far
	Teacher companion	Stereotypes, Hidden racism, Support
	Homework in schools	Task difficulty, Task adaptations, Attractiveness of the task
	Teacher training	External perception of training, Actual teacher training
	Classroom management	Student heterogeneity, Student conflict, Management strategies
	Teacher-student relations	

Deductive Categories	Inductive Categories	Codes
	The development of teaching materials	Material suitability, Innovative material, Understanding of the material

Source: Authors.

Having previously worked as a teacher in the school gave me a foreknowledge of the socio-cultural context of the study. However, the challenge was to try to move away from my inherited dispositions as a former teacher to an entirely different role, that of researcher, while maintaining the ability of my previous experience to reveal information that was imperceptible to outsiders. At times, it was difficult to follow the classes due to my lack of knowledge of Arabic, but I was able to deduce what was happening through the context. Additionally, my previous experience working as an integrator with refugees enriched my understanding of Moroccan culture.

In short, I had to undergo a process of estrangement (Jociles, 1999) in order not to judge how others interpreted or interacted in their socio-cultural world. To the extent that these forms are different from those of the researcher, the latter is in a position to break his or her own expectations about the supposed "nature" of social life, I was able to observe what Payet (1997) calls "the hidden scenario" of LACM teachers, that is, what goes on "behind the scenes," in this case the school, revealing implicit aspects (relationship building, corridor comments …) that are difficult to observe with the naked eye. However, I also had to deal with some drawbacks, such as the difficulty of estrangement and possible subjectivity, which I mitigated by involving a group with which I had no previous teaching relationship.

For the present study, the criteria dictated by the Ethics Committee of the Autonomous University of Barcelona have been taken into account, which has endorsed the project in accordance with the following requirements: acceptance of the informed consents of the different participants of legal age and of the families of the students participating in the research; conformity with what has been presented based on the principles of responsibility, data protection by default; use of pseudonyms and from the design and principle of transparency.

Results

The initial difficulties: Access to housing

Although the academic year starts in September, LACM teachers arrive in Catalonia during the months of December and January. In a short period of time, they are faced with the task of finding accommodation, overcoming multiple situations of discrimination and racism that impact various aspects of their lives:

> When I arrived, I realised that I didn't really know where to start. I had to look for housing and try to locate it as close as possible to the centres where I was going to work. I got some advice from the LICS Advisor, but I didn't feel any support in finding accommodation. Also, when I approached certain real estate agencies, I had the feeling that they did not want to rent me accommodation because I was a foreigner. Luckily, some of my colleagues that I had already contacted were very helpful in helping me to find my way around Catalonia. (Interview Rashid, 24/03/2022)

Although it might be thought that the lack of a Foreign Identity Number (known as NIE in Spain) or employment contract hinders LACM teachers' access to housing, it is structural racism that is the real obstacle. In line with previous research such as Sánchez-Martí et al. (2022) and Hellgren and Gabrielli (2021), our results corroborate that Moroccans, regardless of their level of education, are perceived as a threat. This, together with the high cost of housing in some areas, forces teachers to settle in marginalised, peripheral areas and, in most cases, far from their places of work.

> Teachers' faculty attended by LACM teachers, I heard a teacher from the centre comment to another colleague who was next to me that she did not understand why people who do not even try to relate to the rest [referring to LACM teachers] come to teach Arabic classes. They only come to bring their families and live off the state.(Ethnographic diary, 3/03/2022)

This situation unfolds despite the presence of institutional support. The Catalan Department of Education has a representative responsible for overseeing language programs in general, including the LACM program. In addition to managing the schools that participate in the program, they advise Moroccan teachers during their stay in Catalonia. However, the persistence of these housing challenges highlights the limitations of such support in countering broader systemic barriers.

In Catalonia, the LIC (Language, Interculturality and Social Cohesion) professional is an adviser in the educational administration who promotes educational inclusion, supporting the learning of Catalan,

promoting intercultural coexistence, and advising teachers to address the cultural and linguistic diversity of students. The support that LACM teachers receive during this process is largely determined by the individual disposition of the professionals who make up the LIC teams of the Catalan Ministry of Education, rather than being backed by specific regulations. In most cases, the accompaniment they receive is articulated from horizontal social capital (Putnam, 2000), thanks to informal contacts with other LACM teachers, who have previous experience in the programme. These colleagues play a crucial role in helping them find accommodation and, in extreme cases, providing temporary accommodation in their own homes.

Once the initial difficulty of finding accommodation has been overcome, a new challenge arises when LACM teachers are forced to work in a significantly large number of schools, a situation that has increased in recent school years. Some teachers teach in as many as seven different schools a week. Amira, for example, works in five, "kilometres apart":

> I work in 5 schools at the same time, kilometres apart. There are two days a week when it takes me an hour and a half to get to the school and, at the end of the lesson, I have to wait three hours to go to the next school and teach as well. I wait on a bench outside because I don't have time to go home for lunch and come back. (Amira, 11/05/2023)

Long distances and public transport that is not always functional increase the perception among teachers that they are "wasting time." In addition, these journeys are costly, as they are at their own expense. This scenario underlines the many situations in which LACM teachers feel abandoned, with no one to turn to, a situation that is exacerbated by their reluctance to communicate with the administration or the schools. Very few dare to question the decisions of LICs or management teams.

Training, mistrust, and mastery of co-official languages

Despite having, in most cases, extensive teaching experience, LACM teachers face a lack of recognition for their level of training when they join Catalan schools. In personal interviews with Rashid, Amira, and Kaziwa, LACM teachers who joined the programme in the academic years 19/20, 18/19, and 17/18, respectively, among others, I was also able to learn about the demanding selection process they must pass in Morocco before moving to Catalan schools. Applicants must have a bachelor's degree, pass competitive examinations to enter the Moroccan civil service and undergo a language test in the language of the country where they will reside for the next four years, in this case, Spanish, even though the language of the school in Catalonia is Catalan.

In order to overcome this situation and also the alleged pedagogical deficiencies attributed to these teachers, the Department of Education organises training sessions in both Spanish and Catalan languages with the aim of promoting meeting spaces and networking. However, from the perspective of LACM teachers, these actions are interpreted because of the administration's mistrust of their level of training. Their assessment of the training on offer depends, more than on the content of the sessions themselves, on the difficulties they face in following them due to their sometimes limited command of the language, as well as the considerable time they invest in travelling. A testimony of one LACM teacher highlights "I feel that I have to travel many kilometres, and I hardly understand what is explained in these meetings. I feel that I waste my time, and no one pays me for the journey" (Kaziwa, 13/06/2022).

Furthermore, since LACM teachers do not cover their working hours with LACM classes, it is the educational centres that assign them other tasks, such as, in this specific case, providing reinforcement in the regular classroom.

The poor command that many teachers have of the two co-official languages of Catalonia is a determining factor. Accreditation of B2 in Spanish is not enough to communicate effectively in the school context, which also makes it difficult for them to integrate into the teaching staff.

This situation has been endorsed by various members of the educational community: "I find it very difficult to place him in a space for reinforcement, because it is difficult for him to help the pupils because they don't understand each other, he hardly speaks Spanish and much less Catalan" (Headmistress, 24/11/2022).

Between disinformation and invisibilization at the centre

On joining the school, LACM teachers are introduced to the teaching staff, where they are given the opportunity to show the characteristics of their programme to the rest of the teaching staff. They also participate in teacher meetings and general meetings with families in order to promote their inclusion as professionals in the educational community. However, these teachers feel isolated and face serious difficulties in connecting with the rest of the teaching staff. Being in different schools sometimes prevents them from attending meetings convened in some schools; in other cases, management teams forget to invite them or schedule meetings outside their working hours. Moreover, meeting times are not always fruitful, especially among them, as they teach outside school hours.

> When the children go out, I always meet the headmistress who asks me and says goodbye to me, but the rest of the teachers I don't think they know me … there are very few times to

> meet the teachers, because I work when classes have finished and on the days when I come for reinforcement, I am only with one teacher and inside the classroom. (Rashid, 5/05/2022)

In general, LACM teachers perceive that they lack the time to get along with the faculty. And although they feel invisible, they are often grateful for the support provided by the management team, as Rashid illustrates: "I have made many friends here, although none of them are from here" (Rashid, 28/04/2022). As a result, teachers tend to relate preferentially to people of Moroccan descent and professional colleagues.

In response to this lack of meeting time, the need for in-school work has been recognised since 2018. This has provided LACM teachers with more opportunities to spend time in schools and meet the requirements of their labour agreement, which, to date, had not been rigorously enforced. Some of the activities they can participate in include: remedial classes, teaching Arabic during school hours, or facilitating communication during interviews with Moroccan families, among others. In this case, the centre's teacher was tasked with accompanying the teaching team during the interviews and complementing it with hours of reinforcement in Spanish language sessions. However, this initiative did not work, according to the headmistress of the centre:

> I have had to remove the teacher from his reinforcement hours because the teacher doesn't want him in the classroom. He can't help the students because he doesn't master the language and has no initiative; he stands in a corner and does nothing. I don't know where to put him; no teacher wants him for reinforcement. And it's a shame because he is another resource. (Headmistress, 11/11/2021)

When we approached Rashid to ask him about this issue, he expressed that he had been feeling overwhelmed for days because he did not know how to tell the local teacher to give him a list of tasks to do. Initially, the school management team proposed to conduct individual interviews with students of Moroccan origin in order to understand their school experiences, identify possible conflicts with other students, carry out academic monitoring, and find out details about their family backgrounds. This initiative was also unsuccessful, as some families were reluctant, feeling that the privacy of their children and of the families themselves was being invaded, which led the management to cease the activity. Finally, the LACM teacher was offered to complete his working hours by providing remedial teaching in collaboration with another teacher. The latter encouraged Rashid to propose multicultural activities and helped him to feel useful within the school. In an interview, the local teacher said, "*It's a pity that there are teachers who don't know how to use the few resources we have. This teacher is a*

beautiful person from whom we can learn a lot. Besides, he is a good reference for the students" (Rosa, 11/11/2021).

These data illustrate the ambiguity in LACM teachers' contracts and the labour agreement that governs them. The lack of specificity in the tasks assigned gives schools a certain autonomy to decide on the responsibilities of the teaching staff, which are not always appropriate or satisfactory for pupils, families, and the teaching staff themselves. Uncertainty about the tasks to be carried out, added to the lack of knowledge about how schools work in Catalonia, generates insecurity and stress for professionals. An example of this is an incident that occurred during the fieldwork, where a family member picked up a pupil without authorisation at the end of the LACM class at the school. The situation generated a legal conflict where the responsibility was not clear, whether it was the result of malpractice on the part of the teacher or the school, which had not passed on to the teacher the need for explicit authorisations. Rashid explains: "One family took a child without authorisation, and I couldn't ask what to do. The mother told me that she had given me this paper at school" (Rashid, 11/11/2021).

Lack of knowledge and information often leads to conflict situations, and, in some schools, members of management teams are not always present to support teachers.

Two realities: The management of the ordinary classroom and the LACM classroom. Cultural differences or situational differences?

Pedagogical dynamics and classroom management

The testimony of one local teacher highlights the lack of knowledge that some professionals have about Moroccan culture, generating stereotypes that are transferred to the classroom: "*I think they lack training because the way they teach is very different from ours, because they are used to giving master classes and punishing students*" (Yolanda, 2/12/2021). Moreover, the classroom dynamics of LACM teachers differ significantly from the situations reported by many teachers. It is evident that there are few moments of master class, in contrast to the perception of some teachers. On the other hand, dynamic and motivating activities are carried out for students, favouring their learning:

> The teacher told me before entering the classroom that he saw that the students had a lot of difficulties in recognising the letters of the Arabic alphabet. He explained that he had prepared some attractive materials to work on the letters. I confirmed after a while that this was the case when I entered the classroom and saw the laminated letters she had prepared. The students were arranged in groups of 4 and had to find the letter according to the sound the

> teacher made. In other words, they had to relate sound graphics. Most of the students did well with the help of an alphabet. The teacher then played a song about the family on the digital whiteboard and asked the students to write the words they recognised with the letters. At the end of the session, they shared their thoughts and ended the session with a game. (Ethnographic diary, 3/11/2021)

That same afternoon, while the LACM teacher was conducting the lesson described above, the sixth-grade teacher was teaching an art class. In her session, there was no clear explanation of how to make a drawing, creativity was not encouraged, and the time allotted to complete the task was also scarce, with no time for students to share and discuss their productions:

> When I walked in the door, the students were already seated in groups of six. Each pupil was given a sheet of drawing paper, and an image was projected onto the digital whiteboard. Without further ado, the students were instructed to copy this image and then hang it up. (Ethnographic diary, 15/05/2022)

Therefore, considering the results obtained from our study, after numerous systematized observations, we have analysed that the attribution of the lack of pedagogical training to the LACM teachers is more the result of stereotypes and ignorance of the educational system of the visiting teachers. than anything else.

Another issue that is usually pointed out when analysing the results obtained is that these teachers often have problems managing their classrooms, with frequent conflicts. In the same vein, visiting teachers recognise that group management is a challenge for them. This is illustrated by the following data:

> While waiting for the LACM teacher, three girls play at being teachers by doing addition and division on the blackboard. At the same time, a boy is running around. Then the teacher comes through the door, and the pupils ignore him. Then the class becomes animated. A girl lies down on the table, chewing gum; another unravels a tangled chain. The boy who was running sits in the teacher's chair, which has wheels, and starts to spin around. The two girls who were painting on the blackboard sit down to wait to see what the teacher says, and another girl leans back with the chair. The teacher starts talking, and they don't listen. Three sixth-grade girls sit together and start talking to each other. At the end, the teacher plays a song and stops to translate it, but the sixth-grade girls start talking again and don't listen. The tired teacher tells them to listen to it for homework. One of them, indignant, says that she already has a lot of homework, and the others join in. In the end, the teacher says that this is the way it is and

> that they should work on it at home. He shows them how to look it up and how to type in Arabic on the keyboard. At the end they agree to take a homework card or listen to the song. Silence ensues. Then the girls start to fight with a fourth-grade boy, and the class ends. They leave without resolving the conflict. (Ethnographic diary, 8/03/2022)

Some reasons for the classroom being difficult to manage can be attributed to the lack of motivation mentioned by the pupils, thus feeding back into inappropriate behaviour. The classroom situation described above is contrasted with the following account:

> The LACM teacher is about to enter the classroom. The pupils are divided into groups of 6 in the classroom, and when they see her enter, they all sit down on their chairs… they are silent and listen to the teacher's instructions. In the meantime, she hands out a computer to each student and explains the task they have to do, which is to draw the plan of a house with Floor planer. In silence, the pupils draw until the end of the class. (Ethnographic diary, 8/03/2022)

When I approach a sixth-grade pupil, Marwan, who also does LACM and ask him why his behaviour has changed from one class to another, he says: "I'm tired of being at school and I don't want to go to LACM, and my family makes me do it. At school I am with my friends and I have a good time" (Marwan, 3/11/2021). Pupils are generally unhappy with the Arabic classes, and this was expressed by a fourth-grade pupil in the ethnographic interviews.

> I don't like coming because I do more homework. I have [had] enough with school… I think we behave badly, and we don't do Arabic; I learn more on Saturdays …. I like the classes, but I don't learn because I forget from one week to the next what we have studied. (Dalia, 3/11/2021)

The students' negative perception of the LACM classes at the beginning of the school year contrasts with their positive view of the school (). The ethnography has allowed us to see that this is because the bond between pupils and the LACM teacher takes longer to develop than with their classroom tutors, with whom they spend much more time. Comparing the pupils' perceptions at the beginning and end of the year, it is clear that the bond changes. This is how Sara and Kawtar explain it:

Tabla 23: Student perceptions at the beginning and end of the course.

Participant	Start of the course	End of the course
Sara	I don't like coming to the classes, I don't have fun. (21/11/2021)	I think I have learned a lot, and the teacher appreciates me. … I'm happy, I think I behave much better than at the beginning. (2/06/2022)
Kawtar	The teacher seems very serious and doesn't let us talk. (21/11/2021)	He is very friendly, and I really like it when we play games. He prepares the lessons so that we have a good time, I think we have a good feeling. (2/06/2022)

Source: Authors.

Therefore, throughout the course, students become more confident and happier in LACM classes because over time they manage to establish a good relationship with their teacher. In line with Jordán and Codana (2019), the teacher's involvement has a direct influence on the mood and the type of bond established with the students, since it is the same bond that is responsible for captivating and motivating the students to attend the classes.

Along with some staff members' perceptions of a lack of training, some people felt that the discipline of the Arabic teacher differs significantly from that of the school. One of the local teachers put it this way:

> What happens is that the teacher comes here and doesn't know how to maintain discipline because they are used to another more punitive dynamic, whereas here they don't have strategies to be able to manage conflicts in the classroom, and the pupils eat them up. (Amelia, 2/12/2021)

This statement may be due to a lack of knowledge of the Moroccan educational system, as it contrasts with the LACM teacher's vision of the educational strategies applied in the Moroccan school where she comes from. In his own words: "In Morocco, we don't hit, we don't insult, and we don't shout at students, I think the teaching staff have an unrealistic view of our school culture" (Rashid, 13/01/2022).

Structural and institutional challenges in the implementation of LACM

Even though the teachers are highly qualified, the circumstances in LACM classes are not the most suitable to ensure effective language learning. Some students even compare these classes to extra-

curricular English classes, where they explain that the children behave in the same way as in LACM. The reasons they give are the same. Despite the fact that research confirms that extracurricular hours are not the most appropriate for learning a language due to the fatigue of students after the school day because it affects their state of concentration (Rodríguez-Parra et al., 2012), there is no evidence of any questioning of the professionalism and training of English teachers. The results indicate that there is a certain distrust towards the pedagogy used by LACM teachers in their classes. However, the poor functioning of LACM classes during after-school hours does not seem to be directly linked to this issue.

This classroom reality contrasts with the opinion of some teachers who teach Arabic during school hours. Alan is an Arabic teacher who works in two secondary schools during school hours and explains his experience:

> When I started teaching in 2020, I worked in 2 schools after school. I had a bit of a hard time at first because it was very difficult to motivate the students and to be able to teach with so many levels of Arabic in class. With time, I got used to it. This year, in 2022, I worked in two schools during school hours, and my vision of the school changed a lot. The students who took Arabic as an optional subject attended class and had almost no discipline problems. They were all the same age and, although there were also many different levels, they helped each other a lot. … When I worked during school hours, I had the opportunity to interact with other teachers, and I made quite a lot of affinity with some of them. (Alan, 13/06/2022)

LACM teachers, although they have the tools to motivate their students, propose playful activities and manage the classroom, lack support when serious conflicts arise, unlike the teachers at the school, given their extracurricular timetable.

> A girl in fourth-grade spends the whole hour sitting on the LACM teacher's desk trying to turn it; when the teacher asks her to stop, she challenges him with inappropriate words and continues. The teacher looks at me for complicity, and I look back at her; he gets up and goes to the headmistress to look for someone to help him, but he finds no one. (Ethnographic diary, 14/02/2022)

Another factor that makes classroom management difficult is the great linguistic diversity and the different levels of proficiency that students already have. Although the teacher is supposed to teach Standard Arabic, in reality, most of the students do not know it and speak dialects that, although similar, are not *fus'ka* (Modern Standard Arabic). As a result, the LACM teacher also communicates mainly in Darija with the students. In addition, two other students cannot follow the explanations

because they do not speak either Arabic or Darija; one of them speaks Amazigh at home and the other speaks Spanish.

> All the students are sitting down, and the teacher is talking about the market in Morocco. He talks about the stalls and the things you can buy. The girl in fourth-grade, Dalia, doesn't follow the teacher's explanations. I go up to her and ask her what is wrong, and she replies that she is embarrassed to ask. Another sixth-grade girl, Lia, who hears my question, raises her voice and asks the teacher to do it in Spanish, because she doesn't understand what he is saying, and neither does her classmate. We are in the 6th session, and nobody had noticed that the language in which the class is taught generates differentiation of learning opportunities. (Ethnographic diary, 8/11/2021)

Day-to-day life in the classroom shows that, although most of the pupils' families are of Moroccan origin, they are all born in Barcelona, and there are even two "third-generation" pupils. Therefore, the supposed teaching of the language of origin does not have a clear correspondence with the learning of their family languages. In practice, most of them learn Arabic in order to have access to the Koran and oriental scientific knowledge, but not to deepen their mother tongue. There is even one student who does not attend Arabic classes because, despite speaking Arabic at home due to his Algerian background, his family did not want to enrol him in the programme as it is exclusively focused on Moroccan culture.

Similarly, LACM teachers are also very diverse in terms of origin and mother tongue, and in no case is this Arabic. Therefore, for both teachers and students, Arabic is a language that belongs to their cultural heritage, but which they do not know due to the lack of places where it can be learnt. In Catalonia, these spaces are mainly provided by associations or non-profit organisations, although, in line with Abdelhak (2020), the school is the meeting place par excellence where this type of learning should take place.

Finally, the lack of teaching resources and materials also stands out as a widespread complaint among LACM teachers. The ambiguity in the responsibility of the Department of Education, the Moroccan Government, schools, and LICS for the provision of materials creates difficulties for LACM teachers, who often have to create their own materials with limited resources. Morocco, together with the state government, provides teachers with a "Practical guide for teachers of Arabic language and Moroccan culture" with the contents to be taught; however, it is a very general document. Meanwhile, despite the efforts of the Catalan Department of Education to contribute to making Arabic more rigorous and visible through the development of a school curriculum for the Arabic language and the creation of a

resource bank in 2019 with teaching programmes in collaboration with the Official Language School, the mobility of teachers and staff changes in the administration mean that the program does not have the same continuity that guarantees its stability. In addition, the diverse management of consumables by schools contributes to the lack of resources for LACM teachers, who sometimes must cover the costs from their own resources. There is no document that clearly specifies the duties of each school, so each school is free to decide how to manage it. There are schools that charge a fee to families, while others assume it as part of the school materials. Other schools argue that it is not their responsibility and that the Department of Education that should provide the material.

Discussion and conclusions: Challenges and opportunities for LACM teachers in Catalonia

This study highlights the precarious situation faced by Arabic teachers in Catalonia. The results reveal a clear tendency towards cultural self-centredness (Peinado Díaz, 2021), where the culture of origin becomes a model for judging others. It also reveals the existence of processes of academic minoritisation in which the subaltern social and cultural positions of certain languages and groups are reinforced and superimposed on them, concealing them (Carrasco et al., 2011). In this sense, it highlights which cultures are constructed, privileged, and recreated in the school, being relegated to the margins, like the LACM programme, or from the attributed centrality. This phenomenon permeates various aspects of the personal, social, and professional lives of LACM teachers. Examples of this are the experiences lived during the search for housing, the invisibility of LACM teachers within faculties, the disdain for their roles that relegates them to tasks of minor relevance, or the perception that they are not sufficiently qualified for teaching. Similar dynamics have been observed in other contexts, such as the Andalusian context (south of Spain) (El Morabet et al., 2023) and in France (Tetreault, 2021).

The stigmatisation of the role of the Arabic teacher is closely linked to the programme's chances of success, while the educational community undervalues his or her task. Moreover, public administrations have not yet managed to promote the figure of the LACM teacher as a key linguistic and cultural agent, from whom schools could benefit, given their background and cultural capital.

Although the implementation of the LACM programme has many theoretical advantages, such as access to a new language and its contribution to fostering greater cultural and linguistic capital among students (Ortiz & Bianco, 2019), the negative perception of LACM teachers has not changed over time, reflecting the shortcomings that Aparicio et al., pointed out in 2008, which make it impossible to promote the intercultural dimension of Arabic language learning. And this becomes a challenge not only for schools, but especially for the public administration and society as a whole.

The integration of the Arabic teacher in this context reflects the multiple cultural tensions and entrenched stereotypes. Through our research, we have been able to confirm that, as Rodríguez et al. (2021) pointed out, the educational local community perceives the LACM teacher as a migrant from Morocco, who is attributed with a lack of knowledge of the culture and language. This professional is seen as someone who is poorly trained, who must adjust his or her educational practices to modern pedagogical practices and who comes from an archaic educational system that is not very respectful of the pupils. This phenomenon is not confined to the Catalan context; similar patterns are evident in other European settings. For instance, Tetreault (2021) describes how North African culture and the Arabic language are frequently portrayed in France as backward and overly religious—stereotypes born of cultural ignorance that ultimately manifest as racism.

This cultural stigma impacts on the identity and integration of the LACM teacher in the educational community. Some professionals question the LACM teacher's level of language training and qualifications. However, this study, also supported by the findings of García (2013) and Casco (2017), confirms that LACM teachers go through a thorough process to teach abroad. Indeed, the interviews corroborate that the Department of Education aligns itself with the educational community and, in order to address the alleged lack of competences, offers monthly pedagogical training programmes.

In terms of language training, our research reveals that LACM teachers, despite their B2 qualification, lack an adequate language level to be able to function in Catalonia, where proficiency in Catalan is essential to work in the civil service and where it is considered one of the most important issues for the inclusion of Moroccan immigrants (Abdelhak, 2020). As a result, LIC advisors help to find centres where to learn Catalan, with the majority attending classes in linguistic normalisation centres. This reality, contrasted with experiences in other parts of Europe, such as France or Belgium, where Moroccan teachers have a very good command of French, highlights the specific linguistic complexity of Catalonia (Le Gac, 2025), a reality that is often ignored by LACM teachers who undertake this new teaching adventure.

In addition to educational challenges, society, influenced by local and regional policies, contributes to the poorer quality of life for migrant people, including LACM teachers. Factors such as access to housing, precarious working conditions, and understanding of administrative documents become mechanisms of social inclusion/exclusion (Sánchez-Martí et al., 2022). Discrimination is not only driven by administrative and political mechanisms, but also by society's negative perception of the Moroccan collective. Samadi (2021), in this regard, highlight that this conception is based on outdated clichés about Islam and the perception of differences between East and West, contributing to the reaffirmation of one's own Western identity as superior. This is a situation in which structural

discriminations and violence converge, which respond to processes of everyday borderization (Yuval-Davis, 1997), and which Sánchez-Martí et al. (2022) showed exists in the case of Catalonia, in educational centres and in society as a whole.

In conclusion, this study highlights the challenges and stigmatisations faced by LACM teachers in Catalonia. It also shows how, despite the existing discourse on cultural diversity in schools, there is an urgent need to promote its acceptance. And in this sense, it is worth pointing out the need to overcome the logic of reception and immigration, and, as the Report on the Integration of Immigrants in Catalonia (Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, 2016) proposed, to cross the bridge and consider a diverse and shared citizenship, with the implications that this entails. It is not just a question of narrative; it is a question of rights and an essential consideration if we want to commit to a cohesive society where all people feel included. And this means making all diversities visible, overcoming ingrained prejudices and, in this case, recognising the richness that LACM teachers can contribute. Through their figures, their presence and their practices at school, the spaces of belonging are also activated (Yuval-Davis, 1997), those that are sometimes denied to young people of Moroccan descent in contexts that are already their own, while the spaces of educational and social recognition need to be widened, in which Arabic manages to overcome the category of a foreign language.

As a commitment to improving the LACM program in relation to teaching, two proposals that underlie our conclusions are as follows. First, teacher training in bilingual approaches should be prioritized, focusing on equipping educators with innovative methodologies for teaching in multilingual contexts, and leveraging technological and pedagogical tools to facilitate language transitions within the Catalan context. Second, a curricular review aligned with Catalan regulations, along with the development of adapted materials, is necessary. To achieve this, educational resources should be created and regularly updated to support the teaching of Arabic, aiming to improve students' employability and global integration.

It is important to broaden the view on the analysis of the teaching of heritage languages, such as Spanish, in international contexts in order to situate the results of this study in relation to other similar investigations. This comparison can contribute to identifying shared patterns, context-specific differences, and effective pedagogical practices that promote meaningful learning and the preservation of linguistic and cultural identity. In this sense, the exploration of trends in heritage language education allows us to strengthen the theoretical and methodological bases, while inspiring new lines of action to respond to the needs of students in multilingual and multicultural environments.

References

Abdelhak, H. I. R. I. (2020). La integración del inmigrante marroquí en el ámbito educativo: Una propuesta desde la mediación cultural [The integration of the Moroccan immigrant in the educational field: A proposal from cultural mediation]. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 28, 36–53. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i28.574

Abourehab, Y., & Azaz, M. (2020). Pedagogical translanguaging in community/heritage Arabic language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), 398–411. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1826496

Al-Omari, F. (2016). Teaching Arabic language for non-native speakers in the light of modern linguistics. *Dirasat, Human and Social Sciences*, 43(3), 2529–2536.

Álvarez-Sotomayor, A., & Gómez-Parra, M. E. (2020). Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: Un estudio de caso [Modes of linguistic integration in students of immigrant parents in Spain: A case study]. *Lengua y Migración*, 12(1), 77–99. https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1042

Carrasco, S., Pàmies, J., & Ponferrada, M. (2011). Visible borders and hidden barriers. A comparative approach to the school experience of Moroccan students in Catalonia and Mexican students in California. *Migraciones*, 29, 31–60.

Casco, I. S. (2017). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: Un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid [Immigrant languages in IES eclipse: An analysis from the language policy of the community of Madrid]. *Revista Complutense de Educación*, 28(2). https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.49331

Codana, A., Sánchez-Martí, A., & Pàmies, J. (2022). Languages of origin and education in Europe: A systematic review. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 58(1), 151–165. https://doi.org/10.1111/ejed.12537

Codana, A., Sánchez-Martí, A., & Pàmies, J. (in press). Invisible yet essential: Structural obstacles to teaching languages of origin in Catalan education. *Language and Intercultural Communication*.

Dajani, B. A. S. (2015). Teaching Arabic language: Towards a new beginning that stimulates creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 758–763. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.086

d'Educació, Departament. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.

d'Educació, Departament. (2023, January 20). *Llengua àrab*. Xtec (Xarxa telemàtica educativa de Catalunya).

de Treball, Departament Afers Socials i Famílies. (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Generalitat de Catalunya.

