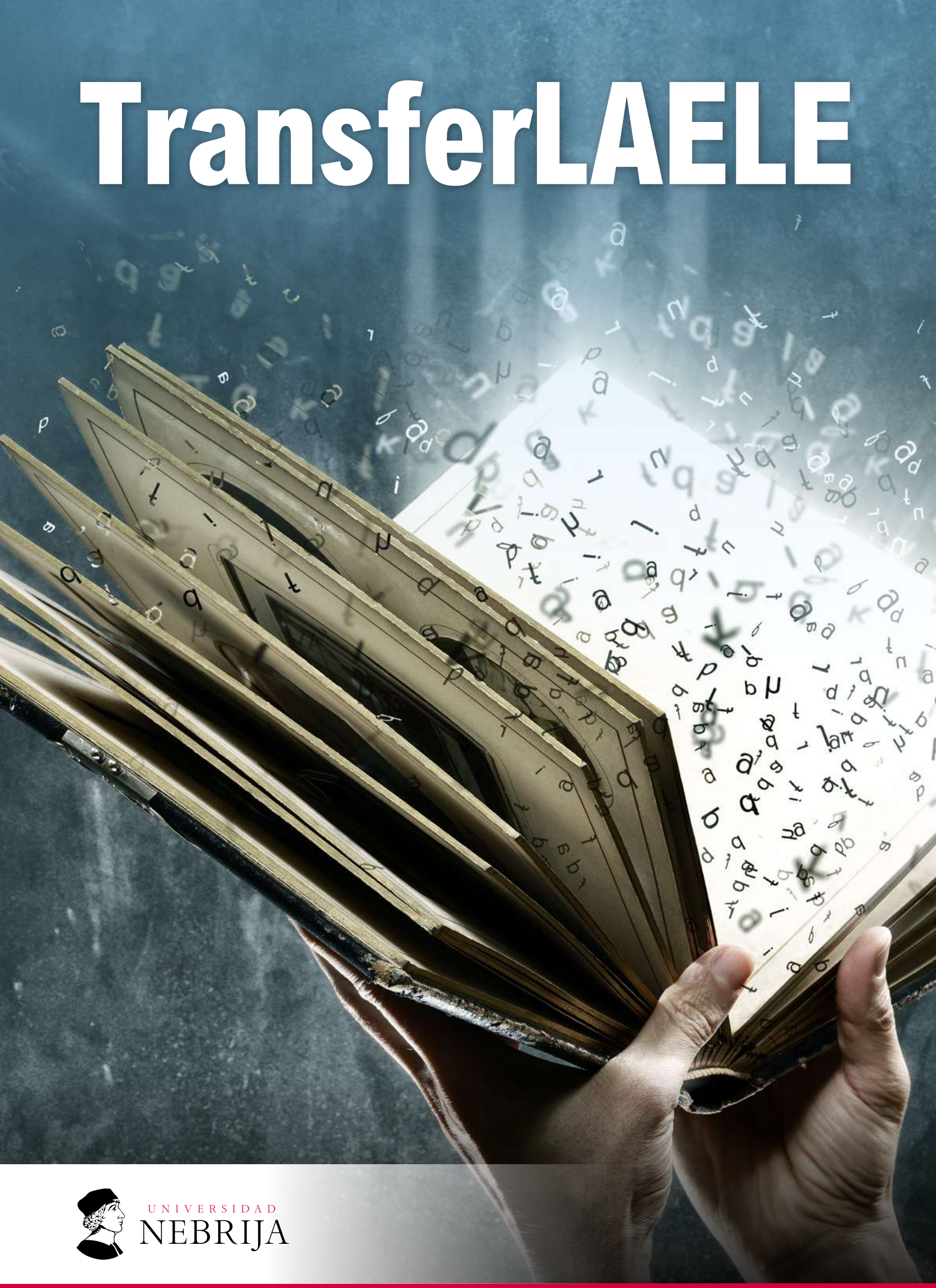
TransferLAELE



UNIVERSIDAD NEBRIJA

Volumen V nº 4 Año 2024

ISSN 2792-3401

PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación ***TransferLAELE*** **(ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados**.

FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517

UNIVERSIDAD NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander de Español como Lengua de Migrantes y Refugiados

TransferLAELE

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Liceras

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irini Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Teresa Simón Cabodevilla (coordinadora)

Dra. Marta García Balsas

Dra. María Eugenia Flores

Dra. Marta Gallego García

Prof. Lizeth Guthemberg

Prof. Tahereh Arabsaeidi Arabsaeidi

Prof. Iker González García

UNIVERSIDAD NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

TransferLAELE

Identidad lingüística en narrativas autobiográficas de hablantes de español como lengua de migración

Autor: Pablo Alejandro Passols

Número 4 Volumen V Año 2024

FACULTAD DE LENGUAS Y EDUCACIÓN

Pablo Alejandro Passols

Tutora: María Cecilia Ainciburu

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Curso académico 2020/2021

Identidad lingüística en narrativas autobiográficas de hablantes de español como lengua de migración

Memoria de Final de Máster

Septiembre 2024

Versión	Fecha	Motivo de modificación	Elaboración	Revisión	

GLOBAL CAMPUS NEBRIJA

Autorización de custodia y disposición en abierto del documento

La autorización a guardar y custodiar el TFM en la Universidad da derecho a que la Biblioteca de la Universidad Nebrija conserve en sus archivos la versión digital (pdf) del TFM pero sin permitir el acceso o consulta del mismo.

La autorización a disponer en abierto del TFM da derecho a que la Biblioteca de la Universidad Nebrija haga público el TFM en su biblioteca virtual, de manera que cualquier persona pueda consultarlo en línea.

El masterando puede decidir libremente a disponer en abierto el TFM, pero es OBLIGATORIO que incluya la autorización o denegación pertinente a continuación de la portada del trabajo.

Autorización:

D. Pablo Alejandro Passols autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo

AGRADECIMIENTOS

El presente TFM ha sido escrito por mis manos y presentado bajo mi nombre, pero sabemos que la autoría es apenas una “función de autor”, una categoría que nos permite crear y recrear sentidos nuevos en el marco de ciertas convenciones sociales. Pero no somos dueños de las palabras. Sin las redes de personas y discursos en los que me he visto felizmente envuelto durante el máster no habría sido posible realizar la presente investigación. Por eso, antes que nada, quiero agradecer particularmente tanto a mis compañeros como al cuerpo de profesores de las asignaturas en que me matriculé. Tuve la suerte de pertenecer a un bellísimo y enriquecedor grupo, en el seno del cual surgieron interesantes debates, se intercambiaron experiencias, y se discutieron muchos temas nuevos para mí. Al grupo de profesores, por su parte, le debo haberme puesto en contacto con una interesante serie de conocimientos, temas, textos, inquietudes y preguntas. Pero no fue solo una puesta en contacto, fue principalmente un trabajo siempre estimulante, realizado de forma organizada, apasionada, que me transmitió un plus de ganas de seguir aprendiendo. A esa energía de compañeros y profesores le debo haber podido terminar este trabajo.

Evidentemente hay personas más concretas a quienes me gustaría agradecer. En primer lugar, a mi tutora Cecilia Ainciburu, que con su gran experiencia investigadora supo guiarme sabiamente, aconsejarme de manera útil y práctica, y darme ánimo en los momentos difíciles. Además, quiero agradecer especialmente su disponibilidad y su paciencia con masterandos difíciles como yo.

A Susana Martín Leralta por su disponibilidad para resolver cualquier duda, y a los directores del máster que supieron ayudarme a resolver los problemas administrativos que fueron surgiendo a lo largo de todo este tiempo.

A Marta García-Balsas por la utilidad de sus charlas, pero especialmente por haberme introducido al mundo del ATLAS.ti. A este respecto, un especial agradecimiento a mi madre, María Angélica, que me ayudó a profundizar en el uso de este *software*, sin el cual no habría podido realizar la investigación.