Ferre-Pérez, F., Ramos Méndez, C., & Salaberri Ramiro, M. S. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish heritage education program ALCE in Germany: Proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3274–3288. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2049688

García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., & Bouachara, O. (2008). Immigrant population and school in Spain: A balance of research. *Revista de Educación*, 345, 23–60.

Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Hellgren, Z., & Gabrielli, L. (2021). Racialization and aporophobia: Intersecting discriminations in the experiences of non-Western migrants and Spanish Roma. *Social Sciences*, 10(5), 163. https://doi.org/10.3390/socsci10050163

Husseinali, G. (2006). Who is studying Arabic and why? A survey of Arabic students' orientations at a major university. *Foreign Language Annals*, 39(3), 395–412. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02896.x

Jaumont, F. (2023, May 8–9). Perceptions of Arabic language learning. In C. Tony CHAIR (Ed.), *Arabic language learning in Europe: Realities of policy & practice [Symposium]* (pp. 18–27). Qatar Foundation International.

Jociles, M. I. (1999). Research techniques in anthropology. The anthropological gaze and the ethnographic process. *Gazeta de Antropología*, 15, 1–26. https://doi.org/10.30827/digibug.7524

Jordán, A., & Codana, A. (2019). The influence of the passionate teacher on the academic improvement and personal development of their students. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31–51.

Le Gac, H. S. L. (2025). A new era for teaching heritage languages to bilingual children in France. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 64–75. https://doi.org/10.33308/26674874.2025391786

Lewicka, M., & Waszau, A. (2017). Analysis of textbooks for teaching Arabic as a foreign language in terms of the cultural curriculum. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 36–44. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050105

Marom, L. (2019). Under the cloak of professionalism: Covert racism in teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 319–337. https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468748

Mijares, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes: Inmigración, diversidad lingüística y escuela* (3rd ed.). Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mokhtar, M. I. M. (2020). Lower secondary students' Arabic speaking anxiety: A foreign language literacy perspective. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(4), 33–39.

Morabet, M., Zaafour, A., García, C. V., & Navarro-Granados, M. (2023). Program for maintaining the language and culture of origin of Moroccan students in Spain: Design and validation of an instrument. *Lengua y Migración*, 15(1), 79–93.

Moreras, J. (2017). What Islam for what Europe? Towards an anthropology of post-migratory Islam in Europe. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 115, 13–37. https://doi.org/10.24241/rcai.2017.115.1.13

Moscoso García, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión: Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 119–135. https://doi.org/10.5209/rev_anqe.2013.v24.42631

Ortiz, M., & Bianco, R. (2019). Constructing plurilingualism in the school context. In E. Soriano & V. Caballero (Eds.), *The value of education in a culturally diverse society* (pp. 106–112). Editorial Universidad de Almería.

Payet, J.-P. (1997). *Collèges de banlieue: Ethnographie d'un monde scolaire*. Armand Colin.

Peinado Díaz, M. A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82–91. https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Retnawati, H., Rahmatullah, S., Djidu, H., & Apino, E. (2020). Has Arabic language learning been successfully implemented? *International Journal of Instruction*, 13(4), 715–730. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13444a

Rodríguez, S. R., Moreno-Morilla, C., & Jiménez, E. G. (2021). The construction of ethnic and cultural identities in migrant children: An approach from collaborative ethnography. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 483–501. https://doi.org/10.6018/rie.441411

Rodríguez-Parra, M. J., Buiza, J. J., Adrián, J. A., & Alegría, J. (2012). Lengua oral, bilingüismo y dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia Y Aprendizaje*, 35(3), 343–364.

Samadi, F. E. M. (2021). *Mares d'origen marroquí a Catalunya: Entre les experiències personals i els processos d'acompanyament a l'escolarització dels fills i filles* [Doctoral dissertation]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Sánchez-Martí, A., Pàmies, J., Caravaca, A., & Llos, B. (2022). Towards a common public culture? Boundaries to belonging in Catalonia. *Social Inclusion*, 10(2), 132–142. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4943

Tetreault, C. (2021). What is Arabic good for? Future directions and current challenges of Arabic language educational reform in France. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 5(1), 60–82.

Treaty of friendship, good neighbourliness and cooperation between the Kingdom of Spain and the Kingdom of Morocco. (1993). *Official State Gazette*, 49, 6311–6314.

Wekke, I. S. (2017). Arabic teaching and learning material in higher education of Muslim community North Sulawesi. *Dinamika Ilmu*, 17(2), 175–189. https://doi.org/10.21093/di.v17i2.863

Yuval-Davis, N. (1997). Ethnicity, gender relations and multiculturalism. In P. Werbner & T. Modood (Eds.), *Debating cultural hybridity: Multicultural identities and the politics of anti-racism* (pp. 193–207). Zed Books.

Zebda, S. (2021). La cooperación educativa no universitaria entre España y Marruecos. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 30(30), 124–147. https://doi.org/10.15366/reim2021.30.007

7.4. Capítulo de libro: Voices and experiences of students about the Language of Moroccan Origin and Culture Program (LACM) in Catalonia: A Case Study

Codana Alcántara, A., Sánchez-Martí, A., & Pàmies Rovira, J. (en prensa). *Voices and experiences of students about the Language of Moroccan Origin and Culture Program (LACM) in Catalonia: A case study*. En D. Papadopoulos (Ed.), *Equity and diversity in education*. Routledge (EARLI Book Series).

El capítulo de libro se centra en la experiencia del alumnado en el Programa de Árabe y Cultura Marroquí (LACM), destacando que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la relación establecida con el docente. El estudio, realizado en un centro de primaria de Catalunya durante el curso 2021-2022, adoptó un enfoque etnográfico que combinó observación directa en el aula con 47 entrevistas a estudiantes, profesorado y personal escolar. El centro contaba con alumnado diverso, aproximadamente un 35% de origen norteafricano, y el profesorado estaba representado por un docente marroquí altamente cualificado que combinaba la enseñanza de LACM con refuerzo en español. Los resultados muestran que el programa contribuye a la alfabetización, al fortalecimiento de la identidad cultural y a la creación de vínculos sociales, pero enfrenta importantes desafíos. La diversidad interna del alumnado, la coexistencia de distintas variantes del árabe y la ausencia de lenguas como el amazigh generan tensiones que limitan la inclusión. Al ser clases extracurriculares, las lenguas de origen refuerzan su carácter periférico y su integración en la educación formal se ve dificultada. Además, la falta de materiales adecuados y la limitada adaptación pedagógica afectan la motivación y percepción de progreso del alumnado, aunque se observan avances objetivos en aprendizaje.

El estudio subraya que la inclusión de las lenguas de origen puede fortalecer la identidad, la confianza y la motivación del alumnado, especialmente cuando el docente establece vínculos de respeto y reconocimiento cultural. La diversidad de edades y procedencias culturales contribuye a la construcción de identidades híbridas, pero requiere estrategias pedagógicas adaptadas para fomentar la integración y la cooperación.

Voices and experiences of students about the Language of Moroccan Origin and Culture Program (LACM) in Catalonia: A Case Study

Abstract

Languages of origin are often considered fundamental pillars for strengthening identity and cultural continuity. This chapter offers a critical review of the Arabic Language and Moroccan Culture (LACM) programme through an ethnographic case study that analyzes the experience of a class group of 16 students in an after-school primary centre in Catalonia. This programme, resulting from a collaborative agreement between the Kingdom of Morocco and Spain, intends to teach the Arabic language and promote knowledge of Moroccan culture to everyone, with a particular focus on communities of Moroccan origin to preserve their cultural identity and promote intercultural understanding. The chapter examines the benefits of the language of origin in school contexts as a learning vehicle and as a space for identity negotiation. The analysis reveals that, although the LACM facilitates certain literacy processes and encourages the creation of links, the results are not homogeneous. In particular, tensions emerge linked to the internal diversity of speakers, with the invisibilization of certain languages such as Amazigh, becoming barriers instead of opportunities. Furthermore, the after-school teaching model, far from integrating these languages into the general curriculum, reinforces their peripheral and optional nature, which limits inclusive education. Finally, the extent to which programmes such as the LACM contribute to promoting greater linguistic and cultural justice in classrooms is discussed, concluding with proposals that seek to overcome the observed limitations and move towards greater equity in education.

Key words: language of origin, Arabic Language and Moroccan Culture (LACM) programme, linguistic learning, identity, culture.

Introduction

Language(s) play a fundamental role in constructing the cultural and personal identity of their speakers. Beyond being mere instruments of communication, they embody traditions, values, and ways of understanding the world that are passed down from generation to generation (Whorf, 1956). Edward Sapir and Benjamin Lee Whorf argued that languages not only serve to express thoughts but also shape the perception of reality (Sapir, 1929; Whorf, 1956). Additionally, Lévi-Strauss (1958) argued that they strengthen community ties and structure social experience. According to him, when the use of a language of origin weakens, collective identity and shared cultural memory can also erode.

From a sociological perspective, Bourdieu (1991) introduced the idea that language is also a resource of power and social distinction. Thus, native languages possess a symbolic value that can consolidate or undermine the social position of their speakers, depending on the context. Their maintenance or loss is determined by structural factors such as educational systems, language policies, and economic dynamics.

More recently, Mijares (2005) defined languages of origin as those linguistic realities present at home, distinct from the official language of the state or school. This concept, closely linked to cultural capital, refers to a legacy of knowledge, values, and skills that directly impacts students' educational and social trajectories. Similarly, Nishanthi (2020) asserts that maintaining one's language of origin not only fosters knowledge of one's own culture but also stimulates cognitive development and facilitates the acquisition of other languages.

Far from hindering learning, numerous studies have shown that maintaining and developing the language of origin strengthens students' ability to acquire skills in the school's vehicular language (Leonard, Vitrella, & Yang, 2020; García et al., 2021). This linguistic continuity helps articulate individual identities with the new cultural and educational environment (Heath, 2010).

However, the presence of these languages in schools remains limited (UNESCO, 2023), although students with a solid foundation in their native language tend to develop better skills in the school language. Conversely, ignoring or rejecting a student's home language can undermine their overall development (Ghaill & Haywood, 2017). The primary value lies not merely in linguistic proficiency, but in the socio-emotional bond students maintain with their native tongue—a connection that bridges the gap between the school environment and their family life. Within the context of plurilingual education, recognizing this bond is essential; it transforms the classroom into a space where multiple linguistic identities coexist and enrich the collective learning experience.

The Arabic Language and Moroccan Culture Programme

One of the most significant state programmes aimed at incorporating languages of origin into schools has been the ELCO (Teaching of Language and Culture of Origin), from which the Arabic Language and Moroccan Culture Teaching Programme (LACM) is derived. During the late 20th century, particularly following the bilateral agreements of the 1970s, the ELCO was considered a benchmark for preserving the connection between the children of migrants and their roots (Saéz, 2008). However, the current migration context, characterized by increasing diversity and dynamism (Martín-Mendoza, 2018), has prompted the adoption of new linguistic approaches and posed additional challenges to educational planning (Casco, 2017). Within this framework, learning a native language not only strengthens

cultural connections but also contributes to cognitive development and facilitates the acquisition of other languages (Cummins, 2000).

The LACM, in particular, is based on the Cultural Cooperation Agreement between Spain and Morocco (Official State Gazette No. 243, 1985) and began to be implemented in Catalonia during the 1994-1995 academic year. According to the Ministry of Education (2009), it seeks to offer an education that preserves the identity, language, and culture of origin, while respecting that of the "host country." The programme is aimed at both students of Moroccan origin and those interested in the Arabic language and culture. The student body includes diverse profiles: fully competent students, others who only have oral comprehension, and those who lack linguistic competence but maintain cultural ties to the Arab world (Morton et al., 2017). The programme is structured in two modalities: Modality A—the most widely used—is taught outside of school hours; while Modality B is offered as an optional subject during school hours.

The value of learning languages of origin

Several studies have analyzed the role of language of origin programmes in the European educational context (UNESCO, 2023; Zebda, 2021), showing how these spaces can offer both linguistic and social benefits for students with migratory backgrounds. These programmes not only contribute to providing spaces for learning home languages, but also positively impact academic performance, school participation, and the construction of multiple identities (Fritzler, 2024; Mir Gual, 2022).

From a sociolinguistic perspective, languages of origin contribute to the development of linguistic skills and can facilitate more balanced school integration, in contrast to markedly assimilationist approaches. Along these lines, various authors emphasize that institutional recognition and the maintenance of these languages help reduce school dropout rates and strengthen students' self-esteem (Mijares, 2005; Balghzal, 2022).

However, it is essential to avoid an essentialist view that directly and automatically links language and identity. Identity does not derive solely from language proficiency; rather, it constitutes a social, situated, and dynamic construction. From this perspective, De Fina (2022) and Barth (1969) propose understanding identity as a relational process, conditioned by social, historical, and geographical factors. This perspective is especially relevant within the framework of the LACM programmes, where diverse student profiles converge, as noted above.

Studies such as those by Mendoza (2017) and Orellana (2009) indicate that these programmes can play a key role in shaping hybrid or strategic identities, where students articulate multiple cultural

references. Corrales San Martín (2020), for his part, introduces the notion of an “intergenerational alliance” that mediates family and school expectations, generating spaces for identity negotiation.

In this context, the present study falls within this line of research, with a specific focus on learning Arabic within the LACM programme and on the identity practices that emerge in this educational space. The central question guiding this research is: How do students perceive the LACM programme in relation to their learning of Arabic and their process of identity construction?

Methodology

Through a single-case study with an ethnographic perspective, this research delves into the social reality of a class group consisting of 13 students aged 9 to 12. The selection of this specific case was facilitated by my dual role as both the researcher and a teacher at the same school, a positionality that granted me privileged "insider" access to the participants.

This proximity allowed for fluid, naturalistic observations and fostered a high degree of trust throughout the data collection process.This group participates in the LACM programme under Modality A, which signifies that sessions are conducted during extracurricular hours, unlike Modality B, which is integrated into the regular school schedule. This case was selected to allow for a multidimensional analysis of everyday classroom interactions during the 2021–2022 academic year.

Adopting an ethnographic perspective facilitated a deeper understanding of the interactions between teachers and students, complemented by 47 ethnographic interviews conducted throughout the school year. According to Moyano (2003), an ethnographic lens makes it possible to reveal learning progress, difficulties, and the subtle influences teachers exert on their students. Consequently, simply describing observable events is insufficient; one must look beyond external pedagogical practice to understand the subjective reality—the intentions and meanings—that organizes and influences classroom activity. The data were processed using thematic analysis, with the individual interactional episode serving as the primary unit of analysis.

Case study context

<u>The educational center</u>

The study was conducted in a public preschool and primary school (ages 0-12) run by the Department of Education of the Generalitat of Catalonia located in Sant Vicenç dels Horts (Barcelona). According to Idescat (2022), 48,406 people live in this town, where work in industry and services defines the economic pulse, and where families, although mostly born in Catalonia, have roots in southern

Andalusia and Extremadura, and to a lesser extent, Castilla-La Mancha and Galicia. In recent years, new migratory flows from several countries in South America, the Maghreb, and Eastern Europe have added a wealth of experiences and cultures to the urban fabric. Generally, the educational level of the center's families is mostly focused on primary studies, with a remarkably low illiteracy rate and a modest 15% having achieved middle and higher education. Spanish is the language of choice in homes, while Catalan, although understood by the majority, is spoken fluently in only a quarter of cases, thus creating a diverse linguistic landscape.

The selection of the school was based on a non-probabilistic opportunity sampling approach, as the institution met the three established inclusion criteria for this research: (1) a consolidated trajectory in the LACM programme exceeding five years, (2) a high and stable rate of student participation, and (3) the feasibility of obtaining prolonged and direct access to the field. This last criterion was met due to the researcher's role as a teacher at the center, a position of insider status that guaranteed the viability of the study. This professional link facilitated a fluid entry into the setting and allowed for naturalistic observations and a closer rapport with participants, which are essential for the ethnographic depth of the project.

Participants

The ethnographic group initially consisted of 16 students and the LACM teacher. The table below summarizes the main characteristics of the students, our focus of analysis.

Tabla 24: Student participants.

Pseudonym	Grade	Gender	Nationality	Mother tongue	Father tongue	Language of origin
Alia	5th	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija
Amara	5th	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija
Amira	4th	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija
Amal	6th	Girl	Spanish	Spanish	Spanish	Darija
Dounia	3rd	Girl	Spanish	Spanish	Spanish	Darija
Falak	5th	Girl	Morocco	Darija	Darija	Darija
Fátima	3rd	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija

Pseudonym	Grade	Gender	Nationality	Mother tongue	Father tongue	Language of origin
Foude	5th	Boy	Somalian	Somalian	Somalian	Somalian
Kawtar	4th	Girl	Spanish	Amazigh	Spanish	Amazigh
Kaziwa	6th	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija
Israel	4º	Boy	Spanish	Spanish	Darija	Darija
Maria	6th	Girl	Spanish	Spanish	Spanish	Darija
Marina	6th	Girl	Spanish	Catalan	Catalan	Catalan
Nour	6th	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija
Samira	6th	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija
Yousra	1st High school	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija
Yasmin	1st High school	Girl	Spanish	Darija	Darija	Darija

Source: Author.

On the other hand, the professor—whom we'll call Rashid—was a man in his 40s, originally from northern Morocco. His native language was Darija, a dialect of Arabic, although he also spoke Spanish and had a good command of French. He had a solid academic background, including a bachelor's degree, a master's degree, and a specialized course that qualified him to participate in the programme, whose selection process is characterized by its rigorous nature (Casco, 2017).

The teacher joined the school during the 2021-2022 academic year and supplemented extracurricular classes under the LACM programme with assignments suggested by the school itself. In this case, he collaborated as a support teacher in Spanish classes for second-year primary school students. To meet the requirements of his contract, which stipulated a minimum of 18 hours per week, he combined teaching LACM with other activities at various schools. At that time, he worked at two schools: one located in the municipality of Sant Vicenç dels Horts and the other in Sant Feliu de Llobregat, where he taught LACM as an optional subject.

Information analysis

In the initial phase of qualitative analysis, the collected information—consisting of field notes from classroom observations and verbatim transcripts from the 47 ethnographic interviews—was organized, and the raw data were thoroughly examined through repeated reading. During this process, preliminary reflective annotations were added to the corpus. In a second phase, the data were transferred to CAQDAS Atlas.ti (v. 22) to facilitate the identification of significant patterns and recurring themes. From these, the first analytical categories emerged, constructed inductively from the empirical material. This facilitated, in subsequent phases, conceptual organization, the generation of the categorical system (including dimensions such as Linguistic Domain, Identity, and Social Cohesion), and the establishment of relationships between the categories based on their semantic affinity and interpretive relevance within the research context.

To ensure compliance with ethical requirements for research and to manage data processing, the study was evaluated and approved by the Ethics Committee of the Autonomous University of Barcelona (CEEAH 7346). To this end, a detailed information sheet was prepared on the study's objectives and procedures, as well as the corresponding informed consent forms, which were signed by the families, the school, and the students involved. An information session was also held at the beginning of the school year to present and discuss the research. To ensure the anonymity and confidentiality of all participants, all names appearing in this study are fictitious.

Results

The results are presented in two broad analytical categories that are interrelated and have implications in the specific context of the LACM programme, both from a pedagogical and sociocultural perspective: on the one hand, identification with the original language (OL) and its connection to identity-building processes; and on the other, students' perceptions of their own learning and academic development in that language.

Negotiating identities through LACM

In this first section, we address how students negotiate and construct their identities within the LACM programme, first through the relationship between pedagogical intentions and classroom realities and then through the construction of cultural and linguistic ties within the group dynamics.

Between intentions and realities: Identity construction in the LACM classroom

Entering the LACM programme classroom immediately reveals that it is a space of great cultural and linguistic heterogeneity. The students come from diverse backgrounds, and not all share the same native language. Furthermore, they range in age from 9 to 13, which introduces both challenges and opportunities to the learning process. Although many share Moroccan roots, their life experiences are influenced by the local context, complicating any attempt to represent a homogeneous cultural identity.

Professor Rashid leverages this diversity as a pedagogical tool. His one-hour classes include activities that not only cover grammatical content but also explore the connections between Arabic and the students' cultural experiences. One example of this was a session in which he showed a video about traditional Moroccan clothing. The activity generated a debate about the cultural differences between Morocco and Catalonia, which highlighted not only the students' interest and involvement in learning, but also a certain gap between the cultural representations presented and the reality perceived by the students themselves:

> *While listening to the song in the video, the girls start talking and comment on the images they see. They say it's a song taken out of context because the food they see isn't like the food here, and neither is the clothing [...] Rashid listens to them and looks at them with a surprised expression.* (Field Diary, November 11, 2021)

This commentary highlights a process of identity contrast and reaffirmation, in which the foreign is confronted with the familiar. Students not only interpret content from their own frame of reference but also actively participate in the construction of cultural meanings based on their experience.

These types of interactions demonstrate that cultural identities are not homogeneous or static, but are dynamically constructed in contexts of negotiation. Although it may seem that many students share Moroccan roots, their trajectories are shaped by the local environment in which they grew up. As Bhabha (2020) argues, identities emerge in interaction, in hybridity. From this perspective, a cultural approach based on traditional representations may be limited in capturing the complexity of students' real identities. The girls' critical observations underscore the need for more inclusive and situated resources.

A key moment occurred when Foude, a student from Somalia, intervened to point out that the souk also existed in his country, effectively connecting his own heritage with the Moroccan context of the group. This exchange demonstrates cultural recognition because the teacher did not dismiss the

comment as "off-topic"; instead, by allowing Foude to draw a parallel between two distinct geographies, the classroom moved beyond a narrow, nationalistic curriculum to a broader intercultural dialogue.

Such experiences validate cultural experiences by transforming a student's "outsider" knowledge into a valuable classroom asset. When Foude's Somali background was used to explain a concept to the group, his individual identity was strengthened within the collective, promoting a form of coexistence based on mutual respect rather than mere assimilation. This suggests that the challenge is not only to teach a specific culture but to do so from an inclusive perspective that embraces diversity and hybridization.

Another similar situation occurred at the beginning of the school year.

> *Upon entering the classroom, Rashid explained how to write the letters in Arabic. The students had to find their name and write it. I understood this thanks to Samira, who translated it for me into Spanish. However, I was surprised that Fode, Maria, and Kawtar didn't understand. Maria and Fode, of Somali origin, don't understand Arabic, but Kawtar's family is Moroccan. When I asked Samira, she explained that Kawtar speaks Amazigh, which makes it difficult for her to understand. Although the activities are in Arabic, the teacher speaks to them in Darija, a dialect that Darija speakers understand better than Standard Arabic.* (Ethnographic Diary, October 21, 2021)

This ethnographic vignette shows how language, beyond being a means of communication, acts as a complex marker of cultural identity. Although Arabic occupies a central place in the LACM programme, not all students recognize it as part of their linguistic or identity repertoire. A relevant case is that of Kawtar, who comes from a Moroccan family but does not understand Standard Arabic. Kawtar speaks Amazigh (Berber), a distinct language within the Moroccan context. This fact challenges the assumption of cultural homogeneity based on the "country of origin."

Furthermore, the teacher's choice of Darija (a Moroccan Arabic dialect) as the teaching language seeks to generate closeness, but at the same time introduces new forms of exclusion for those who do not master it:

> *Kawtar looks at the teacher and tells him she can't fill out that sheet because she doesn't understand the alphabet. Rashid, the teacher, looks at her and tells her not to worry. She can just leave it blank. Meanwhile, Amara keeps writing down the answers to all the questions.* (Field diary, November 24, 2021)

While Darija can be understood by Standard Arabic speakers, it was not accessible to all 17 students in the group. Specifically, the use of this dialect created a significant language barrier for students like Foude (Somali), Maria (Spanish), and Kawtar (Amazigh), who are not fluent in it. This reveals how a "group of origin"—defined here by the school and the LACM programme as a singular cultural block based on Moroccan roots or Arabic interest—actually contains significant linguistic divisions. These internal fractures directly impact inclusion and the students' ability to follow the teacher's explanations.

Building Cultural and Linguistic Bonds: Group Dynamics in the Latin American and Caribbean Community (LACM)

During the first months of the LACM programme, students lacked motivation for class. During the ethnographic interviews, I was able to analyze that the lack of group cohesion was the main reason students did not want to attend class, which generated a weak sense of belonging and negatively affected their willingness to attend. In Alia's words: "I come to LACM classes because my friend Samira comes, but otherwise I wouldn't come." (Ethnographic interview, January 13, 2022). Israel adds: "I would like to be with my friends. I feel lonely here and don't know who to talk to." (Ethnographic interview, January 13, 2022)

An analysis of these fragments reveals important clues about the dynamics of belonging and identity. In the first vignette, a sense of isolation caused by a lack of integration is perceived, which highlights how the absence of ties can lead to emotional disconnection. In the second, assistance depends on a personal relationship, which underscores the importance of emotional support in contexts of exclusion. Both cases demonstrate that identity is constructed in relation to one's environment and that close relationships can serve as bridges across social barriers.

As the course progressed, Rashid noticed a growing distance from the group, making it increasingly difficult to maintain their attention and gain their collaboration. Following the December break and moving into the second term (January 2022), however, Rashid managed to identify and take advantage of opportunities to strengthen his relationship with the students, gradually building his authority through mutual trust.

> *Dounia arrives to class crying and waits outside the door. The girl is worried because the school called about her sister's arm injury and they took her to the doctor. Rashid approaches her and offers to call her mother so he can check on her. They go to call her, and when they return,*

> *Dounia's expression has changed; she is happier and calmer because her mother told her she is fine.* (Field diary, December 2, 2021)

Reluctance to participate decreased thanks to two key factors: the connection generated by the teacher and the development of a sense of belonging to the group. These elements were instrumental in consolidating the students' identity and their engagement with the programme. Creating inclusive spaces, where belonging does not depend exclusively on individual ties, is essential to fostering a school environment in which identities can be negotiated, constructed, and recognized collectively.

> *[...] The teacher is explaining what they are going to do today and doesn't engage their attention; he keeps talking. Meanwhile, the students, arranged at tables of six, talk among themselves. Israel is drawing a small house on a piece of paper; Samira and Kawtar are leaning on the table in a resting position with their backs to the teacher [...] there is a general murmur and disengagement.* (Field diary, November 11, 2021)

The analysis of the LACM Programme shows that cultural identity—defined in this research through the students' own subjective perceptions and the negotiation of their life trajectories (Bhabha, 2020)—is not limited to visible characteristics or belonging to a specific group. Rather, it involves how students perceive themselves and how they position themselves within their social and cultural context.

In this case, the data gathered from ethnographic interviews and classroom observations reveal that the programme, designed to promote Moroccan culture through Arabic learning, does not fully adapt to the diverse identities that students actually perform in their daily lives. This one-sided approach creates tensions for students who, although they wish to learn the language, do not feel represented by a static Moroccan cultural narrative. This is exemplified by the Somali student, Foude, whose sense of belonging is constructed in what Bhabha (2020) calls a "third space," which remains unrecognized by the programme's centralized focus.

On the one hand, the emphasis on Moroccan culture within the programme does not appeal to all students, as many come from different cultural backgrounds. This approach, centered on a single cultural reference, can make other backgrounds invisible and generate a feeling of disconnection in those who do not identify with it. Added to this is the use of Standard Arabic as the language of instruction: although it is the official language, it is not the native language of many students, who communicate in Darija, Amazigh, or even Spanish. This linguistic dissonance can hinder learning

appropriation, as the connection with the language is perceived as imposed and alien to their everyday experience.

The evidence gathered in this study—specifically the linguistic exclusion of students like Kawtar and the cultural disconnection expressed by Foude—suggests that, in this specific case, the LACM programme risks imposing a homogeneous and essentialist view of the culture and language of origin. This "essentialism" refers to the assumption that all students of a certain nationality share a single, standardized language (Standard Arabic) and a uniform set of cultural traditions. This result is supported by the observed gap between the teacher's traditional pedagogical materials and the hybrid, diverse realities of the 17 students. By failing to accommodate this internal diversity, the programme's implementation creates unintended barriers to learning and social exclusion for those who do not fit the centralized Moroccan-Arabic profile.

Learning Arabic and academic development: The language of origin as an educational tool

Students' perceptions of their own learning and development are perhaps the most revealing indicator of the effectiveness of the LACM programme. Although the results of written assessments reflect clear improvement throughout the course—at the beginning, most students scored below 7, while toward the end, the distribution shifted toward the upper ranges, with more than half achieving between 7 and 10—this objective progression does not always translate into a subjective perception of progress. Of the fourteen students who attended regularly, ten expressed that they were not making adequate progress in their mastery of Arabic or in their understanding of Moroccan culture:

> *I think I've learned a little this year. I'm still struggling to understand Rashid, but at least I can write words now and feel more comfortable in class. [...] I learn a lot from the videos and songs.* (Ethnographic interview, May 19, 2022)

> *I think I've made some progress, but I still can't read or write more than a few words. It's interesting to talk about Morocco.* (Ethnographic interview with Kawtar, June 9, 2022)

This discrepancy between academic performance and individual perceptions of learning suggests that quantitative indicators are insufficient to assess the programme's real impact. The feeling of not making progress, despite evidence of improvement, could be related to the cultural and linguistic distance some students experience with the content offered, which directly affects their engagement and sense of belonging.

Throughout the course, we witnessed how Rashid deploys a wide variety of teaching strategies with the aim of enriching the student learning process. He combines individual approaches with group and collective dynamics, relying on both printed materials and audiovisual resources, as well as tools developed by himself. This pedagogical versatility reflects his commitment to teaching. However, one of the main challenges he faces is adapting these activities to the different levels of language proficiency that coexist in the classroom.