Por último, no puedo dejar de agradecer a Bruno, la persona que más paciencia me ha tenido a lo largo de todo este tiempo, siempre atento, comprensivo, dándome ánimo para concretar un trabajo que he hecho con mucho cariño.

A todos los nombrados y no nombrados les debo mi más profundo agradecimiento, pero no puedo dejar de mencionar a los autores de los textos analizados. La vida, la angustia, la alegría y el sufrimiento de que hablan, los viajes a lo desconocido, las luchas, los aprendizajes y las resistencias que palpitan en sus palabras, la voz o las voces que reclaman, reivindican o recuperan en los textos, fueron la más rica sustancia de la investigación. A ellos también les debo mi gratitud.

ÍNDICE

Anexos 9
Índice de Tablas 9
Índice de Figuras 9
Abreviaturas y términos usuales 11
Notas sobre la muestra 12
Resumen y palabras clave 13
Abastract and keywords 13

Introducción 14

1. Marco teórico 20

1.1. Lengua primera, lengua adicional y lengua de migración 21
1.1.1. Lengua primera o L1 22
1.1.2. Lengua adicional 22
1.1.3. Lengua de migración y tercer espacio de la enunciación 23
1.1.4. Plurilinguismo, multilingüismo e incidente crítico 25
1.2. Identidades 26
1.2.1. De los orígenes al posestructuralismo 26
1.2.2. De la identidad a las identidades 27
1.2.3. La identidad en el campo de la lingüística 28
1.2.4. Hacia una definición de identidad en Lingüística Aplicada 29
1.2.4.1 Elementos socioculturales 31
1.2.4.2. Elementos interaccionales 31
1.2.4.3. Elementos situacionales y transferibles 32
1.2.5. Identidad y voz en el discurso escrito 32
1.3. Lengua y procesos de agentividad 34
1.4. Inversión, comunidad imaginada y comunidad de lengua 36
1.5. Identidad, lengua y cultura 36

2. Estado de la cuestión 38

2.1. Identidad y narrativas autobiográficas 39
2.2. Identidades y migración 43

2.3. Identidad y aculturación 47
2.4. Identidades y comunidades imaginadas 49
2.5. Síntesis del estado de la cuestión 51

3. Metodología 54

3.1. Preguntas de investigación e hipótesis 54
3.2. Características y variables del estudio 56
3.3. Participantes 58
3.4. Forma de recogida de datos 60
3.5. Materiales 61
3.6. Procedimientos 63

4. Resultados 64

4.1. Codificación de las muestras 64
4.1.1. Grupo de códigos: a) uso de las lenguas 68
4.1.2. Grupo de códigos: b) autopercepción y transformación del *self* 70
4.1.3. Grupo de códigos: c) comunidad lingüística y entorno social 71
4.1.4. Grupo de códigos: d) inclusión, exclusión y resistencia 73
4.1.5. Grupo de códigos: e) pasado, presente y futuro 75
4.1.6. Grupo de códigos: f) lugares, distancia y movimiento 77
4.2. País de origen y L1 de los participantes 79
4.3. Análisis de los géneros y títulos de las contribuciones 81
4.3.1. Géneros 81
4.3.2. Los títulos de las contribuciones 82
4.3.2.1. Entre culturas 83
4.3.2.2. Identidad mosaico 84
4.3.2.3. Vida, cultura e identidad en España 85
4.3.2.4. Voz, hablar, definir 87
4.4. Identidad y alteridad 89
4.4.1. El viaje y las lenguas 89
4.4.1.1. Travesía geográfica 90
4.4.1.2. Travesía cultural 93
4.4.1.3. Travesía lingüística 96
4.4.2. Búsqueda de la voz y la transformación del *self* 99
4.4.2.1. Autopercepción 99
4.4.2.2. Búsqueda de la voz 101