Despite the pedagogical efforts made, the perception students express at the end of the course regarding their own learning is, in many cases, discouraging. This dissonance between exposure and acquisition demonstrates that exposure to the language is not enough; it is necessary for such contact to occur in authentic and emotionally meaningful communicative contexts.

Ethnographic interviews reveal that many students recognize the value of learning Arabic, not only as a linguistic tool but also as a means to better understand other languages, especially in their oral and structural dimensions. Through this process, students expand their linguistic and metalinguistic awareness, establishing etymological connections between Arabic and Spanish. As Marina comments in her interview, or Kawtar, who shows how learning Arabic facilitates the application of positive language transfer strategies:

> *I love learning Arabic. I think it helps me structure my mind. I've discovered that many Spanish words come from Arabic. It's very interesting. The other day I learned that olive and pillow come from Arabic.* (Ethnographic interview with Marina, January 13, 2022)

> *When Rashid shows videos, I see that my language is very similar, but it has different sounds; there are some that I still struggle with. [...] I think what strikes me most is that the sentences are very similar to those in Spanish, although I have classmates who say they aren't.* (Ethnographic interview with Kawtar, January 13, 2022)

These kinds of discoveries allow students to recognize the historical traces of the Arabic language in their everyday language, giving them a sense of connection to the language beyond mere vocabulary memorization. Furthermore, for Amara, learning Arabic becomes a tool to strengthen her relationship with her father, revealing how language learning not only has cognitive implications but also emotional and familial ones. This process underscores the fundamental role of the language of origin in the construction of identity and emotional bonds.

> *At first, I thought studying Arabic was useless, but now I think it helps me read stories with my father that I didn't know a word of before. It's good.* (Ethnographic interview with Amara, January 13, 2022)

However, voices also emerge that express frustration or disconnection, such as that of a student who considers himself a "bad student" and fails to connect with the dynamics of the class.

> *I think that since I started taking Arabic, Catalan, Spanish, and English classes have been equally bad for me. I don't like learning languages; it's boring and, besides, it's very difficult for me.* (Ethnographic interview with Israel, January 13, 2022)

Furthermore, motivation varies depending on the activities proposed by the teacher. While some are demotivated by repetitive or complex tasks, like Falak and Samira, others enjoy activities that are more playful or visual, like Maria. Variability in motivation is also related to the disparity in proficiency levels, which generates frustration in both more advanced and beginner students, who struggle to follow explanations and are reluctant to participate.

> *I get tired of Rashid giving me different tasks, because while the rest of the class is playing and having fun, I have to do more complicated things that bore me quite a bit. I wish I could participate like the rest of the class or be with classmates at the same level.* (Ethnographic interview, December 16, 2021)

> *I get very bored in class. Everything we do, I already do at Saturday school. [...] The activities bore me and the worksheets are ugly. I think we do too many. (Ethnographic interview with Falak, April 28, 2022)*

> *I have a great time in class. Today, for example, I enjoyed looking for the letters of my name and sticking them on the blackboard. Afterwards, it was a bit difficult to write them, but Rashid helped me, and I managed. There are days when I don't have such a good time, but usually when we play games and watch videos, I have a good time.* (Ethnographic interview with Maria, April 28, 2022)

During the first few months, class participation was not directly related to the content, but rather responded to a form of liberation and resistance on the part of students, who sought to challenge the professor's expectations and create "spaces of self-sense" to rebel against the institutional structure. This behavior negatively affected the classroom climate and hindered learning. However, over time, the atmosphere improved significantly. At first, classes were chaotic and disorganized, and students

felt disconnected. Kawtar, for example, described that initial feeling of being "trapped," which contrasts with the greater clarity and cohesion achieved at the end of the course, which she herself describes:

> *I find classes boring. People are constantly shouting and talking, and I can't learn anything. I also have a hard time understanding the teacher.* (Ethnographic interview with Kawtar, December 2, 2021)

> *I think I've learned a little this year. I still struggle to understand Rashid, but at least I can write words now and feel more comfortable in class. Rashid makes an effort to keep everyone in check, and I think we pay attention to him quite a bit, although it's sometimes difficult.* (Ethnographic interview with Kawtar, May 19, 2022)

Although some students, like her, still struggle to understand the teacher, they have noticed personal progress, such as increased comfort when writing and a better relationship with the class. This change is due, in part, to Professor Rashid's efforts to control the classroom and encourage learning. Although some students still experience moments of frustration, they recognize his dedication and the positive environment he has managed to create. In general, students value Rashid positively, highlighting his kindness and concern for the group. Although they sometimes perceive a touch of authoritarianism, they appreciate the interest he places in their well-being. This is how they explain it:

> *He's a good teacher. He cares about us and treats us very well. Sometimes he yells at us to get us to pay attention, but that's normal because we struggle to keep quiet and pay attention. [...] I enjoy classes, but I miss doing activities like we did last year, when we played a lot in Arabic.* (Ethnographic interview with Amira, February 24, 2022)

Discussion

The analysis of the results shows how linguistic and cultural diversity in the classroom presents both challenges and opportunities for the construction of collective and individual identities. In the context of the LACM programme, students come from diverse cultural backgrounds, primarily Moroccan, but with significant variability within the group. The coexistence of different languages, such as Classical Arabic and Moroccan Arabic, and the different levels of linguistic proficiency make teaching difficult, given that teachers must address a very wide range of learning rhythms. Along these lines, Zebda (2021) and Mijares (2005) point out that this disparity affects teachers' ability to work effectively with the group.

The UNICEF report (2020) highlights the importance of fostering a sense of belonging and inclusion, something reflected in our results. During ethnographic observations, it was evident that the group initially lacked cohesion and motivation to attend classes. This disconnect affected both the students' academic performance and socio-emotional well-being. The programme, being disconnected from the regular curriculum, reinforces the feeling of isolation.

On the other hand, although progress has been observed in academic results, especially in written tests, this progress is not reflected in students' perceptions of their proficiency in Arabic or their understanding of Moroccan culture. This gap aligns with the findings of Sánchez (2020), who emphasizes that the perception of competence and emotional well-being are fundamental factors for motivation and academic performance. In our study, several students indicated that they did not feel they were progressing adequately, despite measurable progress on assessments. This contrast highlights the need for a comprehensive educational approach that values not only academic achievement but also socio-emotional development and the construction of a positive cultural identity.

From a pedagogical perspective, the programme's limitations regarding the teaching languages of origin, such as Moroccan Arabic or Amazigh, constitute a significant obstacle. Since these languages are not included in the programme's objectives and are not covered by the Moroccan education system either, students are faced with a curriculum that does not reflect their linguistic and cultural reality (Zebda, 2021). The instructional resources provided—identified through classroom observation as standardized materials from the Moroccan Ministry—focus exclusively on Classical Arabic. This creates a pedagogical gap, as these materials fail to incorporate the students' actual linguistic repertoires or situated cultural experiences, thereby reinforcing the disconnect with their daily lives.

To bridge this distance, the programme would benefit from situated materials, such as audiovisual content in Darija or Amazigh and comparative activities linking Arabic with Spanish or Catalan, which would better reflect the group's plurilingual reality. Ultimately, a more flexible approach is needed to recognize students' hybrid identities and allow for a more genuine connection between language and culture, fostering a more inclusive and learning-friendly environment.

Several previous studies have shown that the inclusion of home languages can be a powerful tool for strengthening students' identity and confidence (Dekeyser & Agirdag, 2021; Jordens, 2016). In our analysis, I observed that Moroccan students' motivation increased when the teacher began to gain their trust. This demonstrates how the integration of relevant cultural content and respect for home languages can improve students' perceptions of their learning and strengthen their connection to the

educational content. However, the isolation of these languages within the extracurricular model and the lack of curricular integration remain significant barriers. Students also add that better organization of lessons, such as grouping by proficiency level, could improve the classroom environment, making it more cohesive and motivating.

On the other hand, the cultural complexity of the classroom and the coexistence of different generations of students also contribute to the construction of hybrid and fluid identities, in line with what Appadurai (2020) proposed. In our case, the coexistence of children and adolescents of very different ages forces teachers to adapt their pedagogical strategies to foster integration and mutual respect, promoting cooperation and understanding among students. The absence of a flexible and plural approach to culture in the LACM programme limits the development of a more inclusive collective identity that recognizes and values the multiple cultural influences of students.

In conclusion, our results highlight the tensions and challenges inherent in implementing programmes like LACM in a multicultural educational environment. Limitations in the teaching of native languages, a scarcity of pedagogical resources, and curricular segregation reinforce symbolic barriers to the successful delivery of the LACM programme in schools. Based on these findings, we propose incorporating strategies that promote greater linguistic and cultural justice in classrooms. This would not only improve students' educational experience but also advance toward greater equity in linguistic and cultural transmission.

References

Appadurai, A. (2020). La globalización y la construcción de identidades culturales en la infancia contemporánea. En *Identidades globales: Nuevas perspectivas sobre la cultura en la era digital* (pp. 87–102). Editorial XYZ.

Arias, J. P. (1999). Profesores al borde de un ataque de nervios: Didáctica del árabe para escolares inmigrantes. En A. Franzé & L. Mijares (Eds.), *Lengua y cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española* (pp. 201–211). Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Balghzal, A. (2022). Visibilización de lo amazige en *Los jardines secretos de Mogador* de Alberto Ruy Sánchez. *AAM*, *29*, 106.1–106.27.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Little, Brown & Co.

Bhabha, H. K. (2020). *The location of culture* (2nd ed.). Routledge.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. (1997). *Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Ediciones UNESCO.

Convenio Europeo relativo al Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante, hecho en Estrasburgo el 24 de noviembre de 1977. (1983). *Boletín Oficial del Estado*, (145), 18 de junio. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-17038:contentReference[oaicite:15]{index=15}

Corrales San Martín, S. (2020). La integración de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos de segunda generación en Madrid. Una propuesta de intervención desde el trabajo social [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional E-Prints Complutense. http://hdl.handle.net/20.500.14352/15591

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

De Fina, A. (2022). The chronotope. En *Handbook of pragmatics: 25th annual installment* (pp. 49–64).

Dekeyser, G. (2020). “Miss, that’s not special. Everybody speaks multiple languages.” Children’s voices about being multilingual within and beyond their family. A multi-method study in Antwerp, Belgium [Tesis doctoral no publicada]. KU Leuven.Guías Bib

Dekeyser, G., & Agirdag, O. (2021). Determinants of emotional language use preferences of ethnolinguistic minority children in Antwerp, Belgium. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24, 892–908. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1523866

Díaz, M. A. P. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82–91.

Ferrer Rovira, À. (2022). El desarrollo de la identidad docente: Estudio sociocultural del impacto de una intervención formativa dirigida a la regulación de vivencias con una alta carga emocional [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra.

Fritzler, M. (2024). Los hablantes de lengua heredada en tiempos de la cultura snack. *Digital Commons@TAMUSA*.

García, F. M. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 119–135.

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203–228.

Ghaill, M. M., & Haywood, C. (Eds.). (2017). *Muslim students, education, and neoliberalism: Schooling a ‘suspect’ community*. Palgrave Macmillan.

Hamann, E., & Zúñiga, V. (2011). Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico. En C. Coe, R. Reynolds, D. Boehm, J. Hess, & H. Rae-Espinosa (Eds.), *Everyday ruptures: Children, youth, and migration in global perspective* (pp. 141–160). Vanderbilt University Press.

Heath, S. B. (2010). Family literacy or community learning? Some critical questions on perspective. En K. Dunsmore & D. Fisher (Eds.), *Bringing literacy home*. International Reading Association.

Jordens, K. (2016). Turkish is not for learning, miss: Valorizing linguistic diversity in primary education [Tesis doctoral no publicada]. KU Leuven.

Leonard, D., Vitrella, A., & Yang, K. (2020). Power, politics, and preservation of heritage languages. *Education Evolving*.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.

Mendoza, K. (2017). Adolescentes y jóvenes migrantes en Bizkaia: Prácticas de vida y socialidad [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Mijares, L. (2005). Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen. *Anales de Historia Contemporánea, 21*. 111-124. https://bit.ly/3ImjTNR

Mir Gual, A. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia: Una propuesta de componentes identitarios para adolescentes de origen inmigrante en España. Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, (54), 1–20. https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005

Morton, Bruce and Stephanie Carlson. (2017). "The Bilingual Advantage: Evidence and Alternative Views." *In Executive Functions In Children's Everyday Lives*, Edited by Maureen J. Hoskyn, Grace Iarocci, and Arlene R. Young, 111-17. New York: Oxford University Press.

Moscoso García, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión, Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes, 24*, 119-135. https://doi.org/10.5209/rev_ANQE.2013.v24.4263

Moyano, R. Á. P. (2003). Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra. *Agora digital*, *6*(6).

Muñoz, F. (1992). Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa. *Debates en sociología*, (17), 83-115.

Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, *5*(1), 77-80.

Orellana, M. (2009). Translating childhoods: Immigrant youth, language and culture. Rutgers University Press.

Pennycook, A. (2007). Global Englishes and transcultural flows. Routledge.

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity. The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 20, 542–556. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860

Sapir, E. (1929). *The status of linguistics as a science*. Language, 5(4), 207-214.

Song, J., & Wu, A. (2024). Intergenerational autoethnography of heritage language maintenance: Focusing on emotion, identity, and power. Modern Language Journal, 108(Supplement 2024), 14–36. https://doi.org/10.1111/modl12898

UNESCO. (2023, 21 de febrero). *Por qué la educación en la lengua materna es esencial*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/por-que-la-educacion-en-la-lengua-materna-es-esencial

UNICEF (2020). *Educación inclusiva para todos: Fomentando el sentido de pertenencia y la percepción de inclusión en los entornos educativos*. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/es

Vadász, V. (2020). Culinary traditions as key elements of cultural, educational and linguistic heritage transfer within the Israeli Hungarian community. *Hungarian Educational Research Journal*, *10*(3), 296-313. DOI: 10.1556/063.2020.00026

Van Gorp, K., & De Costa, P. I. (Eds.). (2023). Developing critical multilingual language awareness from pedagogical stance to researched-based practices: Global perspectives. Language Awareness, 32, 553–708.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.

Zebda, S. (2021). La cooperación educativa no universitaria entre España y Marruecos. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos, 30*, 124-147.



APÍTULO VIII: TRIANGULACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS: RELACIÓN ENTRE UNIDADES DE ANÁLISIS Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO

8. Introducción

En la elaboración de la tesis, hemos seguido una estructura metodológica que contempla cuatro niveles de concreción: macro, meso, micro y relacional. Cada uno de ellos incorpora diversas unidades de análisis, permitiéndonos obtener una visión integral y profunda del objeto de estudio, concretamente nos detalla el 'caso principal' de nuestra investigación.

Así mismo nuestra investigación se torna especial dada la particularidad de la metodología elegida: estudio de caso incrustado. A pesar de que los artículos detallan los resultados obtenidos para cada uno de los estudios, quedan dos puntos pendientes. En primer lugar, triangular los resultados para cada unidad de análisis de nuestro caso y, en segundo lugar, integrar las distintas dimensiones del estudio para dichas unidades. Este segundo punto lo podemos ver desarrollado en el capítulo IX.

Sin perder de vista estas dos finalidades, procedemos a analizar los resultados obtenidos para cada una de las unidades en el punto de concreción correspondiente en relación con las dimensiones de nuestro estudio.

8.1. Integración de la información a nivel macro

En el nivel macro, se plantea, por un lado, un análisis exhaustivo de las bases legislativas y normativas que sustentan los programas de LO en diferentes contextos geográficos y políticos, abarcando Europa, España y específicamente Catalunya. Este análisis se centra en la revisión de la legislación y normativas vigentes que configuran el marco legal y administrativo para la implementación de estos programas.

En el contexto europeo, se examinan las directrices y políticas establecidas por la Unión Europea en relación con la protección y promoción de las LO. Se consideran documentos clave como la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias y las recomendaciones del Consejo de Europa sobre la educación multilingüe y la preservación de las lenguas minoritarias.

En el ámbito español, se analizan las leyes nacionales que impactan en los programas de LO, incluyendo la Constitución Española de 1978, que reconoce la diversidad lingüística del país, y la Ley Orgánica de Educación (LOE), que establece el marco para la inclusión de las LO en el sistema educativo. Asimismo, se revisan los desarrollos normativos —decretos y órdenes ministeriales— que concretan su implementación en las distintas comunidades autónomas.

Finalmente, en el caso de Catalunya, se presta especial atención a la legislación autonómica que respalda la enseñanza y promoción de las LO. Se examinan leyes como el Estatuto de Autonomía de Catalunya y la Ley de Política Lingüística, que configuran un marco normativo específico para la región.

También se consideran las directrices del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en relación con la inclusión y desarrollo de las LO en el ámbito educativo.

8.1.1. Dimensión normativa-legislativa.

La dimensión normativa-legislativa analiza los marcos legales internacionales, nacionales y autonómicos que definen los derechos lingüísticos, las políticas educativas y los criterios de reconocimiento de las LO. En este nivel se generan los discursos normativos que legitiman ciertas lenguas y prácticas y orientan la investigación científica en materia de políticas lingüísticas. En este contexto, se observa que, a nivel europeo, se han desarrollado políticas amplias dirigidas a fomentar el aprendizaje y la preservación de las lenguas de origen (LO), respaldadas por marcos legislativos que buscan garantizar recursos, formación docente e integración curricular.

España adopta estas directrices europeas, pero su implementación presenta limitaciones, con deficiencias locales y efectos menos efectivos de lo esperado.

Catalunya, gracias a su autonomía, ha logrado una adaptación más cercana a las políticas europeas, especialmente tras la implementación del Marco por el plurilingüismo de 2018, logrando una mayor integración curricular y efectividad relativa en comparación con otras regiones españolas.

Los resultados de la triangulación se muestran en la tabla siguiente (Tabla 25).

Tabla 25: Dimensión normativa-legislativa nivel macro.

	Europa	España	Catalunya
Marco normativo y objetivos	Formula políticas lingüísticas para fomentar el aprendizaje y la preservación de las LO en el contexto educativo. Estas políticas están respaldadas por un marco legislativo que busca garantizar recursos, formación docente e integración curricular efectiva	Sigue las políticas lingüísticas europeas y cuenta con un marco legislativo para promover las LO.	Ha desarrollado y adaptado políticas educativas en mayor alineación con las directrices europeas (especialmente tras el Marco por el plurilingüismo del Departament d'Educació en 2018), aprovechando su autonomía.
Efectividad e impacto detectado	La eficacia e impacto varían significativamente entre países. En general, implementa iniciativas con respaldo legislativo para promover las LO.	Las iniciativas no están generando las repercusiones esperadas ni a la velocidad anticipada. Se observan deficiencias en la implementación a nivel local.	Presenta una perspectiva más optimista y una implementación más efectiva de las políticas de LO en comparación con otras regiones de España.
Desafíos/Factores clave	Asegurar que los marcos legislativos se traduzcan en resultados reales y una implementación efectiva a nivel nacional/local.	Recursos insuficientes, falta de coordinación entre niveles de gobierno, resistencia al cambio en prácticas educativas y desigualdades regionales en la aplicación y calidad de la educación en LO.	A pesar de los avances, aún enfrenta desafíos en comparación con países europeos más avanzados (ej. países nórdicos) en desarrollo y eficacia de gestión de LO.

Fuente: Elaboración propia.

8.1.2. Dimensión sociohistórica

En esta dimensión se exploran los procesos históricos de construcción de las naciones, las lenguas hegemónicas y las ideologías lingüísticas que han configurado la diversidad contemporánea. Este nivel permite comprender por qué ciertas lenguas han sido legitimadas o relegadas, así como la persistencia de estructuras de desigualdad lingüística. En este marco, la dimensión sociohistórica pone de manifiesto que la evolución de las lenguas de origen (LO) está profundamente condicionada por los contextos políticos y migratorios (Tabla 26).

A nivel europeo, se observa un tránsito de políticas asimilacionistas tras la posguerra hacia marcos de multilingüismo y transculturalidad, reconociendo la diversidad lingüística como un valor central de la Unión. En España, la transición desde un régimen monolingüe y centralista hacia un Estado autonómico (Constitución de 1978) permitió reconocer la pluralidad de las lenguas cooficiales, aunque

las LO de origen inmigrante han recibido un tratamiento más tardío y desigual, implementándose solo programas puntuales. Catalunya, por su parte, combina la revitalización histórica del catalán con la integración temprana de las LO de inmigrantes, lo que le permite una adaptación más rápida a enfoques transculturales y una articulación educativa más efectiva con los objetivos europeos.

Tabla 26: Dimensión sociohistórica nivel macro.

	Europa	España	Catalunya
Contexto sociohistórico	Emergencia y consolidación como espacio de libre circulación. Históricamente, pasa de la posguerra y la necesidad de mano de obra (visión asimilacionista) a la construcción de una ciudadanía común basada en la diversidad.	Transición de un régimen monolingüe y centralista (Dictadura Franquista, hasta 1975) a un Estado Autonómico (Constitución de 1978) que reconoce la pluralidad lingüística de las lenguas cooficiales. Las migraciones internacionales (finales del siglo XX y siglo XXI) introducen la complejidad de las LO no cooficiales.	Larga historia de revitalización y normalización del catalán tras la represión histórica. La inmigración (tanto interna como externa) siempre ha sido un factor clave en su evolución social. Posee competencias plenas en educación.
Concepción de las LO en el tiempo	Evolución de políticas que inicialmente buscaban la integración hacia marcos de multilingüismo y transculturalidad. Reconocimiento de la diversidad lingüística como valor fundamental de la Unión (ej. Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias).	Históricamente, enfoque prioritario en la protección y promoción de las lenguas cooficiales (catalán, gallego, vasco, etc.). Las LO han tenido un tratamiento más tardío y desigual, pasando de la invisibilidad a la implementación de programas puntuales.	Doble enfoque histórico: 1) La promoción del catalán como eje vehicular y lengua propia (inmersión lingüística); 2) La integración temprana de las LO de origen inmigrante (ej. mediante atención educativa a los recién llegados). Su concepción se adapta a la transculturalidad por su experiencia propia.
Implicaciones históricas y sociales	Fomento de la movilidad y la cooperación en materia lingüística. El marco normativo europeo ejerce presión y sirve de referente progresivo para los Estados miembros, marcando la pauta hacia la protección de las LO.	Desafío histórico de coordinación entre la administración central y las CCAA. La desigualdad regional y la falta de un marco estatal robusto para las LO no cooficiales han limitado su desarrollo sociohistórico fuera de contextos puntuales.	Su autonomía histórica y social le ha permitido alinear sus políticas de LO de forma más efectiva con los objetivos europeos, logrando cierta articulación social y educativa de la diversidad lingüística.

Fuente: Elaboración propia.

8.1.3. Dimensión epistemológica

En este punto, es fundamental definir los marcos teóricos dominantes que orientan el pensamiento científico y las políticas lingüísticas: concepciones de plurilingüismo, modelos de adquisición, enfoques

de “déficit” o de “recursos”, y criterios epistémicos para valorar las lenguas. Este nivel determina cómo se entiende y se investiga el fenómeno lingüístico-educativo en función de la nominación que se le otorga a las LO. La dimensión epistemológica evidencia que el concepto de lenguas de origen se construye y reconoce de manera desigual según el contexto. A nivel europeo predomina un paradigma territorialista heredado de la sociolingüística clásica, donde solo se protegen lenguas históricamente arraigadas; las LO no se consideran sujetos legítimos de protección ni cuentan con un nombre común en la normativa. España reproduce esta epistemología, incorporando la distinción entre lenguas oficiales y cooficiales, pero sin conceptualizar las LO como categoría coherente: se habla de lenguas maternas o de inmigrantes de manera dispersa, generando ambigüedad y una clasificación binaria. Catalunya, a pesar de ser socialmente más multilingüe y sensible a la diversidad lingüística, tampoco ha logrado formalizar una epistemología propia para las LO; cada iniciativa o programa utiliza terminologías distintas y no existe una definición legislativa unificada.

Este análisis epistemológico complementa la perspectiva macro, meso y micro de la tesis, mostrando cómo las políticas, los programas y las prácticas en el aula se articulan sobre una base conceptual fragmentada.

Tabla 27: Dimensión epistemológica nivel macro.

Dimensión	Europa	España	Cataluña
Paradigma Conceptual	Territorialista Clásico: Basado en la historia y el arraigo geográfico.	Constitucional-Estatutario: Basado en el estatus jurídico predefinido.	Bilingüismo Dinámico: Sensible a la demografía, pero atrapado en la dicotomía catalán/castellano.
Sujeto de Protección	Lenguas regionales o minoritarias con continuidad histórica.	Lenguas oficiales y cooficiales según los Estatutos de Autonomía.	Catalán (propia) y Castellano (cooficial). Otras lenguas son "invisibles" normativamente.
Tratamiento de las LO	Exclusión Epistémica: No existen como categoría legítima de protección.	Invisibilidad Jurídica: Clasificación binaria (Estatus vs. No Estatus).	Fragmentación Conceptuall: Existen programas (LACM, etc.), pero sin una categoría legislada unificada.
Terminología Predominante	Lenguas regionales, lenguas minoritarias.	Lenguas maternas o familiares (de forma esporádica y no articulada).	Lenguas de origen, lenguas familiares, lenguas de la inmigración (terminología dispersa).

Fuente: Elaboración propia.

8.1.4. Dimensión sociocultural

Hemos analizado la interacción entre dominancia cultural, prestigio de las lenguas y diversidad lingüística, considerando cómo las políticas buscan preservar la pluralidad lingüística mientras conviven con tendencias homogeneizadoras. La dimensión sociocultural evidencia la tensión constante entre la preservación de la diversidad lingüística y la tendencia histórica hacia la homogeneización cultural. A nivel europeo, las grandes lenguas nacionales ejercen dominancia cultural, generando desigualdad en prestigio y afectando la vitalidad de las LO y lenguas minoritarias. En España, esta tensión se traduce en conflictos entre la protección constitucional de las lenguas cooficiales y la hegemonía histórica del castellano, provocando procesos de asimilación y estigmatización de las LO de origen inmigrante. Catalunya, aunque promueve la inclusión y la valoración de la diversidad, enfrenta un desafío similar: la normalización del catalán como lengua vehicular puede crear nuevas jerarquías lingüísticas.

Este análisis sociocultural se complementa con la dimensión epistemológica y normativa ya descrita: mientras las políticas buscan formalizar la protección de la diversidad, la ausencia de un marco conceptual unificado para las LO y la persistencia de jerarquías lingüísticas condicionan la implementación de programas como el LACM.

Tabla 28: Dimensión sociocultural nivel macro.

	Europa	España	Catalunya
Tensiones/conflictos	Tensión continua entre la preservación de la diversidad lingüística (ideal europeo) y la tendencia histórica hacia la homogeneización cultural (influencia de las grandes lenguas nacionales).	Conflicto entre el reconocimiento constitucional de la pluralidad lingüística (lenguas cooficiales) y la dominancia histórica del castellano como lengua nacional hegemónica.	Tensión entre la promoción del catalán como lengua vehicular (buscando su normalización frente a la hegemonía histórica del castellano) y el desafío de integrar la alta diversidad de LO del alumnado recién llegados.
Jerarquías lingüísticas	Dominancia cultural de lenguas hegemónicas que gozan de mayor prestigio, afectando la vitalidad de las LO y las lenguas minoritarias.	Generación de procesos de asimilación cultural y la estigmatización de aquellas lenguas (tanto cooficiales históricamente reprimidas, como LO de origen inmigrante) que desafían el monolingüismo o la jerarquía.	Aunque Catalunya persigue un modelo de inclusión y valoración de la diversidad, la prioridad de la normalización del catalán puede crear nuevas jerarquías lingüísticas.
Homogeneización	La necesidad de una lengua franca de facto (ej. inglés, francés, alemán) en instituciones, que puede relegar el estatus de otras lenguas vehiculares y de origen.	Homogeneización curricular en favor de la lengua hegemónica. Los proyectos inclusivos se implementan de forma desigual, a menudo resultando en prácticas segregacionistas para el alumnado no nativo en las comunidades monolingües.	Implementación de aulas de acogida (Aules d'Acollida) con intención integradora, pero que en la práctica pueden generar segregación escolar y limitación de la interacción natural, retrasando la plena integración social y lingüística del alumnado recién llegado.

Fuente: Elaboración propia.

8.1.5. Dimensión pedagógica

En esta dimensión se analizan los principios curriculares y modelos pedagógicos que orientan la enseñanza de lenguas en el sistema educativo, en relación con las teorías de enseñanza de lenguas promovidas por Europa, el Estado español y Catalunya. La dimensión pedagógica revela cómo las decisiones sobre inversión, priorización de lenguas y diseño de programas impactan directamente en la enseñanza de las LO.

A nivel europeo, aunque se promueve la diversidad lingüística, la implementación práctica depende de los Estados, generando desigualdad en la asignación de recursos y falta de coherencia en la representatividad cultural de los programas. En España, la intervención educativa asume que el

alumnado ya domina la LO en su expresión oral, enfocándose casi exclusivamente en la lectoescritura; esta suposición resulta insuficiente para estudiantes que no tienen la lengua como materna y refleja una generalización inapropiada de competencias.

Catalunya enfrenta retos similares, debiendo gestionar la heterogeneidad lingüística y cultural dentro de programas específicos como el LACM, además de la influencia de percepciones sociales negativas sobre ciertos colectivos, lo que limita la eficacia real de los programas.

Esta dimensión pedagógica se entrelaza con los niveles macro, meso y micro de la tesis, mostrando que los marcos normativos y las políticas socioculturales no se traducen automáticamente en prácticas efectivas en el aula.

Tabla 29: Dimensión pedagógica nivel macro.

	Europa	**España**	**Catalunya**
Inversión y Priorización Estratégica	Recomendación de determinar lenguas prioritarias para la inversión y establecer criterios de calidad y representatividad transnacional.	La inversión se canaliza mediante acuerdos bilaterales (ej. Marruecos/Portugal), priorizando colectivos según intereses estratégicos y percepciones sociales.	Gestión de programas específicos (como el LACM) condicionados por la financiación externa y la percepción social hacia colectivos específicos.
Modelo de Intervención y Enfoque Didáctico	Promueve la diversidad, pero la operativización recae en los Estados, generando desigualdad y falta de coherencia en los estándares de calidad.	El marco normativo asume una base oral previa, centrando la intervención casi exclusivamente en la alfabetización (lectoescritura).	Dificultad para consolidar programas efectivos debido a la falta de adaptación del diseño pedagógico a la realidad demográfica y social.
Gestión de la Diversidad y Competencias	Riesgo de aplicación desigual de estándares de calidad y falta de coherencia en la representatividad cultural entre Estados miembros.	Generalización inapropiada: Se ignora que muchos alumnos no tienen la LO como materna, haciendo que el foco en lectoescritura sea insuficiente.	Reto de lidiar con la heterogeneidad lingüística real (árabe/amazigh) frente a supuestos de homogeneidad ("buena expresión oral habitual").

Fuente: Elaboración propia.

8.2. Integración de la información a nivel meso

En este nivel de análisis, se abordan de manera detallada las percepciones de las y los actores clave que participan en uno de los primeros programas de enseñanza de LO en Europa, el programa ELCO, con un enfoque particular en su implementación a través del Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) en Catalunya. Este análisis tiene como objetivo ofrecer una comprensión más profunda y matizada de cómo se desarrolla este programa en la práctica. Finalmente, hay que destacar que en este apartado centramos la atención en las siguientes preguntas específicas: "¿Qué significado tienen las LO para la comunidad?" y "¿Cómo se está implementando el programa LACM según la comunidad educativa?". Ambas cuestiones centralizan el análisis de la implementación del programa y permite evaluar en el contexto real de las instituciones educativas, según las perspectivas y experiencias de los distintos miembros de la comunidad educativa.

8.2.1. Dimensión normativa-legislativa

A continuación, se exponen los posicionamientos epistémicos del Departament d'Educació y su concreción en los centros educativos. Ello nos permite reconocer cómo estos interpretan y traducen la normativa a procedimientos internos: proyectos lingüísticos de centro, organización de programas de LO, decisiones sobre horarios, modalidades y recursos. Este nivel muestra, pues, las tensiones entre la norma y la capacidad real de los actores educativos (equipos directivos, asesores y asesoras LIC, profesorado LACM) para aplicarla en los centros. Al triangular la información obtenemos que el apoyo institucional al Marco para el Plurilingüismo por parte del Departament d'Educació y los equipos directivos existe de manera generalizada, pero la implementación efectiva se ve obstaculizada por el desconocimiento del marco normativo y la falta de formación específica en algunos sectores, lo que genera que este respaldo no siempre se traduzca en prácticas eficaces. Al mismo tiempo, se observan divergencias en la percepción del marco legal y normativo del programa LACM, ya que la discordancia entre los asesores LICS sobre la suficiencia del marco refleja una falta de claridad en cómo debe ser aplicado y evaluado. Asimismo, la ausencia de consenso sobre el papel de los y las asesoras en el campo de las LO indica la necesidad de una mayor definición y orientación en las políticas y prácticas de asesoramiento. Además, los desafíos para el profesorado LACM son significativos, pues el desconocimiento que tiene de la normativa específica sugiere que, a pesar de un conocimiento general adecuado, hay una falta de detalles cruciales que podrían mejorar la implementación del programa. Finalmente, las modalidades de implementación y logística presentan beneficios y retos distintos, ya que, mientras la Modalidad A facilita la integración en el currículo, la Modalidad B proporciona flexibilidad, pero resulta más difícil de gestionar en términos de participación y logística.

Las circunstancias específicas de cada centro —su disponibilidad, los recursos y la concepción del valor del aprendizaje de las LO— condicionan la elección entre ambas modalidades.

Tabla 30: Dimensión normativa-legislativa nivel meso.

Departament d'Educació	Equipos directivos	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Los miembros del Departament d'Educació están firmemente a favor del Marco para el Plurilingüismo y ven en él una herramienta fundamental para promover las LO. Su apoyo subraya un compromiso institucional con la inclusión lingüística y la valoración de la diversidad cultural en el sistema educativo. Sin embargo, este apoyo no siempre se traduce en una implementación efectiva, lo que sugiere una brecha entre la política y la práctica que debe ser abordada.	Los equipos directivos contribuyen a la implementación del programa LACM al proporcionar espacios para la enseñanza de las LO. A pesar de esta disposición positiva, existe un desconocimiento general del marco normativo entre estos directivos. Este desconocimiento acaba limitando su capacidad para aplicar las políticas de manera coherente y efectiva, a pesar de que valoran positivamente la existencia del marco.	Entre los asesores y asesoras LICS, se observan opiniones divergentes sobre la efectividad del marco legal. Algunos profesionales consideran que el marco favorece a las LO, mientras que otros opinan que es insuficiente y no establece claramente la responsabilidad de asesorar en este ámbito. Esta discordancia refleja una falta de consenso sobre cómo el marco puede ser mejorado para apoyar de manera más efectiva la integración de las LO en el sistema educativo.	El profesorado LACM tiene un conocimiento adecuado sobre las bases del programa y la normativa general que rige la enseñanza de las LO. Sin embargo, desconocen la normativa educativa específica de Catalunya, lo que afecta plenamente a la planificación de las clases, especialmente a los equipos docentes que llegan nuevos y que aún no están familiarizados con ella. A nivel legal se establecen las dos modalidades para el desempeño del programa LACM. Al profesorado le afecta plenamente la diferenciación entre ambas dado que los resultados apuntan que la modalidad A permite una mayor integración dentro de los claustros y el alumnado tiene una mayor predisposición hacia el aprendizaje, lo que conlleva un mejor ambiente en el aula que contrasta con el ambiente en las clases de la modalidad B.

Fuente: Elaboración propia.

8.2.2. Dimensión sociohistórica

La dimensión sociohistórica en este nivel analiza cómo los cambios normativos y políticas educativas, en particular el cambio normativo de 2018 en Catalunya, han transformado la manera de abordar las LO. Este nivel evidencia cómo la historia reciente de la política educativa configura las oportunidades y limitaciones de los programas de LO.

El cambio normativo en 2018 ha tenido un impacto amplio y multidimensional en el programa LACM afectando tanto la política educativa general como la práctica cotidiana en los centros educativos, pasando de un enfoque académico a uno pedagógico. En este contexto, el Departament d'Educació y los equipos directivos perciben el cambio como positivo mientras que los asesores LIC, aunque generalmente también lo consideran beneficioso, señalan que implica un giro hacia un enfoque más paternalista que podría limitar la autonomía de los centros.

Al mismo tiempo, el profesorado LACM constata la evolución en la concepción del programa antes y después de 2018, destacando la transición en la concepción de este y la adaptación a nuevas expectativas y responsabilidades, donde los cambios en la especificidad de las tareas y en las horas de permanencia muestran una mayor integración y valoración de las LO, aunque no todos los docentes han sido igualmente conscientes de estos cambios.

Tabla 31: Dimensión sociohistórica nivel meso.

Departament d'Educació	Equipos directivos	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
La evaluación del cambio normativo en 2018 muestra que hubo un acercamiento significativo en la política educativa, pasando de un enfoque más académico a uno más pedagógico. Este cambio ha sido visto como una mejora en la manera en que se abordan las LO, con un enfoque más práctico y orientado a la integración pedagógica. De la mano de este cambio, el Departament d'Educació ha promulgado la creación de currículums para algunas de las distintas LO, lo que ha facilitado el establecimiento de criterios de adquisición de las LO así como establecer unas bases de contenidos para el aprendizaje.	Desde la perspectiva de los equipos directivos, el cambio de 2018 representa un punto de inflexión histórico, que ha traído consigo una mayor organización y especificación en las tareas del profesorado LACM. Este ajuste ha permitido una mejor estructuración de las responsabilidades y una mayor claridad en la implementación del programa.	El equipo LIC también reconoce el acercamiento que se ha producido tras el cambio normativo en 2018, pero lo caracterizan como una transición de un enfoque independiente a uno más paternalista. Esto sugiere una percepción de mayor supervisión o control en la aplicación del programa, lo que influye en la autonomía de los centros y en la flexibilidad del programa.	Para el profesorado, el cambio en 2018 ha marcado una diferencia en la concepción del programa. Los docentes que estaban en el programa antes de 2018 reconocen este cambio, mientras que los que se incorporaron después del cambio normativo no siempre son conscientes de las modificaciones previas. Existe una diferenciación clara en el nivel de exigencia para el profesorado, con un incremento en la especificidad de las tareas y en el número de horas de permanencia en los centros. El nuevo marco para el plurilingüismo ha elevado la importancia del tratamiento de las LO en el aula, afectando directamente las responsabilidades del profesorado.

Fuente: Elaboración propia

8.2.3. Dimensión epistemológica

En esta dimensión a nivel meso, analizamos cómo los centros educativos interpretan estas definiciones y aplican conceptos como "LO", "lengua materna" o "lengua adicional" en la planificación

de programas, selección de materiales y coordinación con el profesorado LACM, asegurando cierta coherencia terminológica en la institución.

La triangulación de la información revela una variabilidad terminológica significativa en la manera de referirse a las lenguas de origen (LO), que incluye denominaciones como "*lenguas maternas*", "*lenguas familiares*" o "*lenguas adicionales*".

Esta diversidad terminológica no es superficial: refleja enfoques conceptuales distintos sobre el papel que estas lenguas desempeñan en el ámbito educativo, aunque todos ellos se sitúan, al menos conceptualmente, dentro de marcos próximos a la transculturalidad. Sin embargo, esta disparidad conceptual tiene implicaciones directas en la percepción, valoración y práctica del programa LACM.

La coexistencia de visiones que presentan las LO como *lenguas maternas* frente a otras que las tratan como *lenguas extranjeras* genera tensiones en la definición de objetivos pedagógicos, en la selección de metodologías y en la formulación de expectativas para el alumnado. La falta de un marco conceptual unificado contribuye así a prácticas educativas heterogéneas y, en ocasiones, contradictorias. Además, el desconocimiento de la terminología oficial entre ciertos sectores de la comunidad educativa evidencia la necesidad de reforzar tanto la formación como la comunicación institucional en torno a los conceptos clave del programa.

Sin una comprensión compartida y precisa de la terminología, la implementación se fragmenta y se debilita la coherencia del propio programa, afectando tanto su eficacia como la valoración social de las LO.

Tabla 32: DImensión epistemológica nivel meso.

Departament d'Educació	Equipos directivos	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Terminología utilizada			
En su mayoría, los miembros del Departament d'Educació se refieren a las LO como LO o "lenguas adicionales". En la actualidad se ha ampliado el Servicio de lenguas extranjeras a Servicio de lenguas extranjeras y de origen.	Los equipos directivos predominantemente utilizan el término LO	La mayoría de los asesores y asesoras se refieren a las LO como LO o "lenguas adicionales".	El profesorado LACM tiende a referirse a las LO como "lenguas maternas", y algunos desconocen el término LO a su llegada al país. Consideran que LO es una terminología apropiada pero ellos y ellas tienen predilección por denominarlas "maternas" porque las sienten más suyas.
Implicación			
Esta terminología refleja una alineación con los términos oficiales y una intención de mantener un enfoque estandarizado.	La consistencia en el uso del término LO entre los equipos directivos indica un esfuerzo por mantener un enfoque claro y uniforme en la comunicación del programa. Esto ayuda a consolidar una identidad coherente para el programa dentro de los centros educativos.	La variación en el uso de "lenguas adicionales" junto con LO refleja una percepción más flexible o multifacética del rol de estas lenguas en el contexto educativo.	El uso del término "lenguas maternas" por parte del profesorado indica una perspectiva centrada en la lengua nativa del alumnado, lo que puede reflejar una mayor conexión con la identidad cultural y lingüística del alumnado.
La preferencia por términos como "lenguas adicionales" subraya un enfoque		La utilización de ambos términos sugiere una posible ambivalencia o una	Pero también la invisibilización de la realidad de otros

en la integración de estas lenguas en el contexto educativo más amplio, considerándolas como una extensión del aprendizaje de lenguas.	tentativa de abarcar un espectro más amplio de funciones y contextos educativos	estudiantes que no tienen a esta como su lengua materna.

Fuente: Elaboración propia

8.2.4. Dimensión socioculturalidad

En la dimensión sociocultural hemos podido analizar cómo los centros educativos implementan estas políticas socioculturales, promoviendo la integración y evitando segregación. Examina la adopción de programas, la organización de actividades culturales y lingüísticas, y la gestión de tensiones entre inmersión lingüística y enfoque transcultural.

Al triangular la información se evidencian varios puntos clave relacionados con la dimensión sociocultural del programa LACM. Por un lado, aunque el Departament d'Educació y los equipos directivos buscan integrar las LO de manera positiva, persisten preocupaciones desde los centros sobre posibles procesos de guetización y exclusión, lo que indica la necesidad de atender cuidadosamente cómo los programas pueden afectar la cohesión social, a los centros que no quieren ser percibidos como guetos en caso de adherirse al programa LACM y la percepción de integración entre el alumnado. Paralelamente, se observan diferencias en los enfoques del equipo de asesores y asesoras LIC, donde algunos priorizan la inmersión lingüística mientras otros abogan por la transculturalidad, reflejando la diversidad de estrategias para gestionar el plurilingüismo en el contexto escolar. Por otra parte, se evidencia una desconexión cultural del profesorado LACM respecto al país receptor, lo que pone de manifiesto la importancia de reforzar la formación e integración cultural del equipo docente para mejorar la efectividad del programa. A pesar de estos desafíos, el reconocimiento generalizado del valor sociocultural del programa por parte de la comunidad educativa resalta un impacto positivo en la identidad y el aprendizaje del alumnado, subrayando la relevancia de mantener y fortalecer estas iniciativas, al tiempo que se revisan y ajustan ciertos aspectos normativos.

Tabla 33: Dimensión socioculturalidad nivel meso.

Departament d'Educació	Equipos directivos	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Manifiesta preocupación por visibilizar positivamente las LO dentro de la comunidad educativa. La intención es que las LO sean reconocidas y valoradas como parte integral del sistema educativo, promoviendo una mejor integración cultural y lingüística en el entorno escolar. Este enfoque refleja un esfuerzo consciente por integrar las LO en el currículo y en las prácticas educativas, con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia y la inclusión del alumnado procedentes de diversas culturas.	Los centros educativos que han adoptado los programas de LO recientemente los ven como una contribución positiva a su comunidad. Sin embargo, hay preocupaciones sobre la posible guetización, ya que algunos centros temen que la implementación de programas específicos para LO pueda fomentar la segregación en lugar de la integración. Mientras algunos valoran el impacto positivo en la comunidad, la preocupación por la guetización indica una tensión entre la integración cultural, la posible exclusión y la identificación de los centros con estos programas que puede surgir si no se manejan adecuadamente los programas de LO.	Los asesores y asesoras LICS muestran dos posturas principales: una que prioriza la inmersión lingüística y otra que aboga por la transculturalidad. Ambos enfoques apoyan el plurilingüismo, pero se diferencian en cómo buscan integrar las LO en el contexto educativo. Esta división refleja una diversidad de enfoques sobre cómo abordar la integración de las LO, donde la inmersión lingüística se enfoca en el aprendizaje del idioma, mientras que la transculturalidad busca una integración cultural más amplia.	El profesorado del programa LACM valora el programa positivamente, pero la mayoría no percibe la dominancia cultural del árabe o el darija, sobre otras lenguas como el amazigh, como se constata con la presencia en el aula del alumnado con esta LO. A este hecho se suma que el profesorado LACM manifiesta no tener un profundo conocimiento de la cultura y LO -en este caso, lengua del país receptor- de su alumnado. La falta de comprensión cultural entre el profesorado limita la efectividad del programa en cuanto a la integración cultural y el reconocimiento de las identidades culturales del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

8.2.5. Dimensión pedagógica o educativa

Esta dimensión se centra en la implementación de estrategias pedagógicas dentro de los centros. Incluye la planificación de clases, formación continua del profesorado LACM, selección de materiales, y la coordinación con los equipos de asesoría para mejorar la calidad del aprendizaje de las LO.

Al triangular la información se evidencian varios puntos clave sobre la dimensión pedagógica del programa LACM. En primer lugar, se identifica una desconexión institucional marcada por la falta de coordinación entre el Departament d'Educació, los equipos directivos y el profesorado LACM, lo que dificulta la implementación efectiva del programa; a pesar de la disposición del Departament por mejorar la situación, la escasez de personal, recursos y la ausencia de instrucciones precisas para los equipos directivos generan barreras significativas.

En segundo lugar, el profesorado LACM enfrenta una carga de trabajo elevada y la carencia de materiales adecuados, mientras que el aislamiento dentro de los centros, la falta de vínculos con el resto del claustro y el limitado conocimiento cultural dificultan su integración y la efectividad de su acción pedagógica.

Por otra parte, el apoyo de los asesores LICS es variable y depende de la voluntariedad individual: algunos colaboran activamente, lo que el profesorado LACM valora y reconoce como un impulso en su desempeño, mientras que otros no consideran esta función como parte de su rol. Finalmente, tanto el profesorado como los asesores coinciden en la necesidad de modernizar la acción didáctica y pedagógica, dado que los materiales ofrecidos por el gobierno de Marruecos resultan demasiado tradicionales y poco adaptados al contexto catalán; existe consenso sobre la urgencia de ofrecer formación pedagógica actualizada que permita metodologías más ajustadas a la realidad contemporánea del alumnado y a su contexto sociocultural.

Tabla 34: Dimensión pedagógica o educativa nivel meso.

Departament d'Educació	Equipos directivos	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Muestra una actitud esperanzadora respecto al programa y manifiesta disposición para solucionar los problemas. Además, están en proceso de elaboración de currículums educativos para distintas LO, lo que facilita la elaboración de programaciones didácticas para las LO. Sin embargo, existe una falta de personal y recursos suficientes para que el programa alcance su máximo potencial. Esto se manifiesta en tanto que la demanda de las clases LACM en Catalunya es elevada, pero a la vez muy distribuida en todo el territorio y falta personal para poder cubrir las demandas y garantizar la calidad de las clases. El Departament, apuesta por el trabajo coordinado con el profesorado LACM e identifica que las clases son vistas como tradicionales. En respuesta ofrecen formación pedagógica para todo el profesorado LACM con	Para garantizar el buen funcionamiento del programa se requiere además de planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LO, espacios y materiales para llevar a cabo la práctica educativa. En este sentido, los equipos directivos muestran ciertas reticencias a la hora de ceder espacios y materiales para las clases de LACM, en parte porque perciben estas clases como extraescolares, en el caso de la modalidad B. La falta de claridad y la percepción de las clases como externas al currículo escolar limitan el compromiso de los centros educativos con el programa y con los docentes del LACM. Esto es una distinción muy relevante a tener en cuenta, puesto que los centros educativos, en que el LACM se realiza en horario lectivo, este problema es inexistente.	Los asesores LICS tienen una participación que varía según la voluntariedad individual. Algunos asesores colaboran activamente en la creación de materiales y en el seguimiento del profesorado LACM, mientras que otros muestran reticencias, ya sea porque no consideran que sea su responsabilidad o por sobresaturación de trabajo. En general, los asesores coinciden en que las clases de LACM son demasiado tradicionales, lo que refleja una necesidad de modernización y adaptación de las metodologías a las demandas actuales. Como hemos especificado antes, los y las asesoras intentan acompañarlos en solventar sus dudas y asesorar en la adecuación y realización del contenido pedagógico y materiales didácticos.	Numerosos docentes del programa LACM, especialmente los que trabajan solamente en la modalidad B, manifiestan sentirse desamparados al tener que ejerzan su función pedagógica con alumnado de niveles y edades muy variadas, además de no contar con un apoyo claro del claustro o establecer vínculos significativos con los otros docentes. El profesorado LACM tiene una visión que contrasta con el resto de la comunidad educativa porque manifiestan utilizar materiales adicionales y atractivos para complementar los recursos proporcionados por Marruecos, ya que los materiales oficiales a menudo no cubren adecuadamente las necesidades educativas locales ni están actualizados. Además, los profesores enfrentan desafíos culturales, ya que muchos no tienen un conocimiento profundo de la cultura catalana ni hablan el idioma, lo que dificulta

el fin de modernizar las metodologías y adaptarlas mejor a los contextos educativos actuales acorde a la normativa de educación catalana.	Aunque los profesores LACM son empleados de la administración pública, los directivos no siempre tienen instrucciones claras sobre cómo integrarlos plenamente en el centro educativo, lo que dificulta la correcta implementación del programa. A modo de solución, se insta a los centros educativos a facilitar un espacio dentro del claustro donde el profesorado LACM pueda presentar su programa y sus principales líneas pedagógicas.	su integración en el entorno escolar y, por ende, incrementa sus dificultades de acceso a recursos para el aprendizaje del alumnado. Finalmente, la diversificación territorial de las clases LACM hace que el tiempo destinado a los trayectos dificulte su jornada laboral. Por ello, reclaman un mayor apoyo institucional y una mejor gestión del programa, lo que incluye mejoras en los horarios y trayectos, además de contar con materiales pedagógicos más adaptados al contexto local y más tiempo para poder elaborarlos.

Fuente: Elaboración propia

8.3. Integración de los datos a nivel micro

En este nivel de análisis micro, se abordan de manera detallada las voces y percepciones de las principales personas beneficiarias del programa LACM: el alumnado y sus familias. A través del estudio de caso hemos podido realizar una investigación sobre las percepciones y dinámicas que se generan dentro del aula. Los resultados obtenidos los hemos ampliado y contrastado con entrevistas durante el período etnográfico.

A lo largo de este apartado, abordamos especialmente dar respuesta a la pregunta de investigación "¿Cómo se está implementando el programa LACM según la comunidad educativa?".

8.3.1. Dimensión legislativa-normativa

Hemos accedido a esta dimensión a través de la etnografía y de las entrevistas que hemos realizado a profesorado LACM y en las que nos relatan la influencia que tienen las distintas modalidades del programa (A y B).

El alumnado tiene la opción de recibir clases de LO dentro del horario escolar (Modalidad A) o como actividad extraescolar (Modalidad B), en función de la zona territorial y, más concretamente en función de la oferta del centro educativo donde estudie. Mientras que la Modalidad A permite una integración más fluida en el currículo escolar, la Modalidad B ofrece flexibilidad, pero puede presentar desafíos logísticos, como el desplazamiento del propio alumnado a otros centros. La existencia de estas dos modalidades refleja un intento de adaptar el programa a diferentes contextos y necesidades, aunque también introduce complejidades adicionales. Por otro lado, los cambios a nivel de currículo también afectan a los y las estudiantes.

Esta dimensión permite analizar cómo la normativa y las políticas se reflejan en la práctica diaria en el aula a la vez que considerar cómo el profesorado LACM y el alumnado perciben y aplican estas reglas, los desafíos que surgen en la implementación pedagógica y cómo las decisiones normativas afectan la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 35: Dimensión pedagógica o educativa nivel micro.

Familias	Destinatarias (alumnado)	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Las familias perciben que, tras el Modelo Lingüístico de 2018, la escuela muestra mayor apertura hacia las LO. Este cambio se interpreta como un reconocimiento institucional y simbólico de la lengua y de su presencia en la escuela. Aun así, no todas las familias comprenden por qué unas zonas ofrecen Modalidad A y otras solo B, generando cierto	El alumnado vive el programa según lo que su centro ofrece, sin vincularlo a cambios legislativos. Algunos entienden la Modalidad A como parte "normal" del currículum y la B como una actividad opcional. Los desplazamientos para asistir a otras escuelas (en la Modalidad B) se experimentan como	Los y las asesoras LIC identifican que la existencia de modalidades diferentes implica dificultad para garantizar la equidad. Señalan que el marco legal permite flexibilidad, pero también genera desigualdades: donde no hay profesorado suficiente, solo existe opción B, lo que afecta al acceso	El profesorado LACM observa que las modalidades condicionan la participación: en Modalidad A la asistencia es estable, mientras que en B se produce mayor abandono y menor conexión curricular. La posibilidad de obtener certificación oficial se valora positivamente, pero no está disponible para todas las LO ni en todos los territorios.

desconcierto respecto a las desigualdades territoriales.	barrera logística que afecta la asistencia y la continuidad.	real al programa del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

La coexistencia de modalidades distintas (A y B) revela una política que intenta adaptarse a los contextos, pero que en la práctica genera desigualdades en el acceso y en el reconocimiento curricular. Las familias valoran las oportunidades que ofrece la modalidad integrada, mientras que el alumnado experimenta las diferencias logísticas y simbólicas entre ambas. El profesorado LACM constata que estas decisiones inciden directamente en su planificación y en la estabilidad del programa, mientras que los equipos LIC identifican la falta de una estructura normativa coherente como el origen de estas disparidades. En conjunto, la dimensión normativa muestra que la intención inclusiva no siempre se traduce en un impacto equitativo en el aula.

8.3.2. Dimensión evolución sociohistórica

En este punto hemos examinado cómo las experiencias sociohistóricas se reflejan en la interacción diaria en el aula, incluyendo la percepción del alumnado y del profesorado sobre la LO, la integración cultural, y la conciencia histórica y social que se transmite a través de las prácticas educativas.

Los cambios normativos introducidos a partir de 2018 han reactivado la implicación de las familias en el programa, que perciben un renovado interés institucional por las LO. El alumnado, aunque menos consciente de los cambios normativos, vive sus efectos en forma de mayor presencia de su lengua en actividades escolares. El profesorado LACM observa un aumento progresivo de la legitimidad social de las LO, mientras que los equipos LIC señalan que la evolución histórica del programa sigue marcada por tensiones entre inclusión y marginalidad.

En su conjunto, la perspectiva sociohistórica revela una mejora en el reconocimiento, pero también la persistencia de inercias que limitan una transformación profunda.

Tabla 36: Dimensión evolución sociohistórica nivel micro.

Familias	Destinatarias (alumnado)	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Tras 2018, las familias sienten que el programa vuelve a ser prioritario y perciben un mayor interés institucional por la LO. Algunas familias explican que el cambio supuso "comenzar de nuevo", reactivando su participación y generando más expectativas respecto al centro. Valoran especialmente que la LO participe en festividades, actos escolares y talleres culturales.	El alumnado no relaciona cambios sociohistóricos con la evolución del programa. Para la mayoría, el árabe es una asignatura con un valor cultural o familiar, pero su presencia en las actividades escolares (Sant Jordi, talleres culturales) genera un sentimiento de mayor visibilidad y orgullo.	Los asesores identifican 2018 como un punto de inflexión: las LO se integran más en la vida escolar, aunque de forma desigual. Observan que la apertura cultural favorece una mejor relación entre familias y centros.	El profesorado LACM señala que la visibilidad del árabe ha aumentado a raíz de iniciativas impulsadas por los centros. Esto mejora la percepción del alumnado, pero también aumenta la responsabilidad docente para integrar la lengua en proyectos culturales.

Fuente: Elaboración propia

8.3.3. Dimensión evolución epistemológica

A nivel micro, la dimensión epistemológica se analiza a través de las interacciones y discursos que durante el estudio han surgido sobre la manera en que las familias, el alumnado y el profesorado construyen y utilizan las categorías lingüísticas en la práctica educativa cotidiana para referirse a la LO.

La evidencia muestra que ni las familias ni el alumnado conocen ni utilizan de manera consistente el concepto de "lengua de origen" (LO). Ambos grupos se refieren a la lengua concreta, como "árabe", separándola de otras lenguas maternas y, en el caso del alumnado, viviendo el aprendizaje más como obligación que como elección personal. Los asesores LIC confirman que esta variedad terminológica evidencia la falta de un marco epistemológico unificado, lo que dificulta la implementación coherente de políticas lingüísticas.

El profesorado LACM, aunque utiliza la terminología LACM para referirse a las clases de árabe, también enfrenta tensiones entre la lengua estándar y las variedades habladas por el alumnado. En conjunto, la dimensión epistemológica revela que la ausencia de definiciones claras genera confusión, desigualdad y desafíos metodológicos en la enseñanza y gestión del programa.

Tabla 37: Dimensión evolución epistemológica mivel micro.

Familias	Destinatarias (alumnado)	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Las familias utilizan categorías como “árabe” de forma específica, separándola de su lengua materna (amazigh, u otras lenguas magrebíes, urdú…). Esto muestra conciencia lingüística y una relación compleja con su identidad. Para muchas, el árabe es lengua de prestigio religioso y cultural, pero no necesariamente la lengua que se usa en casa. Por ello carece de sentido llamarla lengua materna. El término LO para muchas familias es desconocedor.	El alumnado también usa términos específicos como “árabe”, en muchos casos como lengua extranjera o aprendida, no como lengua materna ni de uso habitual (‘voy a clase de árabe’). El alumnado no conoce qué significa LO. Las segundas y terceras generaciones muestran aún más distancia y describen su asistencia al programa como obligación familiar más que como un deseo personal en horario extraescolar.	Los y las asesores observan que esta variedad terminológica revela que las categorías oficiales (LO, L1, lengua materna…) no se ajustan a las realidades sociolingüísticas. Consideran que la falta de un marco epistemológico unificado complica la implementación de políticas coherentes.	El profesorado LACM suele usar la terminología clase LACM, lo que se refiere directamente a clase de árabe, lengua árabe, aunque en contextos de autoformación como los cursos del Departament, suelen referirse a LO. También detectan tensiones entre lengua estándar y LO.

Fuente: Elaboración propia

8.3.4. Dimensión sociocultural

Esta dimensión nos ha permitido el acercamiento a un análisis sobre cómo se manifiestan las dinámicas socioculturales en el aula. Incluyendo la relación entre alumnado y profesorado, la valoración de la diversidad lingüística, la integración de los y las estudiantes en la comunidad escolar y la manera en que se refuerza o limita la identidad cultural y el sentido de pertenencia en relación con las LO. Las familias valoran la dimensión cultural del programa como un espacio que preserva vínculos con la herencia lingüística, mientras que el alumnado experimenta simultáneamente pertenencia y estigmatización, según el contexto escolar. El profesorado LACM observa cómo el programa puede reforzar identidades positivas, pero también cómo ciertas dinámicas escolares reproducen desigualdades simbólicas. Los equipos LIC identifican con claridad estas tensiones y advierten que, sin políticas inclusivas más amplias, el programa puede convertirse en un espacio de reproducción de diferencias más que de cohesión. En conjunto, la dimensión sociocultural revela un potencial integrador que aún se ve limitado por percepciones externas y dinámicas de exclusión.

Tabla 38: Dimensión sociocultural nivel micro.

Familias	Destinatarias (alumnado)	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Las familias atribuyen al programa un valor sociocultural fuerte: lo ven como vehículo para mantener conexión con sus raíces y reforzar la identidad cultural de sus hijos. También perciben que la LO dignifica la presencia de la comunidad en la escuela.	Algunos alumnos se identifican como “del grupo LACM”, mientras otros viven el estigma cuando son etiquetados como “los del árabe”. Parte del alumnado se siente en un espacio intermedio: no plenamente reconocido en la sociedad local ni tampoco percibido como plenamente perteneciente a su sociedad de origen.	Los asesores LIC detectan que ciertas dinámicas escolares reproducen patrones de categorización sociolingüística que pueden derivar en exclusión. También observan que la visibilidad del árabe en la escuela ayuda a contrarrestar prejuicios, pero no siempre elimina estigmas.	El profesorado LACM señala que algunos estudiantes viven situaciones de dominancia lingüística en las aulas, donde el árabe es visto por algunos compañeros y compañeras como una lengua “minoritaria” o “exótica”. Esto afecta la autoimagen del alumnado y su participación.

Fuente: Elaboración propia

8.3.5. Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica muestra cómo se aplican las metodologías en la práctica diaria, cómo se organiza el aprendizaje de las LO, la interacción entre docente y alumnado, y cómo se adaptan las estrategias pedagógicas a la diversidad de niveles, habilidades y contextos culturales presentes en el aula. Las familias muestran confianza moderada en el programa y, en algunos casos, recurren a entidades culturales árabe-marroquí para complementar lo que consideran insuficiente en la escuela. El alumnado aprecia el aprendizaje lingüístico, pero su compromiso fluctúa según la satisfacción con la metodología o la comparación con otros espacios de enseñanza. El profesorado LACM sostiene la tarea con dedicación, aunque enfrenta desafíos estructurales como aulas heterogéneas o recursos insuficientes. Por su parte, los equipos LIC señalan que el programa necesita mayor claridad pedagógica y una coherencia metodológica que garantice continuidad y eficacia. La triangulación evidencia que la dimensión pedagógica es clave para la retención y el éxito del alumnado, pero necesita un fortalecimiento sistemático para responder de manera real a las expectativas de la comunidad.

Tabla 39: Dimensión pedagógica nivel micro.

Familias	Destinatarias (alumnado)	Asesores y asesoras LIC	Profesorado LACM
Las familias valoran positivamente el aprendizaje del árabe en la escuela, pero algunas expresan desconfianza sobre la eficacia didáctica o profundidad del programa oficial. Esto las lleva a complementar la enseñanza en mezquitas, donde las familias lo perciben un enfoque más tradicional o más riguroso.	El alumnado manifiesta satisfacción general por aprender árabe, pero una parte abandona el programa porque prefiere las clases en mezquitas, donde sienten más continuidad y un vínculo emocional más fuerte. La modalidad extraescolar también favorece el abandono por incompatibilidades horarias, desinterés, entre otros.	Los asesores LIC observan que la fragmentación territorial del programa afecta la calidad pedagógica: centros con modalidad A generan aprendizajes más estables, mientras que en modalidad B la irregularidad de asistencia dificulta la continuidad, el progreso y la evaluación.	El profesorado LACM debe adaptarse a niveles heterogéneos (estudiantes sin competencia oral y otros con conocimiento previo). Ven con preocupación la competencia con las mezquitas, ya que para algunos alumnos estas representan su principal espacio de alfabetización religiosa y lingüística.

Fuente: Elaboración propia

8.4. Nivel relacional

Para llevar a cabo este último nivel de análisis, que es donde confluyen todas las unidades de nuestro estudio, hemos optado por triangular los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso de análisis y ofrecer una perspectiva más completa y rica del caso principal. La triangulación de la revisión sistemática, las entrevistas y las observaciones de aula permiten contrastar los datos y obtener una visión global de cómo influyen las dimensiones normativa-legislativa, sociohistórica, epistemológica, sociocultural y pedagógica en la implementación del programa LACM.

La observación de las clases revela cómo el programa se adapta a las realidades concretas de cada centro escolar, mostrando brechas importantes entre las políticas educativas diseñadas a nivel macro y la práctica educativa real a nivel micro. La **dimensión normativa-legislativa** establece las posibilidades de acceso y las modalidades de enseñanza (A y B), pero su aplicación desigual genera impactos directos sobre la **dimensión pedagógica**, donde el profesorado LACM debe improvisar estrategias y los equipos LIC enfrentan dificultades para garantizar coherencia y calidad. La falta de recursos, la ausencia de instrucciones claras y el aislamiento del profesorado consolidan esta desconexión, especialmente en la modalidad B, que funciona como actividad extraescolar.

La **dimensión sociohistórica** pone de relieve cómo los cambios normativos recientes han reconfigurado la participación de las familias, incrementando su implicación y percepción de reconocimiento simbólico hacia las LO. Sin embargo, el alumnado experimenta estas transformaciones de manera más indirecta, percibiendo la asistencia al programa como una obligación familiar y no como una elección propia. Estas dinámicas interactúan con la **dimensión sociocultural**, donde coexisten orgullo identitario, estigmatización y jerarquías lingüísticas. El programa se convierte en un espacio donde se negocian identidades, pero también donde pueden reproducirse desigualdades y exclusión, especialmente para el alumnado que habla una lengua distinta como el amazigh.

La **dimensión epistemológica** evidencia que ni familias ni alumnado comprenden ni utilizan de manera consistente el concepto de LO. La terminología oficial no coincide con la experiencia sociolingüística real, lo que genera confusión y desigualdad en la implementación del programa. El profesorado LACM, aunque utiliza la denominación de clase LACM, enfrenta tensiones entre la lengua estándar y las lenguas habladas por el alumnado. Mientras que, por su parte, los asesores y asesoras LIC señalan que esta dispersión terminológica dificulta la planificación pedagógica y la coherencia institucional.

Concretamente, en cuanto a la **dimensión pedagógica**, se observa que las metodologías actuales son percibidas por la comunidad educativa como tradicional y poco atractiva, limitando la motivación y la retención del alumnado. La falta de materiales actualizados y de formación específica para el profesorado LACM refuerza el sentimiento de aislamiento y dificulta la integración del programa en el currículo escolar. La tensión entre enfoques de inmersión lingüística y perspectivas transculturales refleja, además, un debate sobre cómo equilibrar integración en las lenguas locales con la valorización de las LO.

Finalmente, la triangulación de estas dimensiones pone de manifiesto que el programa LACM funciona en un espacio de **interacciones complejas:** las políticas normativas establecen las reglas del juego, la historia condiciona percepciones y prácticas, la epistemología define qué se considera LO, la dimensión sociocultural determina reconocimiento y estigmatización, y la pedagogía concreta traduce todo esto en experiencias de aprendizaje diversas. Esta interacción explica tanto los avances, como el mayor reconocimiento simbólico y la valoración positiva de las familias, como los desafíos persistentes: desigualdad en la implementación, confusión terminológica, aislamiento del profesorado y brechas entre las expectativas culturales de las familias y la realidad del alumnado.

En definitiva, el análisis de las dimensiones normativo-legislativo, sociohistórica, epistemológica, sociocultural y pedagógica evidencia la ausencia estructural de un marco común para definir y categorizar las lenguas de origen (LO) en los tres niveles administrativos analizados: Europa, España y Catalunya. Aunque cada ámbito presenta aproximaciones específicas determinadas por su trayectoria histórica y por sus prioridades políticas, ninguno ha logrado consolidar un significante-significado estable para las LO, lo que genera una falta de coherencia conceptual que se reproduce tanto en el discurso como en la práctica educativa.

A nivel europeo, el enfoque territorialista heredado de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias limita el reconocimiento de las lenguas migratorias contemporáneas, generando una brecha entre las dinámicas sociolingüísticas actuales y la normativa vigente. En el ámbito español, la política lingüística continúa estructurada en torno a la oposición entre lenguas oficiales y no oficiales, dejando sin espacio jurídico ni epistemológico a las LO, cuya presencia creciente no se ve reflejada en la legislación. Catalunya, pese a mostrar mayor sensibilidad hacia la diversidad lingüística derivada de su historia sociolingüística y de sus políticas educativas, tampoco establece una categoría unificada para las LO, y mantiene una pluralidad terminológica fragmentada.

Esta falta de definición compartida tiene implicaciones directas en los ámbitos sociocultural y pedagógico: se reproducen jerarquías lingüísticas que otorgan legitimidad a unas lenguas sobre otras,

y los programas de apoyo, aunque formulados con voluntad inclusiva, pueden derivar en prácticas segregadoras o en la aplicación de supuestos erróneos sobre las competencias del alumnado. En conjunto, la triangulación muestra un patrón común: las políticas lingüísticas avanzan más lentamente que la realidad sociolingüística y educativa, y la ausencia de un marco epistemológico común para las LO dificulta el desarrollo de estrategias pedagógicas coherentes y ajustadas a la diversidad real de las aulas.



CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES

9. Conclusiones de la tesis

La presente investigación ha tenido como propósito principal dar respuesta a dos preguntas clave: cómo se está implementando el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) en Catalunya según la comunidad educativa y qué significado adquieren las Lenguas de Origen (LO) para los distintos actores implicados. A partir de estas preguntas se han articulado objetivos generales y específicos que han permitido abordar el fenómeno desde un enfoque multinivel —macro, meso, micro y relacional— y desde distintas dimensiones analíticas, posibilitando no solo describir la realidad del programa, sino interpretarla críticamente a la luz de los marcos normativos, epistemológicos, socioculturales y pedagógicos.

En relación con la primera pregunta de investigación, los resultados evidencian que la implementación del programa LACM se desarrolla en un espacio de tensión permanente entre los principios normativos que promueven el plurilingüismo y la inclusión y las condiciones reales de los centros educativos. El análisis a nivel macro sitúa el LACM dentro de un entramado europeo y estatal que, aunque reconoce discursivamente la diversidad lingüística (Shohamy, 2006; Spolsky, 2004; Hornberger y Link, 2012), continúa operando desde lógicas históricas y territoriales que dificultan la integración de lenguas vinculadas a los procesos migratorios contemporáneos. Esta tensión se observa también en instrumentos normativos europeos como el MCER/CEFR, que promueve la competencia plurilingüe y pluricultural y concibe al aprendiente como agente activo en contextos reales de uso lingüístico, pero cuya aplicación práctica depende de decisiones estatales y autonómicas que no siempre traducen esos principios en políticas coherentes ni en asignación homogénea de recursos educativos.

Más concretamente, la evolución normativa en Catalunya, especialmente a partir del Marco para el Plurilingüismo de 2018, representa un punto de inflexión al desplazar el foco desde una concepción predominantemente académica hacia una orientación pedagógica e integradora de las LO. Sin embargo, a nivel meso este avance no se traduce automáticamente en una implementación coherente y equitativa: la falta de coordinación institucional, la insuficiencia de recursos, la voluntariedad del apoyo por parte de algunos agentes y la ausencia de directrices claras dificultan la consolidación del programa. Desde la perspectiva de los actores educativos, el LACM ocupa una posición ambigua dentro de los centros: es valorado simbólicamente, pero percibido como periférico, especialmente en la modalidad extraescolar. El profesorado, a pesar de su compromiso, enfrenta aislamiento profesional, sobrecarga de trabajo y carencia de materiales y formación específica, lo que coincide

con la literatura que señala que la ausencia de acompañamiento institucional limita el impacto de políticas inclusivas (May, 2014; Cummins y Persad, 2019).

La segunda pregunta de investigación, centrada en el significado de las LO, permitió profundizar en una fragmentación epistemológica significativa. La coexistencia de términos como LO, lenguas maternas, lenguas adicionales o referencias directas a la lengua árabe refleja concepciones divergentes sobre estatus, función y valor educativo de estas lenguas, más allá de la diversidad terminológica. Tal como señalan García (2009), Pavlenko (2014) y estudios recientes sobre educación plurilingüe y migratoria (Creese y Blackledge, 2015; Hornberger y Link, 2012), las categorías lingüísticas institucionales no son neutrales, ya que configuran expectativas, orientan prácticas pedagógicas y moldean posicionamientos identitarios.

El MCER/CEFR concibe el plurilingüismo como un repertorio interrelacionado de recursos lingüísticos y culturales que contribuye a una competencia comunicativa compleja y dinámica, superando la visión fragmentada de lenguas aisladas. Esta perspectiva reconoce la mediación, la flexibilidad y la capacidad del aprendiente para movilizar distintas lenguas y repertorios en contextos reales de comunicación. Complementariamente, el enfoque de *translanguaging* permite integrar todos los repertorios lingüísticos de los estudiantes en la enseñanza, favoreciendo la comprensión, la expresión y la construcción de identidad en contextos plurilingües y migratorios (García y Li Wei, 2014; Creese, Martin y Blackledge, 2021). Aunque este enfoque ofrece un marco conceptual útil para repensar las LO como recursos dinámicos y mediadores, su traducción normativa y práctica a nivel estatal y autonómico sigue siendo parcial y desigual, limitando su potencial en la enseñanza cotidiana.

Los resultados muestran que ni las familias ni el alumnado se reconocen plenamente en la categoría institucional de LO. Para muchas familias, el árabe no es la lengua de uso habitual ni la lengua materna, sino una lengua de prestigio cultural y religioso. Por su parte, el alumnado, especialmente de segundas y terceras generaciones, la percibe como una lengua aprendida o incluso como obligación familiar. Esta distancia simbólica refuerza lo que Blommaert (2010) denomina “ceguera sociolingüística” de las políticas educativas, incapaces de captar la complejidad real de los repertorios lingüísticos contemporáneos.

Desde la dimensión sociocultural, el LACM se sitúa en una frontera delicada entre reconocimiento identitario y riesgo de exclusión. Aunque es valorado como oportunidad para reforzar vínculos culturales y capital simbólico, emergen preocupaciones relacionadas con guetización, etiquetaje y limitada interacción con la comunidad escolar, coincidiendo con estudios que advierten que las

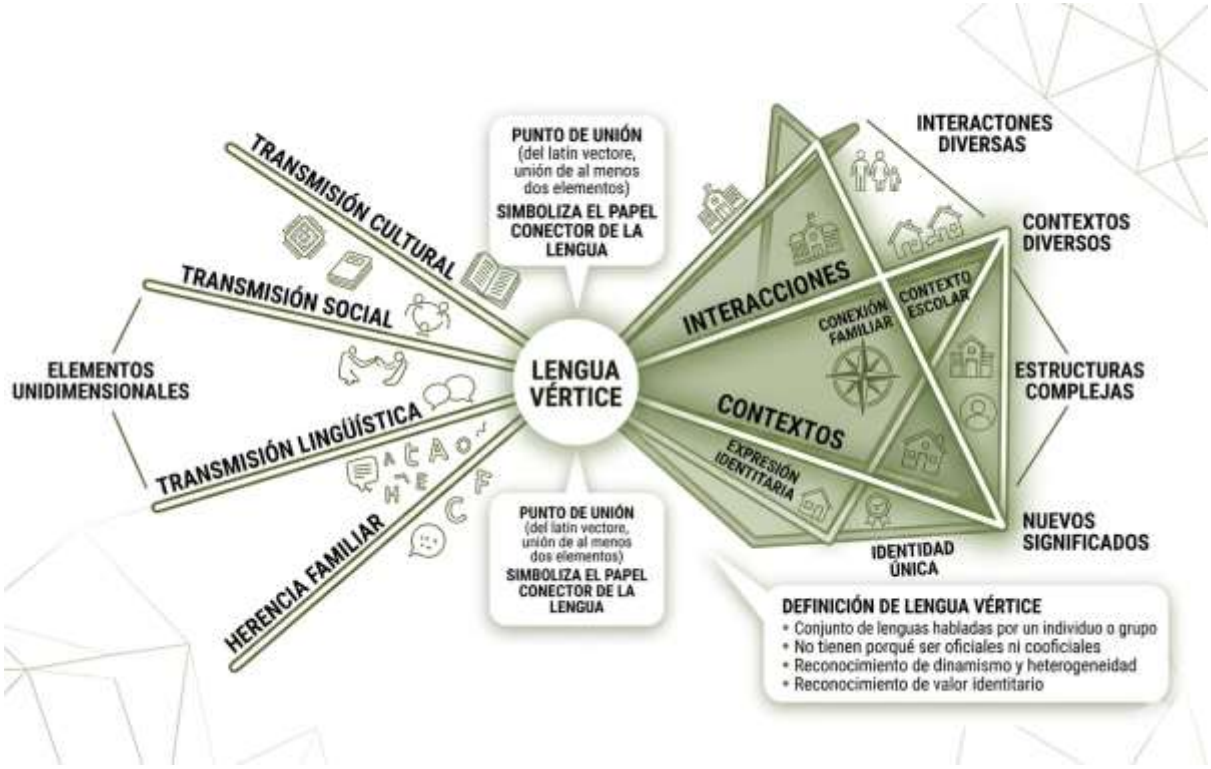
políticas de reconocimiento cultural pueden generar efectos ambivalentes si no se articulan de forma estructural y pedagógicamente coherente (Cummins, 2001; Heller y Duchêne, 2012).

En la dimensión pedagógica se evidencia cómo las decisiones sobre inversión, priorización de lenguas y diseño curricular impactan directamente en la enseñanza de las LO. El MCER/CEFR promueve el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales y orienta hacia currículos que integren las distintas lenguas como recursos complementarios y mediadores. No obstante, en programas como el LACM la implementación efectiva es desigual: la asignación de recursos, la formación del profesorado y la coherencia con las prácticas de aula muestran limitaciones. La suposición de que el alumnado ya posee dominio oral de la LO dirige la intervención hacia la lectoescritura, reflejando una generalización inapropiada de competencias y una desconexión con los enfoques orientados a la acción, que caracterizan al MCER y subrayan la importancia de movilizar repertorios de uso real y estrategias de mediación comunicativa.

A nivel relacional, los hallazgos muestran que las dificultades en la implementación del programa y las divergencias en los significados atribuidos a las LO no actúan aisladamente, sino que se encadenan en un entramado complejo de factores normativos, institucionales, epistemológicos, socioculturales y pedagógicos. La falta de coherencia entre niveles, la ausencia de un marco conceptual compartido y la escasa atención a las realidades lingüísticas y culturales del alumnado y del profesorado limitan el potencial transformador del programa.

En este contexto, se propone repensar el concepto de LO. Aunque se utiliza el término según Mijares (2005) por coherencia con la literatura previa, se plantea la noción de “lengua vértice”, inspirada en la geometría: el vértice —del latín *vectore*, punto de unión entre al menos dos elementos unidimensionales— simboliza el papel de la lengua como punto de conexión entre individuos y comunidades. Los elementos unidimensionales representan objetos de transmisión cultural, social o lingüística, y su unión genera estructuras complejas que reflejan interacciones y contextos diversos. Así, las lenguas vértice se definen como el conjunto de lenguas habladas por un individuo o grupo que no tienen porqué ser oficiales ni cooficiales en el estado o región donde residen, reconociendo su dinamismo, heterogeneidad y valor identitario.

Figura 19: Lengua vértice.



Fuente: elaboración propia.

9.1. Limitaciones del estudio y prospectivas de futuro

Entre las limitaciones de esta tesis, destaca la complejidad inherente al rol dual de la persona investigadora-educadora, que ha podido generar tensiones entre la cercanía con las personas informantes y la necesidad de mantener una mirada analítica objetiva. El acceso directo y frecuente a experiencias, relatos y prácticas del alumnado y de los equipos docentes supone un desafío constante: evitar sesgos, no invisibilizar fenómenos relevantes y, al mismo tiempo, respetar la subjetividad de quienes aportan la información. En algunos casos, las situaciones observadas —como conflictos familiares o actitudes culturales distintas a las propias de la persona investigadora— han generado carga emocional y perplejidad, exigiendo un ejercicio constante de reflexión ética y profesional. Esta dualidad, aunque desafiante, ha representado también una oportunidad de aprendizaje, permitiendo establecer un diálogo entre distintas culturas y perspectivas, y promoviendo una comprensión profunda y respetuosa de los fenómenos estudiados en su contexto real.

Sobre esta base, se proponen tres recomendaciones estratégicas orientadas a a profundizar y ampliar el alcance del modelo de plurilingüismo y de las políticas educativas respetuosas con la adquisición de las lenguas de origen.

- En primer lugar, es fundamental construir un marco conceptual claro y sólido sobre las lenguas de origen (LO), integrando perspectivas históricas, sociolingüísticas y pedagógicas. Este marco debe ofrecer una guía coherente para el diseño de políticas y prácticas educativas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística como un recurso educativo y social, garantizando la presencia de todas las lenguas en los centros y promoviendo equidad y respeto hacia los distintos bagajes culturales del alumnado.
- En segundo lugar, se recomienda desarrollar mecanismos de evaluación y seguimiento de los programas de LO, que incluyan tanto indicadores de aprendizaje lingüístico como de desarrollo de identidad cultural y cohesión social. La sistematización de datos permitiría ajustar políticas y prácticas pedagógicas según evidencia concreta, favoreciendo la efectividad y sostenibilidad del modelo plurilingüe. Estas evaluaciones deberían contemplar comparaciones entre modalidades de enseñanza, horarios y contextos, así como la participación de asociaciones y proyectos comunitarios que amplíen la oferta educativa más allá del sistema formal.
- Y, finalmente, se sugiere ofrecer formación especializada a profesionales del sistema educativo que sean hablantes nativos de las LO, de manera que puedan impartirlas con rigor pedagógico y coherencia con los objetivos del modelo plurilingüe en Catalunya. Esta formación debería incluir metodologías didácticas específicas, estrategias para la gestión de la diversidad lingüística en el aula y herramientas para integrar la enseñanza de las LO en programas educativos. De este modo, se aseguraría que el conocimiento lingüístico nativo se traduce en prácticas pedagógicas efectivas, fortaleciendo la calidad educativa y la valorización de la diversidad cultural desde la experiencia directa de las personas hablantes nativas.

REFERENCIAS

Abalo, M., y Ramallo, F. (2024). Derechos y lenguas minoritarias: ¿Es la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias el instrumento adecuado en la protección de las lenguas en la educación? *Polissema – Revista de Letras do ISCAP*, 25, 33–51. https://doi.org/10.54789/polissema.2024.25.33

Abourehab, Y., y Azaz, M. (2023). Pedagogical translanguaging in community/heritage Arabic language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *44*(5), 398–411. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1826496

Aikin, O., y González, A. (2015). Migración de tránsito por la ruta de Occidente de México: actores, riesgos y perfiles de vulnerabilidad. *Migración y Desarrollo*, 13, (24), 81-115. https://doi.org/10.35533/myd.1324.aga.oaa

Alarcón, M. (2021). *Uso de la lengua materna y bienestar socioemocional en adolescentes mexicanos*. Revista de Psicología Social, 35(2), 145-160. https://doi.org/10.1234/rps.v35i2.5678

Alcántara, A. C., Sánchez-Martí, A., y Rovira, J. P. (2023). Languages of origin and education in Europe: A systematic review. *European Journal of Education*, *58*(1), 151-165.

Alicino, L. (2024). Migrar también es borrar. Y ser borrado. Lo real de la identidad migrante en la escritura autobiográfica de Cristina Rivera Garza. Mujeres Migrantes y Reescrituras Autobiográficas Migrant Women and Autobiographical Rewriting. https://doi.org/10.30687/978-88-6969-831-6/003

Allah, M. C. H. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de alumnado de origen migrante: De la integración a la desintegración. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(4), 363-378. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015

Almaraz, J., y Caldelas, R. (2011). *Aprendizaje de lenguas extranjeras*. Editorial Académica.

Álvarez-Benavides, A. (2020). Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría de la identidad colectiva y desde la teoría del sujeto. *Revista Latinoamericana estudios de la paz y el conflicto*, *1*(1), 97-115. https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i1.9518

Álvarez-Pérez, H., y Díaz-Sánchez, G. (2013). "Neurociencia y bilingüismo: efectos del primer idioma". *Educación y Educadores*, 16(2), 209-228. https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.2.1

Álvarez-Sotomayor, A., y Gómez-Parra, M.E. (2020). Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso. *Lengua y Migración, 12*:1. 77-99. https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1042.

Álvarez-Sotomayor, A., y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista internacional de sociología*, *78*(3), e160-e160. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083

Anderson, B. (2020). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. In *The new social theory reader*, 282-288, Routledge.

Antolín, J. B. (2004). Las lenguas de Asia en Catalunya. In *Les llengües a Catalunya,* 119-146.

Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, Culture & Society, 7*(2-3), 295-310. https://doi.org/10.1177/026327690007002017

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). University of Minnesota Press

Aparicio, J. C. A. (2017). Lenguaje, cultura y productividad. *Boletín Redipe*, *6*(6), 30-34.

Arango, J. (2003). *La explicación teórica de la migración: luces y sombras*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 165, 281–297. https://doi.org/10.4000/revestudsoc.1377

Atkinson, R., y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update, 33*(1), 1–4.

Audelo, R. M. (2017). La construcción sociodiscursiva de la identidad del inmigrante latinoamericano en Barcelona. *Social and Education History*, *6*(2), 114-141.

Auer, P., Y Røyneland, U. (2020). *Modelling acquisition and use of dialectal, standard and multiethnolectal features in migratory contexts across Europe*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 46(4), 1035–1042.

Arzubiaga, A., y Artiles, A. J. (2022). Construcción de saberes desde la educación transcultural. *Revista de Estudios Culturales, 18*(2), 45–62. https://doi.org/10.1234/rec.v18i2.5678

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). Multilingual Matters.

Barbour, S. 2000. 'Nationalism, language, Europe'. In Language and nationalism in Europe, edited. by Barbour, S.; Carmichael, C. Oxford: Oxford University Press.

Barrett, L. F. (2017). *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Batakji Chazy, A. (2023). The Elephant in the Room: An Analysis of the Arabic Language Initiatives in the UAE from the Perspectives of Educators. Arab Journal of Applied Linguistics, 8(1), 18-51.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Bazeley, P., y Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). SAGE Publications.

Beacco, J.C y Byram, M. (2003). Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education.Strasbourg, Language Policy Division / Council of Europe.

Beine, M., Bertinelli, L., Cömertpay, R., Litina, A., y Maystadt, J. F. (2021). A gravity analysis of refugee mobility using mobile phone data. *Journal of Development Economics*, *150*, 102618.

Beltrán, J. (2009): *La inmigración China en Catalunya.* Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona.

Benrabah, M. (2013). *Language Conflict in Algeria: From Colonialism to Post-Independence*. Multilingual Matters.

Berry, N. (1990). Reports on EDAC 1990. ACM SIGDA Newsletter, 20(1), 82. https://doi.org/10.1145/378886.378894

Berry, J. W., y Sam, D. L. (2013). Accommodating Cultural Diversity and Achieving Equity. European Psychologist, 18(3), 151–157. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000167

Biernacki, P., y Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research, 10*(2), 141–163. https://doi.org/10.1177/004912418101000205

Bilgory Fazakas, O., y Armon-Lotem, S. (2025). *Resilient heritage language maintenance: The interplay of family, culture, and pragmatic choices*. *Frontiers in Psychology, 16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1550704

Blackledge, A., y Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Bloomsbury Publishing.

Block, D. (2007). Second language identities (2009 ed.). Continuum.

Blommaert, J. (2010). The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge University Press.

Blommaert, J., y Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. Diversities, 13(2), 1–22.

Blommaert, J., y Varis, P. (2011). Enough is enough: The heuristics of authenticity in superdiversity *Working Papers in Urban Language & Literacies,* Paper 76)

Blommaert, J. (2021). *Durkheim and the Internet: On sociolinguistics and the sociological imagination*. Multilingual Matters.

Blommaert, J. (2022). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.

Blommaert, J., y Rampton, B. (2022). *Language and superdiversity*. Routledge.

Boumans, L., y Caubet, D. (2000). Arabic dialects in Europe: Integration and identity. In *Language Contact and Language Conflict in Arabic* (pp. 179–193). Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, y A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy and society* (pp. 46–59). Oxford University Press.

Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Broeder, P., y Mijares, L. (2003). *Multilingualism and education in Europe: State of affairs and challenges*. Council of Europe Publishing.

Brooker, L. y Woodhead, M. (2010). Cultura y aprendizaje. Serie La Primera Infancia en Perspectiva 6. ISBN 978-0-7492-2917-7.

Bundeszentrale für politische Bildung. (2022). *Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU)*. https://www.bpb.de/themen/migration-integration/schule-und-bildung/515037/herkunftssprachlicher-unterricht-hsu/

Bürki, Y. (2019). *El español como lengua de herencia entre latinoamericanos en Suiza: Una etnografía de los valores sociolingüísticos* [Tesis de maestría, Universidad de Berna]. Repositorio institucional de la Universidad de Berna. https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/lenguaymigracion/article/view/1441

Cabrera, N. (2020). Las segundas generaciones de origen extranjero. Observatorio de la Inmigración de Tenerife. Departamento de Geografía e Historia. Universidad de La Laguna. Tenerife. https://doi.org/10.25145/r.obitfact.2020.03

Calzada, A. y, Llorens, C. (1995). *Reconstrucció nacional.* Barcelona: Edicions Destino.

Cámara-Leret, R., y Bascompte, J. (2021). Language extinction triggers the loss of unique medicinal knowledge. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(24), e2103683118. https://doi.org/10.1073/pnas.2103683118

Campos-Winter, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. Cinta de moebio, (62), 199-212. https://doi.org/10.4067/s0717-554x2018000200199

Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A., y Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2), 1371-1387.

Cárdenas Beltrán, M. L. (Ed.). (2009). *Investigación en el aula en L1 y L2: estudios, experiencias y reflexiones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras.

Carrasco, M. J., y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1, 20*(1), 75-98.

Carrasco, S., y Narciso, L. (2016). *Escolarización, diferencia y desigualdad: políticas y prácticas en torno al alumnado de origen inmigrante*. Barcelona: Bellaterra.

Carrasco, S., Pàmies, J., y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Catalunya (España). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *6*(1), 105-122.

Carreira, M. (2014a). Professional opportunities for heritage language speakers. In T.G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore y N. Liu (Eds.), Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States (pp. 66-75). New York, NY: Routledge.

Carreira, M., y Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 20 years. In P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 125–141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_10

Carreño-Barrios, S. M. (2019). *El enfoque multimétodo como opción para abordar la investigación educativa*. Gaceta de Pedagogía, *29*(40), 29–44. Recuperado de https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/919

Carter, P. (2005) *Keepin' It Real: School Success beyond Black and White*. Oxford University Press.

Casco, I. S. (2017). Las lenguas inmigrantes en el IES Eclipse: un análisis desde la política lingüística de la Comunidad de Madrid. *Revista complutense de educación*, *28*(2), 359. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n2.49331

Castles, S. (2000). Migración internacional a comienzos del siglo XXI: tendencias y problemas mundiales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, *165*(1), 17-32.Carreira, M. (2014). *Lenguas Heredadas en Contextos Bilingües*. Oxford University Press.

Castles, S., de Haas, H., y Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Palgrave Macmillan.

Cely Salazar, M., y Quiñones Urquijo, A. (2022). Revisión sistemática de las características de evaluación curricular en programas académicos de pregrado a través del método PRISMA-NMA. *Revista electrónica calidad en la Educación Superior*, *13*(2), 150-174.

Cenoz, J., y Gorter, D. (2015). Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 67–82. https://doi.org/10.1080/14790718.2014.914043

Cenoz, J., y Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024655

Chakkor, T., Charia, Z., y Abdelfattah, L. (2023). Plurilingüismo: Horizontes cognitivos con sabor a alienación. *Conhecimento y Diversidade*, *15*(39), 492-506. https://doi.org/10.18316/rcd.v15i39.11197

Chilah, I. (2021). Capitalització de la llengua amaziga com a llengua de migració a Catalunya: la feminització de trajectòries d'èxit. *Teixir xarxa, fer camí*, 177.

Chiswick, B. R., y Miller, P. W. (2009). The international transferability of immigrants' human capital. *Economics of Education Review*, *28*(2), 162-169.

Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, *48*(2), 71-92.

Clyne, M., y Kipp, S. (2021). *Dynamics of language contact in Europe: Case studies in multilingualism*. Cambridge University Press.

Cole, D., y Meadows, B. (2013). Avoiding the essentialist trap in intercultural education: Using critical discourse analysis to read nationalist ideologies in the language classroom. En F. Dervin y A. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for intercultural education* (pp. 29–47). John Benjamins Publishing Company.

Colectivo IOE. (2000). *Los hijos, D. I. migraciones y lengua: Los hijos de inmigrantes en Catalunya*. En *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*, 271.

Comisión Europea. (2023). *Languages and inclusion in higher education: Policy approaches in Europe*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/642768

Consejo de Europa. (1992). *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación.

Consejo de Europa. (2024). *Informe de evaluación sobre la aplicación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias en España*. https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages

Corbin, A. y Heuré, G. (2000). Historien du sensible: Entretiens avec Gilles Heuré. Editions La Découverte.

Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.

Corner, D. M. R. (2020). Los desplazamientos humanos y la identidad cultural. *Acta Hispanica*, (II), 387-394. https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.387-394

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge University Press.

Cueva, G., Maldonado, R., y Flores, L. (2020). *Diversidad lingüística y derechos culturales: Perspectivas desde los pueblos originarios*. Editorial Abya-Yala.

Cueva, M. A. L., Sánchez, D. L. C., Gonzales, E. M. Y., y Liza, A. M. G. (2020). La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (67), 179-203. https://doi.org/10.46744/bapl.202001.006

Cummins, J. (1981). Four Misconceptions About Language Proficiency in Bilingual Education. *NABE Journal*, *5*(3), 31–45. https://doi.org/10.1080/08855072.1981.10668409

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2009). Pedagogies of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12*(3), 261–271. https://doi.org/10.1080/13670050903003751

Czubinska, G. 2017. "Migration as an Unconscious Search for Identity: Some Reflections on Language, Difference and Belonging." *British Journal of Psychotherapy* 33 (2): 159–176. doi:10.1111/bjp.12286.

Damasio, A., y Carvalho, G. B. (2018). Embodying emotion. *Trends in Cognitive Sciences, 22*(4), 310-319. https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.01.008

Davidson, T., D. Guénette, and D. Simard. (2016). Beyond Integrativeness: A Validation of the L2 Self Model among Francophone Learners of ESL. *The Canadian Modern Language Review / Louisiana Revue Canadienne Design Langues Vivantes* 72 (3): 287–311. doi: 10.3138/cmlr.2319

de Franco, M. F., y Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, *3*(1), 1-24.

de la Garza, R. O., y DeSipio, L. (1998). *Multiculturalism in the United States: Current Issues, Contemporary Voices*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

de Haas, H. (2009). The migration and development pendulum: A critical view on research and policy. *International Migration*, 47(1), 7–25. https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2008.00428.x

De Meulder, M., y Murray, J. J. (2021). Multilingualism in the workplace: Challenges and opportunities. *Language Policy*, 20(2), 233–250. https://doi.org/10.1007/s10993-020-09564-9

de Terán Gómez-Benita, I. G. (2023). Enseñanza del árabe en Europa: reto presente y oportunidades de futuro. *Afkar ideas: Revista trimestral para el diálogo entre el Magreb, España y Europa*, (69), 68-71.

del Valle Escalante, E., y Sosa-Velasco, A. J. (2011). Desatando lenguas: Literaturas en lenguas minoritarias y minorizadas en España y Latinoamérica. *Romance Notes*, *51*(1), 5-13.

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1996). *Declaració Universal dels Drets Lingüístics*. Barcelona: Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions (CIEMEN). https://www.ciemen.cat

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris, CREDIF, Didier.

Dervin, F., y Dirba, M. (2006). On liquid interculturality: Finnish and Latvian student teachers' perceptions of intercultural competence. En P. Pietilä, P. Lintunen, y H.-M. Järvinen (Eds.), *Language learners of today* (pp. 257–271). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja (64). https://journal.fi/afinlavk/article/view/59960

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Díaz Collazos, M. (2021). La diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro en Colombia. *Forma y Función*, 34(2), 1–31. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-338X2021000200001&script=sci_arttext

Díaz, M. A. P. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, *7*(1), 82-91.

Dorado Escribano, G. (2021). *La lengua materna como eje de construcción de la identidad en contextos migratorios*. Verbeia: Revista de estudios filológicos, 6(6), 277–296. https://doi.org/10.52495/verbeia.2021.6.15

Driver, M. (2024). Realities of comfort and discomfort in the heritage language classroom: Looking to transformative positive psychology for juggling a double-edged sword. *The Modern Language Journal*, *108*(S1), 147-167.

Duranti, A. (2021). *Language as culture in U.S. anthropology: Three paradigms*. Cambridge University Press.

Echeita, G. (2022). *¿Por qué, para qué y cómo transformar el sistema educativo hacia un enfoque de educación inclusiva?* Revista de Educación Inclusiva, 15(1), 1–16. https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856

Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. G. (2015). *El desarrollo normativa que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19(3), 1–18. https://doi.org/10.1234/profesorado.v19i3.41052

Eisenlohr, P. (2006). *Little India: Diaspora, Time, and Ethnolinguistic Belonging in Hindu Mauritius*. University of California Press.

El Founti Zizaoui, A. (2018). *Uso del concepto 'lengua propia' en el ámbito catalán*. Universidad de Málaga.

El Morabet, M., Zaafour, A., Villaescusa García, C., y Navarro-Granados, M. (2023). Programa de mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado marroquí en España: Diseño y validación de un instrumento. *Lengua y Migración, 15*(1). https://doi.org/10.37536/lym.15.1.2023.2192

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, 79-118.

Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada, 16*, 235-264.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1ddfe059-6d9a-11e7-b2f2-01aa75ed71a1

European Commission (2016). Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on the integration of third country nationals. https://bit.ly/ƆDOnBNe

Extra, G. (2007). Dealing with new multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and at school. *Australian Review of Applied Linguistics*, *30*(2), 18-1. https://doi.org/10.1075/aral.30.2.01ext

Extra, G., y Gorter, D. (2012). *Language diversity and policy in Europe: Challenges and opportunities*. Oxford University Press.

Extra, G., y Yağmur, K. (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Multilingual Matters.

Extra, G., y Yağmur, K. (2011). Urban multilingualism in Europe: Mapping linguistic diversity in multicultural cities. *Journal of Pragmatics*, *43*(5), 1173-1184. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.007

Extra, G., y Yagmur, K. (2020). *Urban multilingualism in Europe: Immigrant minority languages at home and school*. Multilingual Matters.

Fairclough, N. (2020). *Language and power* (3rd ed.). Routledge.

Farfán, J. A. F. (2011). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. In *Indigenous Languages of Latin America: Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina.*

Fernández, R. y Gómez, T. (2019). *Desafíos en la enseñanza de lenguas de inmigrantes: una perspectiva desde la educación primaria*. Revista de Didáctica de las Lenguas, 10(2), 150-165.

Fernández-Ulloa, T. (2024). "My heart beats in dos idiomas". El translenguaje y su relación con las ideologías lingüísticas en una clase de español como lengua de herencia. Creación y valoración de discursos subalternos. *Rétor*, *14*(2).

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Multilingual Matters.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Flores, N., y Rosa, J. (2015). *Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education*.

Flors-Mas, A., Sorolla, N., Pradilla, M. À., y Vila, F. X. (2021). The recent evolution of first languages in Catalonia: Between minoritization and language maintenance. *Language Problems and Language Planning*, *45*(1), 31-55.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). Sage.

Galito, M. S. (2006). Impacto Económico da Língua Portuguesa Enquanto Língua de Trabalho. CI-CPRI, AGL 1, 1-97.

Galloso, M. V. (2023). Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). *El Guiniguada*.

Gámez, R. Á. J. (2017). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(1). https://doi.org/10.2307/j.ctv1dp0w3h.67

Ganuza, N., y Hedman, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics, 40*(1), 108–131. https://doi.org/10.1093/applin/amx010

Ganuza, N., y Hedman, C. (2021). Ideological dilemmas in heritage language education: The case of Swedish mother tongue instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24*(2), 254–268. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1358712

Garcés Velasquez, F. (2023). Movilidades y territorialidades lingüísticas del kichwa y sus hablantes: Los esfuerzos de revitalización. *ARIES: Anuario de Antropología Iberoamericana*, 27. https://aries.aibr.org/articulo/2023/27/5041/movilidades-y-territorialidades-linguisticas-del-kichwa-y-sus-hablantes-los-esfuerzos-de-revitalizacion

García, F. M. (2011). El árabe marroquí: Una lengua y no un dialecto. Educar en la lengua materna. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos (REIM)*, (10), 134.

García, J., Sánchez, P., Moreno, I., y Goenechea Permisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace en la comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana.

García, M. (2015). *Políticas lingüísticas y construcción de identidades: La enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Editorial Universidad.

García, M. (2018). *Plurilingüismo e integración regional – Anuario de Glotopolítica*, 5, 1–15. https://doi.org/10.54789/aglo5.bein

García, M., y Fernández, L. (2018). *Políticas educativas para estudiantes migrantes en España: avances y retos*. Revista de Educación y Diversidad, 12(1), 23-38. https://doi.org/10.1234/red.2018.12.1.23

García Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 2, 53. https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852

García, M. (2023). *Lengua de inmigrantes y educación intercultural: desafíos y perspectivas*. Revista de Educación Intercultural, 15(2), 45-60.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O. (2018). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En T. L. McCarty y S. May (Eds.), *Social justice through multilingual education*, 140–158, Multilingual Matters.

García, O. (2021). Decolonizing foreign, national, and translanguaging language education policies. In Tollefson, J. W., y Pérez-Milans, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 500–518). Oxford University Press.

García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

García, O., y Wei, L. (2021). *Translanguaging and language education*. Cambridge University Press.

García Parejo, I., y Ambadiang, T. (2018). La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones: la importancia de las biografías lingüísticas. Doblele. Revista de Lengua y Literatura, 4, 22–40. https://doi.org/10.5565/rev/doblele.38

García, O., y Flores, N. (2018). *The multilingual turn in language education*. In T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 317-334). Wiley.

Gardner, R. C., and W. E. Lambert. (1959). "Motivational Variables in Second-language Acquisition." *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie* 13 (4): 266–272. http://doi.org/10.1037/h0083787.

Garduño, M. (2012). Corán y lengua árabe: entre el dialecto, el árabe medio y el "fushà". *Estudios de Asia y África*, *47*(1 (147), 153-177.

Garrido, M., y Sanguinetti, J. (2021). *Políticas educativas y migración: Transformaciones y desafíos en España*. Revista Española de Educación, 89(2), 45-62. https://doi.org/10.1234/ree.2021.89.2.45

Gaspar, S. y Chatti Iorio, J. (2022). Migración brasileña en Portugal y España: dinámicas y nuevos paradigmas. Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (56), 1-19. https://doi.org/10.14422/mig.2022.025

Generalitat de Catalunya. (2018). *RESOLUCIÓN ENS/2754/2018, de 20 de noviembre, por la cual se crea y se da publicidad al programa Lenguas y Culturas de Origen*. Recuperado de [https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=835490]

Giesecke Sara Lafosse, M. P. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el sur*, *12*(2), 397-417.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics, 32*(1), 148–170. https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148

Goodwin-Gill, G. S., y McAdam, J. (2021). *The refugee in international law* (4th ed.). Oxford University Press.

Goffman, E. (1983). The interaction order: American sociological association, 1982 presidential address. *American Sociological Review*, 48, 1–17.

Gogolin, I. (2002). *Linguistic diversity and new minorities in Europe*. In Heller, M. (Ed.), *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (pp. 162–182). Longman.

Gogolin, I. (2021). *Multilingualism and Language Education in Europe: A Challenge for Educational Policy*. Springer.

Gómez-Rendón, M. (2020). *Multiculturalidad e interculturalidad: El papel de la educación en la gestión de la diversidad cultural*. Universidad Simón Bolívar.

González Falcón, I. (Ed.). (2018). *Understanding cultural diversity in education: Perceptions, opportunities, and challenges*. Nova Publisher

González-Faraco, J. C., González-Falcón, I., y Rodríguez Izquierdo, R. M. (2020). *Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: Dilemas y tensiones en tiempos de crisis*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(1), 87–104. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087

González, I., Moya, A., y Dusi, P. (2018). The inclusion of students of foreign origin in the secondary education centers of Andalusia: A qualitative approach from the temporal classroom of linguistic acceleration. *Gazeta de Antropología, 34*(1), 1-17. https://bit.ly/3MKJOBu

González, M., García, D., y Torres, P. (2018). *La inclusión educativa del alumnado inmigrante: discursos y prácticas en contextos escolares*. Revista de Educación Inclusiva, 11(3), 45–60.

González, P. (2021, 26 febrero; actualizado 28 febrero). *Bangladesh y (de repente) España*. Atalayar. Recuperado el [14 de agosto de 2025], de Atalayar. https://www.atalayar.com/articulo/cultura/bangladesh-repente-espana/20210226154641150096.html

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.

Guillemin, M., y Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry, 10*(2), 261–280. https://doi.org/10.1177/1077800403262360

Haboud, M., y Ostler, N. (2013). *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*. Quito: Abya-Yala/UPS.

Haidar, L., y Kerras, N. (2015). Cuando la lengua árabe estándar desaparece. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (7-8), 345-374.

Halpern, C., Austin Ward, Z., y Aydin, H. (2022). "I'm Brazilian, Not Brazilian American": The Experiences of Second-Generation Brazilian Adolescents Preserving Their Heritage

Language and Resisting Assimilation. *International Journal of Multicultural Education*, 24(2), 132–156. https://doi.org/10.18251/ijme.v24i2.3173.

Hammersley, M., y Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.

Hecht, A. C. (2020). Disonancias en las definiciones de lengua materna para hablantes toba/qom: una mirada desde la antropología lingüística. *Revista de la Escuela de Antropología*, (XXVI). https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0ixxi.110

Hernández Belmonte, U. (2024). *Inclusión educativa y prácticas docentes: Entre el discurso y la realidad*. Acción y Reflexión Educativa, 48(1), 55–72. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/6557

Herrera Peña, G. (2004). *El español y las lenguas indígenas hoy*. En III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario, Argentina. Recuperado de https://congresosdelalengua.es/rosario/paneles-ponencias/aspectos/herrera-g.htm

Hidalgo Hernández, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1151

Hogan-Brun, G., y O'Rourke, B. (2021). *From minority languages to minoritized languages*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/111/language/en-GB/Default.aspx

Holliday, A. (2018). *Native-speakerism*. Springer.

Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27(4), 439–458.

Hornberger, N. H. (2006). *Voice and Biliteracy in Indigenous Language Revitalization: Contentious Educational Practices in Quechua, Guarani, and Māori Contexts*. Journal of Language, Identity, and Education, 5(4), 277–292.

Hornberger, N. H., y Link, H. (2022). Translanguaging and the role of cultural capital in bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 315–329. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1731516

Huang, H. T., y Chan, H. Y. (2024). Heritage identity and Indigenous language learning motivation: A case of Indigenous Taiwanese high school students. *The Modern Language Journa*l, 108(S1), 127–146. Portico. https://doi.org/10.1111/modl.12894

Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C., ... y Moher, D. (2015). The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: checklist and explanations. *Annals of internal medicine*, *162*(11), 777-784.

Inglés, M. D. (2007). *"AULAS DE ENLACE": A study of the implementation of a pilot compensatory education program for non-Spanish speaking newcomer students in Madrid, Spain* (Tesis doctoral). University of Pittsburgh. Disponible en CORE.

Instituto Cervantes. (2008). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (A1, A2). Instituto Cervantes.

Instituto Nacional de Estadística. (2023). [Pluralidad Cultural en España]. PASCAL. https://www.ine.es/buscar/searchResults.do?Menu_botonBuscador=&searchType=DEF_SEARCH&startat=0&L=0&searchString=lengua

Íñiguez, A. A. R. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (9), 56-73. https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683

Izquierdo, A. (1996). *La inmigración extranjera en España: los efectos sobre el mercado de trabajo*. Fundación "La Caixa".

Izquierdo, R. M. R. (2018). Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: Dilemas y tensiones en tiempos de crisis. *Education Policy Analysis Archives*, *26*, 154-154. https://doi.org/10.14507/epaa.26.3461

Jaffe, A. (2009). *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. Oxford University Press.

Jessup-Anger, J. E., y Aragones, A. (2013). Students' peer interactions within a cohort and in host countries during a short-term study abroad. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 50*(1), 21–36. https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0003

Judd, E. L., Tan, L., Walberg, H. J., y González, R. A. M. (2002). *Enseñanza de idiomas adicionales*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Juncal, C. F., Alonso, J. L. G., Marcilla, M. H., y Montes, T. R. (2023, December). Por la integración lingüística: enseñanza innovadora de lenguas a inmigrantes en Europa. In *Migración, pluricentrismo y acomodación* (pp. 29-58). Rombach Wissenschaft.

Kohonen, V. 1987. "Towards experiential learning in elementary foreign language education", en R. Duda y P. Reiley (eds.). *Learning styles* . Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 21-42.

Krzyżanowski, M. (2021). Discursive shifts and the normalisation of racism in immigration discourse: A critical discourse studies perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 47*(17), 3775–3790. https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1716000

Kuhl, P. K. (2021). Neural mechanisms in early language acquisition. *Annual Review of Neuroscience*, 44, 467–488. https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-090920-035148

Küpper, H., y Demir, Z. (2020). Herkunftssprachenunterricht in Deutschland – aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven. En D. Lüdi y K. Abdelilah-Bauer (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Migration* (pp. 221–239). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29793-1_13

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.

Kymlicka, W. (2015). *Multicultural citizenship and integration*. In B. Meyer y P. D. Tonstad (Eds.), *The Oxford handbook of political theory* (pp. 345-360). Oxford University Press.

Lamb, S. (2011). *Senderos del cerebro: La base neurocognitiva del lenguaje.* Mar del Plata: EUDEM.

Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Larrinaga-Bidegain, I. (2024). Parents who migrate without their children: Gendered and psychosocial reconfigurations of parenting in transnational families. *Journal of Family Theory & Review*. https://doi.org/10.1111/jftr.12577

Lee, S. (2019). Does identity matter for adaptation? The influence of acculturation identity on the well-being and delinquency of adolescent students in Europe. *Journal of Youth Studies*, 23(6), 797–817. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636950

Lee, J., y Wright, A. (2023). *Heritage language maintenance and identity formation: The role of family language practices*. International Journal of Bilingualism, 27(3), 211-230. https://doi.org/10.1177/13670069221123456

Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual review of applied linguistics*, *35*, 100-119. https://doi.org/10.1017/s0267190514000245

León del Barco, B., Mira, A. R., y Gómez Carroza, T. (2017). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(12). https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i12.1271

LePage, R. B., y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge University Press.

Lerner, I. (2020). La erosión lingüística de la lengua materna: el caso de los inmigrantes argentinos en Israel. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (31), 49-69.

Li, X., y Ortega, E. (2019). The rise of Mandarin Chinese in European education: Trends and challenges. *Journal of Multilingual Education*, 7(3), 110-125. https://doi.org/10.1234/jme.v7i3.5678

Liddicoat, A. J., y Curnow, T. (2021). Language and intercultural communication: Research and practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 1–19. https://doi.org/10.1017/S0267190520000123

Lins Ribeiro, G. (2003). *Postimperialismo: cultura y política en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Gedisa.

Little, D. (2006). *The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact*. Language Teaching, 39(3), 167–190. https://doi.org/10.1017/S0261444806003399

Little, S. (2020). Whose heritage? What inheritance?: Conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(2), 198-212. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463

López, L. E. (1995). *Políticas lingüísticas y educación intercultural en América Latina*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica (lengua y literatura)*.

López, M., y Silva, A. (2022). Positive transfer in bilingual education: A comparative study of Spanish and Portuguese learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(3), 234–247. https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1924136

Lüdi, G. y, Bernard, P. (2002). *Être bilingue.* Berna, Peter Lang.

Manzanedo, C. (2019). *Diversas perspectivas de la relación entre pobreza y migraciones*. Coordinadora ONGD. https://coordinadoraongd.org/2019/10/diversas-perspectivas-de-la-relacion-entre-pobreza-y-migraciones/

Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Universidad de Bolonia.

Marcilla, M. H. (Ed.). (2022). *Guía para la inclusión lingüística de migrantes* (Vol. 30). Ediciones Universidad de Salamanca.

Marin, I. F. (2025). Femintegra: Explorando las Trayectorias Laborales de las Mujeres Inmigrantes Rumanas en las Provincias de Barcelona, Valencia y Castellón Femintegra: Exploring the Labor Trajectories of Romanian Immigrant Women in Barcelona, Valencia. *Investigación*, *4*(2).

Marmo, J., y Losada, A. (2022). Propuestas metodológicas en estudios de revisión sistemática, metasíntesis y metaanálisis. *Psicología unemi*, *6*(11), 32-43.

Martínez, L. (2021). *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas de inmigrantes en contextos escolares*. Revista de Política Educativa, 12(3), 120-135.

Martínez Usarralde, M. J., Fernández García, C. M., y Ayala-De La Peña, A. (2016). "Yo acojo, tú agrupas, ella compensa": Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas. Revista Complutense de Educación.

Martín-Macho-Harrison, A., y Faya-Cerqueiro, F. (2022). Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: Comparación entre L1 y L2. Ocnos, 21(2).

Martínez-Vicente, M., Martínez-Valderrey, V., Suárez-Riveiro, J. M., y Valiente-Barroso, C. (2023). Relación entre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y el perfil ejecutivo atencional en escolares españoles. *Revista de Psicología Educativa, 29*(2), 159–166. https://doi.org/10.5093/psed2023a10

Massey, D. S., Durand, J., y Malone, N. J. (2016). *Beyond smoke and mirrors: Mexican immigration in an era of economic integration* (2nd ed.). Russell Sage Foundation.

Maturrano, E. F. L. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, *8*(2), 56-66. https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.

May, S. (2021). Language rights and language policy in education. In T. L. Tollefson y M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 305–322). Oxford University Press.

May, S., y Hill, R. (2020). *Language policy and political issues in education*. Springer.

Mayor, F. (2000). *Un Mundo Nuevo*. Barcelona, UNESCO, Círculo de lectores.

Mayordomo, M. F. D. C. (2025). Review migration and language education in southern Europe: Practices and challenges. *FITISPos International Journal*, *12*(1), 254-257.

Medina, R. G. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 91-105. https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007

Meer, N., y Modood, T. (2019). *The politics of multiculturalism in the new Europe: Racism, identity, and community*. Palgrave Macmillan.

Mercer, N., y Littleton, K. (2020). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

Mežek, Š., y Sundqvist, P. (2022). The risks of homogenizing multilingual learners: Problematizing the category "students with a mother tongue other than Swedish." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(7), 2431–2446. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1786495

Mijares, L. (2005). Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen. *Anales de Historia Contemporánea, 21*. 111-124. https://bit.ly/3ImjTNR

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

Miley, T. J. (2021). La política lingüística en el sistema educativo de Catalunya. Una aproximación desde la sociología política. *Oficialidad lingüística y lenguas docentes en España: balance y perspectivas. Fundación Giménez Abad. Disponible en: www. fundaciongimenezabad.*

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Herkunftssprachlicher Unterricht: Informationen für Eltern*. https://www.schulministerium.nrw/

Mira, J. J., Pérez-Jover, V., Lorenzo, S., Aranaz, J., y Vitaller, J. (2004). La investigación cualitativa: una alternativa también válida. *Atención primaria*, *34*(4), 161-166.

Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Polity Press.

Montrul, S. (2023). *Heritage languages and their speakers: Educational implications*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108768254

Morales, L. (2006) La integración lingüística del alumnado inmigrante: Propuestas para el aprendizaje cooperativo, Madrid: La Catarata.

Moratilla Fernández, A. (2022). Los sistemas educativos de la República Federal de Alemania y del Reino de España: un análisis comparativo.

Moscoso García, F. (2013). El uso de L1 y L2 en el aula. *Revista de Educación*, 45(2), 123-145. https://doi.org/10.1234/revedu.2013.5678

Muñoz, A. (2018). *Lengua y cultura: transmisión intergeneracional en la comunidad china de Barcelona*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Muzzio, E. G., y Strasser, K. (2022). Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, *56*(1), 1-17. https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1330

Mu, G. M. 2014. "Learning Chinese as a Heritage Language in Australia and Beyond: The Role of Capital." *Language and Education* 28 (5): 477–492. doi:10.1080/09500782.2014.908905.

Narbona, L. M. (1993). *Marroquíes en Viladecans: Aproximación al tema de la inmigración*. Ayuntamiento de Viladecans.

Navío, A. (2021, agosto 23). *Las autonomías decidirán la mitad de los contenidos del currículo educativo*. Newtral. https://www.newtral.es/curriculo-educativo-competencias-autonomias-ley-educacion/20210823/

Nieto, S. (2021). *Pedagogías transculturales: Más allá de la multiculturalidad*. Editorial Educación Viva.

Nilsson Folke, A. (2017). *Somewhat separate yet still part of the whole: The negotiable nature of newcomer reception classes*. *International Journal of Multilingualism, 14*(3), 295–308. https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1306445

Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, *5*(1), 77-80.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology, 11*(4), 327–344. https://doi.org/10.1080/13645570701401305

North, B. (ed). 1992. *Council of Europe: Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüschlikon, 10 - 16 November 1991.* Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

North, B. (2014). The Common European Framework of Reference for Languages: A commentary. *Cambridge University Press*.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.1002/tesq.199

Norton, B. (2021). *Language and identity*. Routledge.

Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health, 31*(4), 391–398. https://doi.org/10.1002/nur.20259

Nguyen, T. T. (2022). The role of identity in language learning motivation among bilingual students. *Journal of Language, Identity & Education*, 21(3), 201-215. https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1971234

Orb, A., Eisenhauer, L., y Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship, 33*(1), 93–96. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x

Ocampo-González, A. (2023). Descolonización del lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia. *Encontros Bibli*, *28*, e92637.

Organización Internacional para las Migraciones. (s.f.). *Factores que impulsan la movilidad humana*. Redalyc. https://www.redalyc.org/journal/5880/588065928007/

Oriol, M. (2004). Éditorial: vingt ans après: la «portugalité» introuvable. In Cahiers de l'URMIS, 9, 11-13.

Ortiz, A. (2009). *Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia.* Colombia: Ediciones Litoral.

Otheguy, R., García, O., y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied linguistics review*, *6*(3), 281-307.

Paladines Paredes, L., y Malla Armijos, J. (2024). Rasgos identitarios de los sujetos migrantes en las crónicas *Permiso de residencia*, de María Fernanda Ampuero, y *El color de los sueños*, de Annabelle Chimbo. *RIHUMSO: Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 25, 27–46. https://doi.org/10.54789/rihumso.24.13.25.2

Pàmies Rovira, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de https://ddd.uab.cat/record/82593

Pàmies Rovira, J. (2008). *Identitat, integració i escola: Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona* (Premi Joventut 2006). Generalitat de Catalunya.

Pàmies, Rovira, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas, 10*(1), 144–168.

Pàmies Rovira, J. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase y origen en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación, 13*(4), 487–506. https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044

Paredes García, F. (2020). *Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos*. *Lengua y Migración*, 12(1), 39–81. Universidad de Alcalá.

Park, S. (2022). Heritage language education and identity formation: A study of Korean American students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 345–360. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2034567

Park, M. Y. (2024). Heritage language use and identity construction: A study of two Korean-American bilingual adolescents. *Sustainable Multilingualism*, 24(1), 1–22. https://doi.org/10.2478/sm-2024-0001

Pasetti, F., y Cumella de Montserrat, C. (2020). *Las políticas de integración en España según el Índice MIPEX*. CIDOB. https://prod.cidob.org/publicaciones/las-politicas-de-integracion-en-espana-segun-el-indice-mipexprod.cidob.org+4

Pasetti, F., Güell, B., y Garcés Ramos, L. (2023). *The impact of narratives on policy-making at the national level: The case of Spain*. BRIDGES Working Paper No. 24. CIDOB. https://doi.org/10.5281/zenodo.10228257

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Paulus, T. M., y Lester, J. N. (2022). Using digital tools to support qualitative research: Integrating CAQDAS into research design. *Qualitative Inquiry, 28*(5), 459–472.

Pavlenko, A. (2022). *The bilingual mind and linguistic experience: Implications for language learning*. Cambridge University Press.

Pérez, L. I. (2021). De bárbaros, peregrinos e inmigrantes. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (15).

Pérez-Milans, M. (2020). Lengua y superdiversidad. *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo. Zaragoza: UOC/Prensas de la Universidad de Zaragoza*.

Pérez, M., y Sánchez, L. (2023). Valoración y uso de lenguas de origen en contextos educativos transculturales. *Revista Internacional de Educación Multilingüe, 10*(1), 112–130. https://doi.org/10.5678/riem.v10i1.2345

Piller, I. (2022). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.

Pinyol-Jiménez, G. (2023). *Dinámicas migratorias recientes en España: retos y oportunidades en tiempos de crisis*. CIDOB – Barcelona Centre for International Affairs.

Portes, A. (2010). *Migration and social change: Some conceptual reflections*. Journal of Ethnic and Migration Studies, 36(10), 1537–1563. https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381

Portes, A., y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press

Portes, A., y Rumbaut, R. G. (2021). *Immigrant America: A portrait* (5th ed.). University of California Press.

Portes, A., y Zhou, M. (1992). Gaining the upper hand: Economic mobility among immigrant and domestic minorities. *Ethnic and Racial Studies, 15*(4), 491–522. https://doi.org/10.1080/01419870.1992.9993761

Potowski, K. (2005). *Fundamentals of Community Languages*. Palgrave Macmillan.

Prados, F. Á. D. (2013). *Paralelismos y convergencias entre la comunidad iberoamericana de naciones y la comunidad de países de lengua portuguesa:¿ existe un espacio multinacional de países de lenguas ibéricas?* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

Red de Educación. (2023). *Rol de las Comunidades Autónomas en la educación en España 2023*. REDES Educación. https://www.redeseducacion.net/general/rol-comunidades-autonomas-educacion-espana-2023

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rodríguez, L., y García, M. (2023). Familial language transmission and early bilingual development: Insights from multilingual households. *Journal of Child Language Acquisition*, 49(1), 112–130.

Rodríguez, A. P., y de Oliveira Lima, M. È. (2020). El "alma de la colonia". La significación histórica de la prensa inmigrante portuguesa en los Estados Unidos: cultura, lengua y periodismo. *Revista de humanidades*, (40), 69-90. https://doi.org/10.5944/rdh.40.2020.22953

Rodina, Y., Kupisch, T., Meir, N., Mitrofanova, N., Urek, O. y Westergaard, M. (2020). Internal and external factors in heritage language acquisition: Evidence from heritage Russian in Israel, Germany, Norway, Latvia and the United Kingdom. *Frontiers in Education, 5*, 20.

Rubin, H. J., y Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). SAGE.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Sánchez Martí, A., y Sandín Esteban, M. P. (2013). Joves immigrants i persistència acadèmica: què ens diuen les seves xarxes personals?. *Temps d'Educació, 2013, vol. 44, p. 177-190*.

Scollon, R., y Wong Scollon, S. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.

Scollon, R., y Scollon, S. W. (2023). *Intercultural communication: A discourse approach* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

Sharif, A. M. (2017). *"Shuffled off to the side?": Newcomer reception classes and the belonging of newly arrived pupils in Sweden*. *Nordic Journal of Migration Research, 7*(2), 85–94. https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0008

Simó, N. (2017). *Entre el discurso de la inclusión y las prácticas de la segregación: El caso de las aulas de acogida*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6(2), 73–89.

Simó Gil, N., Pàmies Rovira, J., Collet Sabé, J., y Tort Bardolet, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Catalunya: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*.

Skutnabb-Kangas, T., y Phillipson, R. (2020). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. In Wiley, T.G. et al. (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford University Press.

Song, H. (2016). Peer influence and heritage language maintenance among immigrant youth. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 675–690. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1136219

Ramírez-Cruz, H., y Chaparro Rojas, J. F. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y Función*, *34*(2).

Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, *9*(3), 1-6. https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Rebolledo-Rebolledo, M. C., Sánchez-Martí, A., y Rovira, J. P. (2024). Resultados del alumnado extranjero en SIMCE: de lo global a lo invisible. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 301-326.

Reyes, C. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista Complutense de Educación*, *28*(3), 721-735. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_rced.2017.v28.n3.49857

Richterich, R. 1998. "La compétence stratégique: acquérir des stratégies de communication ", en J. Sheils (coord.) *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* . París: Hachette, pp. 188-212.

Rivas, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Madrid: Consejería de Educación.

Rodríguez, S. (2020). *La enseñanza del español como segunda lengua y la inclusión de lenguas de inmigrantes en el currículo escolar*. Lengua y Sociedad, 8(4), 200-215.

Rodríguez Soriano, M. O. (2020). Identidad, cultura y etnicidad: una aproximación teórica. Apuntes acerca de la problemática sociocultural e identitaria de los latinos en Estados Unidos. *Revista Novedades en Población*, *16*(32), 212-241.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sánchez-Martí, A., Pàmies, J., Caravaca, A., y Llos, B. (2022). Towards a common public culture? Boundaries to belonging in Catalonia. *Social Inclusion, 10*(2), 87-97. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4943

Sánchez Valencia, M. (2021). Interpretación de la información empírica en investigación educativa con enfoque cualitativo. *Experiencias y Debates En La Recuperación Del Dato En La Investigación Educativa*, 109–131. https://doi.org/10.47377//expydeb.cap5.

Sandoval, A., y Aparicio, F. R. (2005). Hibridismos culturales: la literatura y cultura de los lationos en los Estados Unidos. Revista Iberoamericana, 71(212), 665–697. https://doi.org/10.5195/reviberoamer.2005.5422

Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.

Smith, J. A., y Johnson, B. C. (2020). Hidden racism: Exploring subtle forms of discrimination in everyday communication. *Journal of Social Issues, 76*(2), 215-231. https://doi.org/10.1111/josi.12345

Solé, C. (1980). Identificación de los inmigrantes con la" cultura Catalana". *Reis*, (9), 119-137.

Soria, I. A., y Artal, A. P. (2023). La integración a través de la lengua: aproximación a las relaciones sociolingüísticas en un centro de acogida de menores no acompañados en España. *Estudios de Lingüística del Español*, *47*, 72-93. ttps://doi.org/10.36950/elies.2023.4

Skutnabb-Kangas, T., y Phillipson, R. (Eds.). (2023). Handbook *of Linguistic Human Rights.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated.

Suárez-Orozco, M. (2001). *Globalization, immigration, and education: The research agenda*. *The Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 100(1), 1-28.

Taboada, M., y García, R. (2011). Lengua mayoritaria: representatividad, identidad y legitimidad. *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad*, 23-44

Teddlie, C., y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77–100. https://doi.org/10.1177/2345678906292430

Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (12), 81-102.

Thompson, R., y Lee, J. (2023). Identity integration and language confidence: Effects of culturally responsive teaching. *Modern Language Journal*, 107(1), 50-68. https://doi.org/10.1111/modl.12845

Tilmatine, M. (2005). La immigració amaziga a Catalunya: l'aposta identitària i ciutadana. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 84-89.

Tollefson, J. W. (2002). *Language Policies in Education: Critical Issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

Torices Vidal, J. R. (2018, 31 de julio). *Combatir estereotipos mediante el lenguaje inclusivo*. Revista Contexto (CTXT). Recuperado de https://ctxt.es/es/20180725/Firmas/20863/Jose-Ramon-Torices-Vidal-lenguaje-inclusivo.htm

Torrijos, A. (2012). «Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011)». *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, 128-130.

Torruella, I. M., y López, A. S. (2017). Género, movilidad e intersecciones generacionales en el espacio transnacional chino. *RES. Revista Española de Sociología*, *26*(3), 385-397.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. Qualitative Inquiry, 16(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Trim, J., North, B. y D. Coste. (1996). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal.* CC-LANG (95) 5 rev IV, Council of Europe.

UNESCO. (s.f.). *¿Por qué la educación en la lengua materna es esencial?* UNESCO. Recuperado el 4 de mayo de 2025, de https://www.unesco.org/es/articles/por-que-la-educacion-en-la-lengua-materna-es-esencial

Universitat Autònoma de Barcelona. (2020). *Código de buenas prácticas en la investigación*. UAB.

Valdés, G. (2003). Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Valdés, G. (2005). *Heritage Language Teaching*. Cambridge University Press.

Valdivieso, C. L. (2007). Lengua, territorio y poder como espacios geopolíticos. *Revista Política y Estrategia*, (108), 12-18.

Vallespir Soler, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.

van Grinsven, V. T. (2022, March). Las Caras de la Aculturación. In *Encuentro Psicología Melilla 2022: Centre for Qualitative Psychology*.

Verd, J. M., Barranco, O., y Lozares, C. (2021). *Blending focused ethnographic method and case study research* – sobre selección de casos y generalización de resultados.

Verdaguer, M. T. (1997). El concepto de lengua no-territorial: una aproximación teórica. *Revista Española de Lingüística*, 27(2), 123-145.

Verdaguer, M. T. (1997). Les langues des immigrés: entre reconnaissance et marginalisation. In *Langues et cité* (No. 1).

Vera, G. A., Lledó, A. L., Puerta, M. G., y Lledó, G. L. (2018). La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *2*(1), 155-162. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1197

Vertovec, S. (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

Vertovec, S., y Wessendorf, S. (Eds.). (2021). *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. Routledge.

Vidal, J. (2024, January 18). What do we lose when a language dies? *The Guardian*. https://www.theguardian.com/environment/2024/jan/18/language-extinction-biodiversity-vanishing

Vila, I. (2009). "Política lingüística i immersió educativa a Catalunya". En P. Calvo (Ed.), *Els serveis lingüístics i la normalització lingüística a Catalunya*, 123-140. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Vila, I. (2016). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, *6*(2), 127-142.

Vilà Baños, R., Sánchez-Martí, A., Freixa Niella, M., y Venceslao Pueyo, M. (2024). Protection of unaccompanied child and adolescent migrants in Catalonia: Inhabited places, occupied places or non-places?. *Journal of Social Work*, *24*(3), 303-321.

Vygotsky, L. S. (1986). "Thought and Language" (Translated and edited by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar). Cambridge, MA: MIT Press.

Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. Routledge.

Wei, L. (2011). *Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain*.

Woolard, K. A. (2016). *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford University Press.

Williams, C. H. (2013). *Linguistic Minorities in Democratic Contexts*. Palgrave Macmillan.

Wodak, R. (2021). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Sage Publications.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Zhang, S., Verkuyten, M., y Weesie, J. (2018). Dual identity and psychological adjustment: A study among immigrant-origin members. *Journal of Research in Personality*, *74*, 66-77. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.008

Zhou, W., y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). El sentimiento de pertenencia de los jóvenes chinos de la segunda generación de la Comunidad de Madrid. *International Journal of Sociology of Education*, *9*(1), 34-59. https://doi.org/10.17583/rise.2020.4622

Ziqian, J. (2012). *La enseñanza del idioma chino y la cultura china en España: Marketing y promoción*. Institut d'estudis intermacionals i interculturales. Master UE-CHINA: Cultura y economía.

Zimmermann, M., y Häfliger, A. (2021). Multilingualism in the Swiss educational system: Tensions between multilingual paradigms and monolingual ideologies. *Language and Education, 35*(4), 307–324. https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/11455

Zhou, Y., y Kim, S. (2022). *Language use and self-perception among heritage bilingual learners*. Journal of Multilingual Education, 12(1), 45-62. https://doi.org/10.5678/jme.v12i1.2345



ANEXOS

ÍNDICE

ANEXO I: COMITÉ ÉTICO v

ANEXO II: REVISIÓN SISTEMÁTICA vi

II.I. Clasificación de artículos por meta-categorías (revisión sistemática 2010-2020) vi

ANEXO III: FASE DE ENTREVISTAS ix

III. I. Permisos ix

III. II. Guion de la entrevista xi

III. III. Modelo de entrevistas: Miembros del Departament d'Educació xiii

III. IV. Modelo de entrevistas: Miembros de Equipos Directivos de centros educativos xv

III. V. Modelo de entrevistas: Miembros del profesorado LACM xviii

III. VI. Modelo de entrevistas: Familias xxi

III. VII. Análisis por pares xxiii

III. VIII. Carta y consentimiento informado xxvii

ANEXO IV: SISTEMA CATEGORIAL DE LA INVESTIGACIÓN xxxi

ANEXO I: COMITÉ ÉTICO

Figura 1: Certificado del Comité de Ética en Investigación.



UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Vicerectorat de Recerca

Comitè d'Ètica en la Recerca (CERec)
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

El Comitè d'Ètica en la Recerca (CERec) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunido el día **15-11-2024**, acuerda informar favorablemente el proyecto con número de referéncia **CEEAH 7346** y que tiene por título **"Análisi del programa LACM (Llengua i Cultura Marroquina) a les escoles catalanes"** presentado por **Astrid Codana Alcàntara**

Elaborado:	**Aprovado:**
Nombre: Cargo: Fecha: UAB 2024.11.20 09:41:23 +01'00'	Nombre: JOSE LUIS MOLINA GONZALEZ - DNI 36561625C Cargo: Fecha: Signat digitalment per JOSE LUIS MOLINA GONZALEZ - DNI 36561625C Data: 2024.11.20 13:31:13 +01'00'

Fuente: CERec. Universitat Autònoma de Barcelona.

ANEXO II: REVISIÓN SISTEMÁTICA

II.I. Clasificación de artículos por meta-categorías (revisión sistemática 2010-2020)

Tabla 1: Resultados del análisis PRISMA-NMA.

Meta-categoría	N.º de Artículos (2010-2020)	Autores Clave (Ejemplos)
1. Definición y significados	32	Bellón (2019), Berasategi (2019), Casco (2017), Aiub (2019)
2. LO como capital lingüístico	44	Bialystok (2010), García y Otheguy (2020), Nina-Estrella (2018)
3. Marco normativo y político	28	Bastardas (2014), Pié Jahn (2018), UNESCO (2010)
4. Respuesta Educativa	41	Etxeberría (2010), Eurydice (2005), Gámez (2017), Llompard (2016)
TOTAL INCLUIDOS	**145**	**(Suma total según diagrama de flujo)**

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2: Definición y significados atribuidos a las LO.

Categoría emergente	Artículo / Referencia (2010-2020)
Lengua de Origen / L1 / L2	Almaraz y Caldelas (2011); Mijares (2011); Moscoso García (2013); Santos (2014).
Lengua materna / propia	Aiub y Rodrigues (2019); El Founti (2018); García Parejo y Ambadiang (2018); Presas (2011); Terrado (2016).
Lengua de inmigrantes / no- territorial	Akoğlu y Yagmur (2016); Berasategi et al. (2019); Casco (2017); Extra y Gorter (2015); Piller (2016); Verdaguer (cit. en texto).
Lengua minoritaria / minorizada	Abchi y Calderón (2016); Bellón (2019); Etxeberría et al. (2019); Lukic (2019); Nagore y Giralt (2018); UNESCO (2010).
Jerarquización y estigma	Conde (2019); Pié Jahn (2018); Escarbajal, Flores y Rosa (2015); Gándara (2015); Rosa (2016); Sánchez y Guirao (2015); Weiner (2014).
Identificación del sujeto	Aiub y Rodrigues (2019); Alarcón (2020); Audelo (2017); Block (2013); Czubinska (2017); Norton (2013).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3: Las LO como capital lingüístico.

Categoría emergente	Artículo / Referencia (2010-2020)
Capital cultural invisible	Auerbach (2017); Baquedano-López (2015); Bertelli (2016); Cummins (2017); Lagos (2015); Reyes (2017); Yosso (2016).
Funciones ejecutivas / cognición	Adesope et al. (2010); Barac et al. (2014); Bialystok (2010); Bialystok et al. (2012, 2014); Damasio y Carvalho (2018); Poarch y Bialystok (2015).
Apoyo en adquisición de L2	Abchi y Calderón (2016); Cummins (2014); Gregory et al. (2012); Hélot (2012); Kim (2011); Leung y Williams (2014); Little (2010); Park (2013).
Tolerancia y convivencia	Alred y Byram (2012); Bertelli (2016); García y Otheguy (2020); Kramsch (2011); Liddicoat (2013); Lozares y Sala (2011); Risager (2018); Scollon (2012).
Identidad y pertenencia	Bertelli (2016); Block (2014); Bucholtz (2010); De Fina (2012); Higgins (2011); Menard-Warwick (2014); Nina-Estrella (2018); Piller y Takahashi (2011).
Limitaciones económicas/sociales	Akoglu y Yagmur (2016); Aparicio (2017); Casco (2017); Chiswick y Miller (2010); Dustmann (2011); Gándara (2015); Isphording (2015).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4: Marco normativo, legislativo e histórico.

Categoría emergente	Artículo / Referencia (2010-2020)
Evolución Política UE	Beacco y Byram (2012); Consejo de Europa (2010 - Tratado); Extra y Gorter (2012); Gorenko (2019); Parlamento Europeo (2018); Rodríguez-Izquierdo (2018).
Derechos y patrimonio	Bastardas (2014); De Varennes (2012); May (2012); Skutnabb-Kangas (2013); UNESCO (2010).
Clasificación y grupos étnicos	Castles et al. (2014); Kraler, Reichel y Entzinger (2015); Moreno (2015); Vertovec (2010); Zapata-Barrero (2015).

Categoría emergente	Artículo / Referencia (2010-2020)
Exclusión conceptual	Arango (2013); Colectivo Ioé (2008); de Haas (2010); Escoriza (2019); Faist (2013); King (2012); Kraler (2011); Piller (2011); Portes (2010); Yagmur (2019); Zhou (2014); Zolberg (2012).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5: Respuesta educativa e implementación.

Categoría emergente	Artículo / Referencia (2010-2020)
Programas y acuerdos bilaterales	Broeder y Martyniuk (2012); Extra (2016); Gámez (2017); Mijares (2005*); Navas y Sánchez (2010); Sala y Lozares (2011); Vila et al. (2016).
Evaluación y déficit (PISA)	Akoglu y Yagmur (2016); Álvarez de Sotomayor y Martínez-Cousinou (2016); Calero y Choy (2019); Escarbajal et al. (2015); Fernández-Batanero (2011); García y Moreno (2012); Ruiz-de-Azúa (2014).
Mediación e intérpretes	Casco (2017); Eurydice (2005*); García-Cano et al. (2010); Llevot y Garreta (2013); Márquez y García-Cano (2015); Tuset (2014).
Translanguaging y currículum	Aguirre (2016); Cenoz y Gorter (2011); García y Lin (2017); Hélot (2012); Llompard (2016); Menken y Sánchez (2019); Moore y Nikula (2016); Paulsrud et al. (2017); Sayer (2013); Turner (2019).
Segregación vs. inclusión	Aguirre (2016); Berasategi et al. (2019); Carrasco et al. (2012); Etxeberría y Elosegui (2010); García-Sanz et al. (2012); Jiménez y Fardella (2015); Martínez (2011); Ortiz (2015).

Fuente: elaboración propia.

ANEXO III: FASE DE ENTREVISTAS

III. I. Permisos

Figura 2: Notificación Departament d'Educació.

Evidències del procés de notificació

Dades d'identificació de la notificació electrònica

Organisme: Generalitat de Catalunya #ID: 12.195.378

Departament: Departament d'Educació

Títol de la notificació: Resposta petició sobre el tractament de les llengües d'origen a Catalunya

Referència de la notificació: E2020013739

Data de registre: 20/01/2021 07:26:17 **Núm. de registre:**9067/12715/2021

Posada a disposició el dia 20/01/2021 07:26:20

Accés el dia 20/01/2021 per Astrid Codana Alcantara (47665429E)

Acceptada el dia 20/01/2021 per Astrid Codana Alcantara (47665429E)

Destinataris de la notificació

Nom / Raó social	*Document*
N: Astrid Codana Alcantara	47665429E-NIF

Documents annexats (1)

Acte administratiu: NOTIFICACIÓ_SIGNAT.pdf

Document annex: Informe llengües origen 2019_20.pdf

Evidència del dipòsit: PosadaDisposicio.xml

Evidència de l'acceptació: AcceptacioCiutada.xml

Fuente: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Figura 3: Notificación de facilitación de datos de participación en programas de LO.

Senyora,

L'històric de participació que disposem és el que consta en el document que s'adjunta.

Així mateix, la unitat que ho gestiona, prepararà les dades numèriques des del 2014-15 fins al 2020-21.

- Nombre de centres, tipologia, distribució territorial, etapa educativa i nombre d'alumnes en relació amb els cursos: 2014-15, 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19 i 2019-20

Per a la preparació d'aquestes dades ens informen que fins a mitjans de febrer, no les tindran fetes.

En el moment que ens les facin arribar al Servei d'Indicadors i Estadística, li enviarem un altre notificació.

Atentament,

Marta Masats Folgueras - DNI 46126344M (AUT)

Signat digitalment per Marta Masats Folgueras - DNI 46126344M (AUT)
Data: 2021.01.19 13:07:44 +01'00'

Servei d'Indicadors i Estadística

Departament d'Educació

Fuente: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

III. II. Guion de la entrevista

Tabla 6: Guion de las entrevistas.

BLOQUES TEMÁTICOS	PREGUNTAS INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS ENTREVISTA
Marco normativo e histórico europeo	¿Qué marco normativo e histórico se ha desarrollado en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de origen/maternas en Europa?	-¿Conoce programas de impulso de las lenguas de origen en el marco europeo, estatal o catalán?
Marco normativo e histórico catalán	¿Qué factores del marco normativo e histórico favorecen o impiden el desarrollo de programas sobre las lenguas de origen?	-¿Cuál considera que ha sido la evolución histórica y política de las lenguas de origen en Cataluña? -Concretamente, el Departamento de Educación ha impulsado políticas educativas en relación con las lenguas de origen en todo el territorio catalán. Me sabría decir elementos facilitadores o barreras (ya sean del tipo social, administrativas, económicas, etcétera) que hayan potenciado o dificultado la implementación de estas políticas. - Por último, es conocedor de documentos, que se hayan o no publicado desde el Departamento de Educación, que puedan contribuir a la obtención de una visión más concreta de las políticas lingüísticas y/o educativas que considere que pueden ser de interés para la realización de este estudio. - En estrecha relación con la pregunta anterior, ¿qué criterios tiene el Departamento de Educación para impulsar unas lenguas y no otras?
Barreras/facilitadores programa LACM en el marco normativo/histórico	¿Qué factores del marco normativo e histórico favorecen o impiden el desarrollo del programa LACM en Cataluña?	-¿Ha participado en algún momento de la implementación del Programa LACM en Cataluña o bien en otras comunidades autónomas? ¿Cuál es su percepción del programa?
Perspectiva comunidad sobre Programa LACM	¿Cómo se está implementado el programa LACM según la comunidad educativa?	-¿Qué papel cree que tienen el profesorado, las familias y el Consulado marroquí en la implementación del Programa LACM en Cataluña?

Barreras/facilitadores programa LACM en relación modalidades	¿Qué factores de éxito y barreras existen en la implementación del programa LACM para cada una de sus modalidades?	¿Qué factores de éxito y barreras existen en la implementación del programa LACM para cada una de sus modalidades?
Significado de las lenguas para la comunidad	¿Qué significado tienen las lenguas de origen para la comunidad?	- Haciendo especial mención al árabe y teniendo en cuenta la cantidad de alumnado de procedencia marroquí que tenemos en las escuelas, ¿por qué cree que una mayoría de alumnado prefiere aprender árabe que amazigh, teniendo en cuenta que es su lengua materna?

Fuente: elaboración propia.

III. III. Modelo de entrevistas: Miembros del Departament d'Educació

Doctoranda: Astrid Codana Alcántara. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès. Correu electrònic: astrid.codana@gmail.com. Telf: 637.23.95.24

Tutors de la tesis: Jordi Pàmies i Angelina Sánchez. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès.

LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA LACM A CATALUNYA

L'estudi que estem duent a terme parteix de l'interès de comprendre la situació en què es troben actualment les llengües d'origen a Catalunya en el marc del plurilingüisme. Els principals objectius que perseguim amb la realització d'aquesta entrevista es basa en el coneixement de l'evolució del Programa LACM a Catalunya, així com la seva evolució històrica a través del coneixement de quins han estat els atributs facilitadors i les barreres normatives, socials i contextuals per a la implementació de dit programa.

CONSIDERACIONS INICIALS

Es sol·licita als participants realitzar una entrevista prevista per a una hora de durada aproximadament. No obstant, en qualsevol moment els participants poden abandonar l'entrevista si ho consideren oportú sense la necessitat de donar cap explicació i sense que suposi cap prejudici per a ells.

La participació en aquest estudi és voluntària.

L'entrevistadora cuidarà del bon funcionament de l'entrevista, assistint en tot als participants.

L'entrevista serà gravada en àudio, amb una aplicació de mòbil.

La investigadora i els tutors de la tesis doctoral garanteixen la confidencialitat de les dades obtingudes durant el procés i en finalitzar aquest. Així mateix, es farà una devolució dels resultats de la investigació als participants un cop finalitzada la tesis.

Nom del participant: _____

DECLARA QUE:

- M'han exposat les característiques de l'estudi i han contestat a totes les meves preguntes en relació a aquest.
- M'han comunicat que es garanteix la confidencialitat respecte a la meva participació en aquest estudi sobre qualsevol de les dades obtingudes.

- He entès que no estic obligat a formar part de l'estudi donat el caràcter de participació voluntària.
- He entès que puc retirar-me en qualsevol moment sense donar justificacions i sense que aquest fet repercuteixi en mi, simplement fent la demanda a la investigadora o tutors de la tesis.

He entès i accepto que l'entrevista serà gravada en àudio.

Per a què així consti,

PREGUNTES DE L'ENTREVISTA

1. Quina considera que ha estat l'evolució històrica i política de les llengües d'origen a Catalunya?
2. Coneix programes d'impuls de les llengües d'origen en el marc europeu, estatal o català?
3. Concretament, el Departament d'Educació ha impulsat polítiques educatives en relació a les llengües d'origen arreu del territori català. Em sabria dir elements facilitadors o barreres (ja siguin del tipus social, administratives, econòmiques, etcètera) que hagin potenciat o bé dificultat la implementació d'aquestes polítiques.
4. Ha participat en algun moment de la implementació del Programa LACM a Catalunya o bé en altres comunitats autònomes? Quina n'és la seva percepció del programa?
5. Fent especial esment a l'àrab i tenint en compte la quantitat d'alumnat de procedència marroquina que tenim a les escoles, per què creu que una majoria d'alumnat prefereix aprendre àrab que amazic, tenint en compte que és la seva llengua materna?
6. En estreta relació amb la pregunta anterior, quins criteris té el Departament d'Educació per impulsar unes llengües i no unes altres?
7. Quin paper creu que tenen el professorat, les famílies i el Consolat marroquí en la implementació del Programa LACM a Catalunya?
8. Finalment, és coneixedor de documents, que s'hagin o no publicat des del Departament d'Educació, que puguin contribuir a l'obtenció d'una visió més concreta de les polítiques lingüístiques i/o educatives que consideri que poden ser d'interès per a la realització d'aquest estudi.

III. IV. Modelo de entrevistas: Miembros de Equipos Directivos de centros educativos

Doctoranda: Astrid Codana Alcántara. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès. Correu electrònic: astrid.codana@gmail.com. Telf: 637.23.95.24

Tutors de la tesis: Jordi Pàmies i Angelina Sánchez. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès.

LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA LACM A CATALUNYA

L'estudi que estem duent a terme parteix de l'interès de comprendre la situació en què es troben actualment les llengües d'origen a Catalunya en el marc del plurilingüisme. Els principals objectius que perseguim amb la realització d'aquesta entrevista es basa en el coneixement de l'evolució del Programa LACM a Catalunya, així com la seva evolució històrica a través del coneixement de quins han estat els atributs facilitadors i les barreres normatives, socials i contextuals per a la implementació de dit programa.

CONSIDERACIONS INICIALS

Es sol·licita als participants realitzar una entrevista prevista per a una hora de durada aproximadament. No obstant, en qualsevol moment els participants poden abandonar l'entrevista si ho consideren oportú sense la necessitat de donar cap explicació i sense que suposi cap prejudici per a ells.

La participació en aquest estudi és voluntària.

L'entrevistadora cuidarà del bon funcionament de l'entrevista, assistint en tot als participants.

L'entrevista serà gravada en àudio, amb una aplicació de mòbil.

La investigadora i els tutors de la tesis doctoral garanteixen la confidencialitat de les dades obtingudes durant el procés i en finalitzar aquest. Així mateix, es farà una devolució dels resultats de la investigació als participants un cop finalitzada la tesis.

Nom del participant: _____

DECLARA QUE:

- M'han exposat les característiques de l'estudi i han contestat a totes les meves preguntes en relació a aquest.
- M'han comunicat que es garanteix la confidencialitat respecte a la meva participació en aquest estudi sobre qualsevol de les dades obtingudes.

- He entès que no estic obligat a formar part de l'estudi donat el caràcter de participació voluntària.
- He entès que puc retirar-me en qualsevol moment sense donar justificacions i sense que aquest fet repercuteixi en mi, simplement fent la demanda a la investigadora o tutors de la tesis.

He entès i accepto que l'entrevista serà gravada en àudio.

Per a què així consti,

PREGUNTES DE L'ENTREVISTA

1. Quin significat té per tu llengües d'origen?
2. I penses que té algun significat, o penses que aquest significat es compartit pel professorat del centre?
3. I perquè consideres que es important impartir llengües d'origen a la teva escola?
4. Consideres que l'aprenentatge en les llengües d'origen milloren els processos d'aprenentatge i els resultats acadèmics dels nens i nenes?
5. I penses també que milloren els processos d'equació social entre els nens?
6. Consideres que l'aprenentatge de les llengües d'origen repercuteix en la societat actual en general, no només a l'escola sinó fora de l'escola? De quina manera penses que hauria de ser així?
7. Quan parlem de llengües d'origen, quines llengües ubicaries sota aquesta categoria, quines llengües et venen al cap?
8. Hi ha alguna que es quedi fora, que diguis, aquesta considero que no és llengua d'origen, fora?
9. Creus que el terme llengua d'origen es adequat per definir aquestes llengües? Perquè?
10. Penses que existeix una estigmatització de l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua d'origen a la societat? I perquè penses que es així?
11. Diries que les polítiques educatives lingüístiques han influenciat en una millor comprensió del que representen les llengües d'origen en l'àmbit educatiu, per exemple tot això que està treien el departament sobre el plurilingüisme i demés ?
12. Creus que aprendre anglès o francès té la mateixa acceptació social que l'àrab, el xinès o altres llengües? Perquè penses que és així ?

13. En el vostre centre participeu en el programa LACAM, perquè heu triat involucrar-vos en aquest programa? I estaríeu disposats a participar en altres? Has pensat en quines llengües?
14. Hi ha una percentatge d'alumnat que participa a de les classes d'àrab fora del sistema educatiu, perquè penses que prefereixen participar en classes fora del centre que dins?
15. Quin alumnat participa en les classes de llengua d'origen?
16. Has participat ne algun moment de la implementació del programa LACAM o d'altres programes a Catalunya o bé en altres comunitats autònomes. Entenem que el LACAM està extens més enllà. I quina és la teva percepció?
17. En quins recursos conteu els centres educatius per a fer aquestes classes? Us ofereixen alguna cosa des del departament.
18. Quin és el perfil del personal docent que imparteix les classes d'àrab?
19. Suposo que cada any heu anat fet la valoració de LACAM, i quins són els resultat que heu extret? I coneixes el procediment del que es fa el dia a dia, que es fa a la classe.. ? Per què de quina manera ensenyen ells?
20. Per què el teu centre s'ha adscrit en modalitat extraescolar i no l'heu inclòs dins l'horari lectiu? O Viceversa?
21. Consideres que beneficia l'adquisició d'altres llengües?

III. V. Modelo de entrevistas: Miembros del profesorado LACM

Doctoranda: Astrid Codana Alcántara. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès. Correu electrònic: astrid.codana@gmail.com. Telf: 637.23.95.24

Tutors de la tesis: Jordi Pàmies i Angelina Sánchez. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès.

LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA LACM A CATALUNYA

L'estudi que estem duent a terme parteix de l'interès de comprendre la situació en què es troben actualment les llengües d'origen a Catalunya en el marc del plurilingüisme. Els principals objectius que perseguim amb la realització d'aquesta entrevista es basa en el coneixement de l'evolució del Programa LACM a Catalunya, així com la seva evolució històrica a través del coneixement de quins han estat els atributs facilitadors i les barreres normatives, socials i contextuals per a la implementació de dit programa.

CONSIDERACIONS INICIALS

Es sol·licita als participants realitzar una entrevista prevista per a una hora de durada aproximadament. No obstant, en qualsevol moment els participants poden abandonar l'entrevista si ho consideren oportú sense la necessitat de donar cap explicació i sense que suposi cap prejudici per a ells.

La participació en aquest estudi és voluntària.

L'entrevistadora cuidarà del bon funcionament de l'entrevista, assistint en tot als participants.

L'entrevista serà gravada en àudio, amb una aplicació de mòbil.

La investigadora i els tutors de la tesis doctoral garanteixen la confidencialitat de les dades obtingudes durant el procés i en finalitzar aquest. Així mateix, es farà una devolució dels resultats de la investigació als participants un cop finalitzada la tesis.

Nom del participant: _____

DECLARA QUE:

- M'han exposat les característiques de l'estudi i han contestat a totes les meves preguntes en relació a aquest.
- M'han comunicat que es garanteix la confidencialitat respecte a la meva participació en aquest estudi sobre qualsevol de les dades obtingudes.

- He entès que no estic obligat a formar part de l'estudi donat el caràcter de participació voluntària.
- He entès que puc retirar-me en qualsevol moment sense donar justificacions i sense que aquest fet repercuteixi en mi, simplement fent la demanda a la investigadora o tutors de la tesis.

He entès i accepto que l'entrevista serà gravada en àudio.

Per a què així consti,

PREGUNTES DE L'ENTREVISTA

1. ¿Qué piensas que significan las lenguas de origen?
2. ¿Y para ti qué representa el programa LACM? ¿Qué piensas sobre que haya un programa de árabe y cultura marroquí aquí en las escuelas?
3. ¿Crees que es importante para tu alumnado que participe de programas como LACM? (repite pregunta) ¿Piensas que para los niños y niñas ir a las clases de árabe en las escuelas es importante?
4. ¿Tú crees que los profesores con los que estás valoran positivamente, o sea, les gusta que se hagan clases de árabe en las escuelas?
5. ¿Piensas que tus alumnos aprendan su lengua materna es una buena experiencia para sus vidas? Es decir, el hecho que aprendan a leer y a escribir en su lengua materna les beneficia en su día a día?
6. ¿El hecho que los niños y niñas aprendan árabe les ayudará en el futuro?
7. ¿Y piensas que los niños y niñas mejoran sus aprendizajes por el hecho de aprender su lengua materna?
8. ¿Piensas que el hecho de aprender árabe en el colegio, tanto para aquellos/as que son de aquí como para aquellos y aquellas que tienen sus orígenes de otro país, mejora su relación entre ellos y ellas? O sea, si mejora la relación entre niños y niñas que proceden de culturas diversas.
9. ¿Y crees que las familias ven el colegio desde otra perspectiva teniendo en cuenta que sus hijos e hijas pueden aprender su lengua materna?
10. El Departamento de Educación clasifica las lenguas en lenguas curriculares, vehiculares, extranjeras, de origen… ¿Consideras que esta clasificación es adecuada?
11. ¿A las Lenguas de Origen las llamarías de otra manera?

12. ¿Y crees que hay alguna diferencia entre aprender inglés o francés y aprender otra lengua como pueden serlo el árabe o el chino?
13. ¿Piensas que para los niños y niñas nacidos/as aquí es más importante aprender inglés que árabe por ejemplo? ¿O al revés?
14. ¿Qué perfil de alumnado participa de tus clases?
15. ¿Y en general tienes algún alumno que no tenga origen marroquí?
16. ¿Qué dificultades tiene el alumnado para aprender árabe en la escuela?
17. ¿Crees que el colegio te ayuda en alguna cosa o el Departamento?
18. Ahora me gustaría centrarme un poco en ti. ¿Qué formación requiere ser profesor de LACM?
19. ¿Qué facilidades y/o barreras has encontrado a tu llegada? ¿Y durante tu estancia?

III. VI. Modelo de entrevistas: Familias

Doctoranda: Astrid Codana Alcántara. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès. Correu electrònic: astrid.codana@gmail.com. Telf: 637.23.95.24

Tutors de la tesis: Jordi Pàmies i Angelina Sánchez. Departament de Pedagogia Sistemàtica I Social (Universitat Autònoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès.

LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA LACM A CATALUNYA

L'estudi que estem duent a terme parteix de l'interès de comprendre la situació en què es troben actualment les llengües d'origen a Catalunya en el marc del plurilingüisme. Els principals objectius que perseguim amb la realització d'aquesta entrevista es basa en el coneixement de l'evolució del Programa LACM a Catalunya, així com la seva evolució històrica a través del coneixement de quins han estat els atributs facilitadors i les barreres normatives, socials i contextuals per a la implementació de dit programa.

CONSIDERACIONS INICIALS

Es sol·licita als participants realitzar una entrevista prevista per a una hora de durada aproximadament. No obstant, en qualsevol moment els participants poden abandonar l'entrevista si ho consideren oportú sense la necessitat de donar cap explicació i sense que suposi cap prejudici per a ells.

La participació en aquest estudi és voluntària.

L'entrevistadora cuidarà del bon funcionament de l'entrevista, assistint en tot als participants.

L'entrevista serà gravada en àudio, amb una aplicació de mòbil.

La investigadora i els tutors de la tesis doctoral garanteixen la confidencialitat de les dades obtingudes durant el procés i en finalitzar aquest. Així mateix, es farà una devolució dels resultats de la investigació als participants un cop finalitzada la tesis.

Nom del participant: _____

DECLARA QUE:

- M'han exposat les característiques de l'estudi i han contestat a totes les meves preguntes en relació a aquest.
- M'han comunicat que es garanteix la confidencialitat respecte a la meva participació en aquest estudi sobre qualsevol de les dades obtingudes.

- He entès que no estic obligat a formar part de l'estudi donat el caràcter de participació voluntària.
- He entès que puc retirar-me en qualsevol moment sense donar justificacions i sense que aquest fet repercuteixi en mi, simplement fent la demanda a la investigadora o tutors de la tesis.

He entès i accepto que l'entrevista serà gravada en àudio.

Per a què així consti,

PREGUNTES DE L'ENTREVISTA

1. ¿Tus hijos están escolarizados aquí y hacen clases de árabe? ¿A ti te gusta que tus hijos aprendan tu lengua materna?
2. ¿Por qué has elegido el colegio para que tus hijos estudien árabe y no otros centros fuera del colegio?
3. ¿Piensas que tus hijos aprendan árabe les ayuda en su día a día?
4. ¿Entonces piensas que tus hijo aprendan árabe les ayudará en un futuro?
5. Y, ¿qué lengua crees que es más importante que tus hijos aprendan? ¿Hay alguna lengua que pienses que es más importante que aprendan que otras?
6. ¿En casa habláis también francés u otras lenguas?
7. Y ¿Por qué crees que es más importante que aprenda inglés que no francés, por ejemplo?
8. ¿Entonces, centrándonos en las clases de tus hijos que hacen en el cole, tú sabrías decirme un poquito que estudian o qué cosas hacen?
9. ¿Y dirías que estás contento en cómo hacen las clases de árabe en el colegio? ¿Cambiarías algo?
10. ¿Crees que a vosotros os ha cambiado la visión de la escuela desde que tus hijos aprender árabe en la escuela?
11. ¿Piensas que tus hijos aprendan su lengua familiar les ayuda a después aprender mejor otras lenguas?
12. ¿Crees que aprender cualquier lengua le ayuda a mejorar en otros aspectos de la vida?

III. VII. Análisis por pares

Informe de concordancia entre Investigadoras

Resumen General

- Número de subcategorías: 9
- Número de categorías: 5
- Número de preguntas: 10
- Coeficiente de concordancia de Kendall (k): 0.74

Categorías y subcategorías

- **Atribuciones de las lenguas de origen (LO)**

✓ Lenguas de origen (LO)
✓ Lenguas maternas (LM)
✓ Lenguas familiares (LF)
✓ Lenguas del país (LP)
✓ Lenguas extranjeras (LE)
✓ Lenguas adicionales (LA)
✓ Lenguas no curriculares (LC)
✓ Lenguas de inmigrantes (LI)

- **Significado de las lenguas de origen**

✓ Dominio de lenguas (DL)
✓ Posición económica (PE)
✓ Prestigio lingüístico (PL)
✓ Estigma social (PES)
✓ Perspectiva de futuro (PF)

- **Barreras del programa LACM**

✓ Horario (H)
✓ Horario de clase (HL)
✓ Horario no lectivo (HN)
✓ Recursos: Profesores (RP), Material didáctico (RM), Certificación académica (CA)

- **Factores de éxito del programa LACM**

✓ Currículo: Lenguas curriculares (LC), No curriculares (LNC)

- ✓ Proyectos: Departamentales (PD), Municipales (PM), Escolares (PE)
- ✓ Familias (F)

- **Impacto en el aprendizaje del programa LACM**
- ✓ Aprendizaje (L)
- ✓ L1 (IL1), L1-L2 (IL2)
- ✓ Persona (IP)
- ✓ Identidad (IPI)
- ✓ Relevancia (IPP)
- ✓ Autoestima (IPA)
- ✓ Cohesión social (CS)
- ✓ Conflicto en el aula (ICA)
- ✓ Enfoque cultural (IAC)

Tabla 7: Tabla de Evaluación de las Investigadoras.

Categorías	Subcategorías	Investigadora 1	Investigadora 2
LO	LO	3	3
LO	LM	4	3
LO	LF	2	2
LO	LP	3	3
LO	LE	4	4
LO	LA	3	2
LO	LC	2	2
LO	LI	3	3
Significado	DL	4	4
Significado	PE	3	3
Significado	PL	4	3
Significado	PES	3	3
Significado	PF	4	4

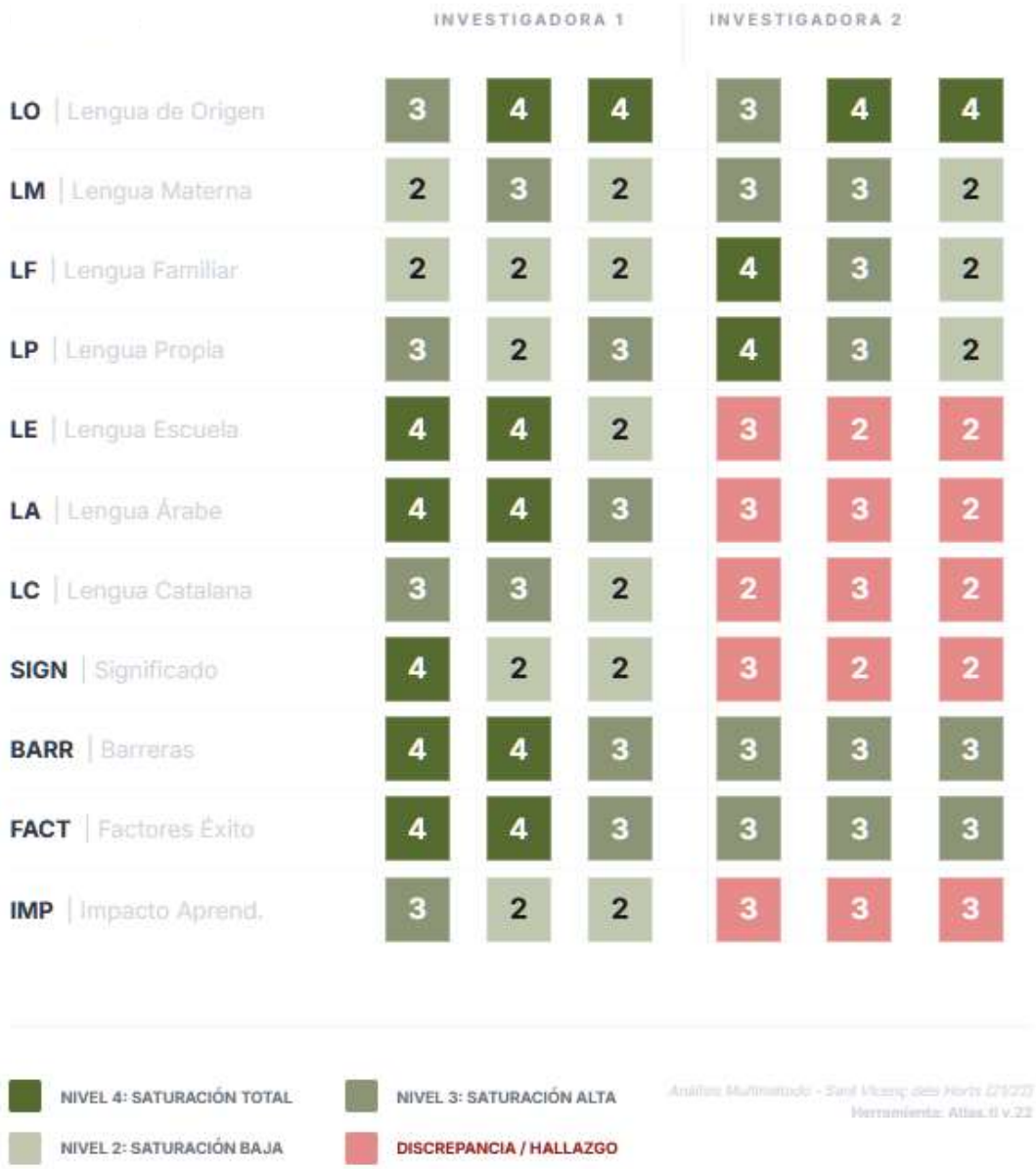
Categorías	Subcategorías	Investigadora 1	Investigadora 2
Barreras	H	3	3
Barreras	HL	3	3
Barreras	HN	2	2
Barreras	RP	3	3
Barreras	RM	4	3
Barreras	CA	3	3
Factores éxito	LC	4	4
Factores éxito	LNC	3	3
Factores éxito	PD	3	3
Factores éxito	PM	2	2
Factores éxito	PE	3	3
Factores éxito	F	4	3
Impacto aprendizaje	L	4	4
Impacto aprendizaje	IL1	3	3
Impacto aprendizaje	IL2	3	3
Impacto aprendizaje	IP	4	4
Impacto aprendizaje	IPI	3	3
Impacto aprendizaje	IPP	4	3
Impacto aprendizaje	IPA	3	3
Impacto aprendizaje	CS	3	3
Impacto aprendizaje	ICA	2	2
Impacto aprendizaje	IAC	3	3

Fuente: elaboración propia.

Cálculo del Coeficiente de Concordancia de Kendall (k)

- Número de subcategorías: 9
- Número de categorías: 5
- Número de preguntas: 10
- Observaciones coincidentes vs. totales: se simula un grado alto de coincidencia, con algunas diferencias menores.
- Resultado: k = 0.74, indicando una concordancia sustancial entre investigadoras.

Figura 4: Análisis por pares.



Fuente: elaboración propia en Atlas.Ti.v.22

III. VIII. Carta y consentimiento informado

Modelo de carta de presentación del estudio

Estimado/a Sr./Sra,

Me dirijo a usted en calidad de estudiante de doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona para solicitar su colaboración en la realización de una investigación de estudio de caso basada en una perspectiva etnográfica que forma parte de mi tesis doctoral Estoy realizando un doctorado para la Universidad Autónoma de Barcelona que tiene por título ***El tratamiento de las lenguas de origen en Europa.***

El presente estudio parte del interés de **conocer** el tratamiento de las lenguas de origen en Cataluña y, concretamente, **las características de la implementación de las lenguas de origen en las aulas**. Los objetivos generales de la investigación son: a) analizar el desarrollo y la implementación de los programas de lenguas de origen en Cataluña desde el marco normativo e histórico; y b) comprender los significados atribuidos a las lenguas de origen.

Para garantizar la confidencialidad de todos los participantes, se seguirán estrictamente los principios éticos de la investigación, asegurando que los datos recogidos sean anónimos y utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, los participantes podrán retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Con esta carta, solicitamos formalmente su consentimiento y el del centro educativo que dirige para permitirnos llevar a cabo esta investigación dentro de sus instalaciones. Además, estamos abiertos a coordinar todos los detalles logísticos necesarios, como los horarios y las áreas de observación, de manera que no se interfiera con el normal desarrollo de las actividades del centro.

Adjunto a esta carta encontrará una hoja con la descripción más detallada del proyecto, junto con los formularios de consentimiento informado tanto para el centro educativo como para los participantes individuales, en caso de que su respuesta sea favorable.

Quedo a su disposición para resolver cualquier duda o brindar más información sobre el estudio. Agradezco de antemano su atención y colaboración en este proyecto de investigación.

Atentamente,

Astrid Codana Alcántara

Modelo de consentimiento informado

Estoy realizando un doctorado para la Universidad Autónoma de Barcelona que tiene por título *El tratamiento de las lenguas de origen en Europa.*

El presente estudio parte del interés de **conocer** el tratamiento de las lenguas de origen en Cataluña y, concretamente, **las características de la implementación de las lenguas de origen en las aulas**. Los objetivos generales de la investigación son: a) analizar el desarrollo y la implementación de los programas de lenguas de origen en Cataluña desde el marco normativo e histórico; y b) comprender los significados atribuidos a las lenguas de origen.

Para conseguir los objetivos **se solicita el consentimiento de la dirección del centro para el estudio**, el acceso a poder recoger información y documentación salvaguardando siempre el anonimato, así como la posibilidad de realizar entrevistas informales al profesorado que así lo consienta. No obstante, el centro puede acogerse al derecho de cesar su participación en la investigación.

Implicaciones de la participación

Te pediremos el acceso al centro y a los espacios donde se desempeñe la actividad del programa LACM.

Duración

Tiene una duración de un año académico, de octubre a junio un día a la semana durante las sesiones LACM.

Riesgos y beneficios

No existen riesgos de ningún tipo en vuestra participación.

Compensación

En este caso no está prevista ninguna compensación por participar. Al finalizar el estudio recibirás una copia con los resultados generales obtenidos.

Confidencialidad

Si decides que vuestro centro participe del proyecto, la identidad de todos los participantes se mantendrá confidencial y sólo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. Si fuera el caso de que se tuvieran que presentar casos de estudio, se utilizarían siempre seudónimos.

Los investigadores mantendrán este consentimiento informado en un lugar seguro y lo destruirán a los 5 años una vez finalizada la investigación. Cuando el estudio se haya completado y se hayan analizado sus datos, toda la base de datos será anonimizada y puesta a disposición del resto de los investigadores interesados.

Voluntariedad de la participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay penalización por no participar.

Derecho a retirarte del estudio

Como centro educativo, tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; sólo tienes que comunicarlo por cualquier medio. Aparte de esto, si así lo deseas, puedes ejercer tus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de protección de datos personales dirigiéndote a Astrid Codana Alcántara escribiendo un correo a astrid.codana@uab.cat. Las solicitudes para ejercitar tus derechos están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la UAB.

(https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html).

También tienes derecho a presentar reclamaciones ante la Autoridad Catalana de Protección de Datos (https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte), y siempre que lo consideres necesario puedes contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccion.datos@uab.cat.).

En cualquier caso recibirás una respuesta por escrito de la acción realizada en el plazo legalmente establecido.

Eventual publicación/reutilización/otros procesamientos de los datos básicos y período de retención

Los datos de la investigación serán puestos a disposición de otros investigadores de forma anonimizada una vez transcurridos 5 años a partir de la finalización del proyecto. Los identificadores personales serán mantenidos confidencialmente de forma segura hasta enero de 2030 y mantenidos confidencialmente de forma segura hasta que se alcanzan los objetivos del proyecto de investigación.

- Grabaciones y uso de testigos
- No se realizaran grabaciones de ningún tipo dentro del centro educativo.

Persona de contacto

En caso de duda o consulta puedes contactar con:

- Astrid Codana Alcántara al correo astrid.codana@uab.cat.
- Jordi Pàmies Rovira al correo jordi.pamies@uab.cat.
- Angelina Sánchez-Martí al correo angelina.sanchez@uab.cat

También puedes dirigirte a:

Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social (Universidad Autónoma de Barcelona), 141, 08193 Cerdanyola del Vallès.

Consentimiento

He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas, que se me han respondido satisfactoriamente.

Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será puesta a disposición de otros investigadores un tiempo después de haber finalizado el proyecto.

Estoy de acuerdo en que el centro participe y he recibido una copia de este consentimiento.

He entendido y participamos como centro del estudio; profesor LACM; docente; familia; alumn@: _____.

- He entendido y participamos como centro del estudio.

Nombre y apellidos:

Lugar y fecha:

Firma:

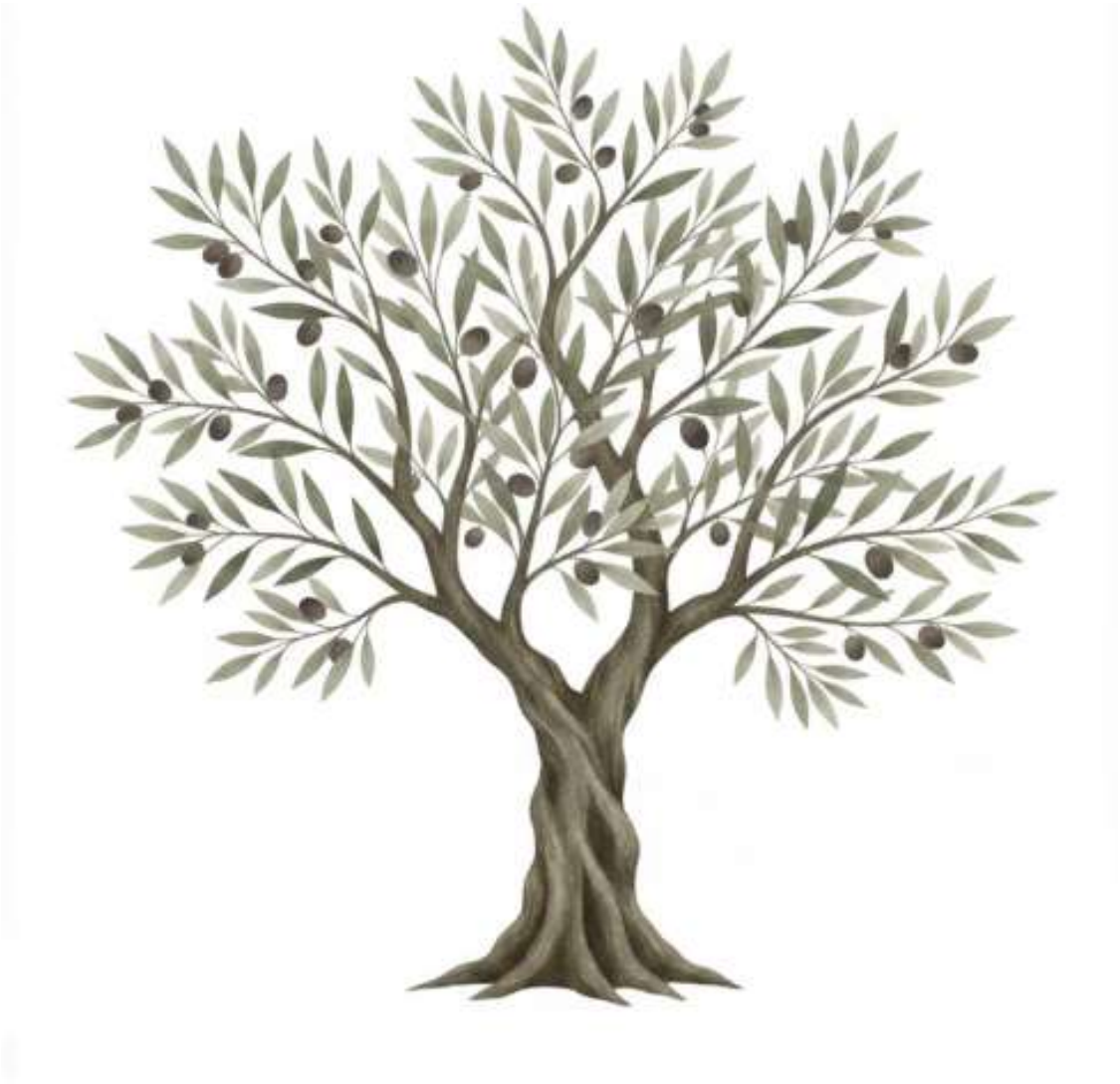
ANEXO IV: SISTEMA CATEGORIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 8: Sistema categorial de la investigación.

Categorías	Subcategorías
Significados lenguas de origen	Lenguas de origen Lenguas maternas Lenguas familiares Lenguas del país Lenguas adicionales Lenguas extranjeras Lenguas no-curriculares
Atribuciones las Lenguas de Origen	Inclusión Dominio de lenguas Posición económica Prestigio lingüístico
Trayectoria políticas lingüísticas (Departament)	Políticas Departament d'Educació Plurilingüismo Certificado de lenguas
Implementación en centros educativos	Elementos facilitadores Elementos barrera (perfil docente, horarios, recursos económicos)
Horarios y acceso	Lectivo Extraescolar Acceso profesorado.
Iniciativas y proyectos	Proyectos del Departament Proyectos municipales Proyectos escolares
Impacto en el aprendizaje	Relación L1-L2 Identidad Pertenencia Autoestima Otros aprendizajes
Impacto en la comunidad educativa	Centros Docentes

Categorías	Subcategorías
	Familias
	Alumnado.
Situación del profesorado (LACM)	Precariedad laboral
	Necesidad de asesoramiento LIC

Fuente: elaboración propia.



“El Mediterráneo no es un muro que separa, sino un jardín de olivos donde las lenguas se cruzan para entender que venimos de la misma raíz” (anónimo)