4.4.2.3. Transformación 103
4.4.3. Comunidad, alteridad y emociones 105
4.4.3.1. Comunidad y alteridad 106
4.4.3.2 Expresión de emociones 109
4.4.4. Inclusión, exclusión y resistencia 112
4.4.4.1 Posicionamiento 112
4.4.4.2. Comunidades e identidades imaginadas 114
4.5. Identidad, tiempo y espacio 117
4.5.1. Identidad y tiempo 119
4.5.1.1. Los temas del pasado y el presente 120
4.5.1.2. El futuro 123
4.5.2. Los espacios de la identidad 124
4.5.2.1. Lugares y distancias 125
4.5.2.2. Movimiento 126

5. Discusión de resultados 130

5.1. Síntesis de los resultados obtenidos 130
5.2. Géneros, títulos y narrativa 132
5.3. Contraste entre Identidad y alteridad 133
5.3.1. Uso de las lenguas (a) 133
5.3.2. Búsqueda de la voz y transformación del *self* (b) 137
5.3.3. Contraste entre comunidad lingüística y entorno social (c) 143
5.3.4. Inclusión, exclusión y resistencia (d) 149
5.4. Construcción de tiempo y espacio 154
5.4.1. Identidad y tiempo (e) 154
5.4.2. Identidad y espacio (f) 158

6. Conclusiones 162

Bibliografía 165

Anexos

Anexo A: Bases del concurso VSO21 170

Anexo B: Datos completos de las muestras del corpus VSO21 172

Anexo C: Lista de variables 173

Anexo D: Lista completa de códigos agrupados según variables 174

Anexo E: Tabla de códigos según enraizamiento y densidad 175

Índice de Tablas

Tabla 1: Síntesis del estado de la cuestión 51-53

Tabla 2: Preguntas de investigación y formulación de hipótesis alternativas 55-56

Tabla 3: Variables estudiadas en el corpus VSO21 57

Tabla 4: Sexo, formato de las muestras y nivel de español de los autores (referencia MCER) 58

Tabla 5: Muestras, autores y aspectos clave de las contribuciones 63

Tabla 6: Síntesis del proceso de codificación del corpus 67

Tabla 7: Lista de los 8 adverbios más utilizados según frecuencia, frecuencia relativa por documento y distribución en las muestras 118

Tabla 8: Síntesis de resultados 130-131

Tabla 9: Áreas del vocabulario emocional en relación con el contraste entre comunidad lingüística y entorno social 146

Tabla 10: Experiencias negativas y estrategias de resistencia bajo la forma de autoexclusión 152

Índice de Figuras

Figura 1: L1 de los participantes (centro), título, formato de las contribuciones y extensión de los textos en palabras (laterales) 59

Figura 2: Variables estudiadas y enraizamiento 68

Figura 3: Codificación de la variable (a) uso de lenguas 69

Figura 4: Codificación de la variable (b) autopercepción y transformación del *self* 70

Figura 5: Codificación de la variable (c) comunidad lingüística y entorno social 72

Figura 6: Codificación de la variable (d) inclusión, exclusión y resistencia 74

Figura 7: Codificación de la variable (e) pasado, presente y futuro 76

Figura 8: Codificación de la variable (f) lugares, distancia y movimientos 77

Figura 9: L1 de los participantes, título y formato de las contribuciones 80

Figura 10: Género de los textos presentados según participante 82

Figura 11: Título de las contribuciones y tema #Entre culturas 84

Figura 12: Título de las contribuciones y tema #Identidad mosaico 85

Figura 13: Título de las contribuciones y tema #Vida, cultura e identidad en España 86

Figura 14a: Título de las contribuciones y tema #Voz, hablar, definir 87
Figura 14b: Título de las contribuciones y tema #Voz, hablar, definir 88
Figura 15: Articulación del tema #El viaje y su relación con las comunidades lingüísticas de origen y destino. 91
Figura 16: Líneas de fuerza entre las variables de comunidades lingüísticas y las principales variables de categorización de la identidad como viaje 92
Figura 17: Relación entre cultura de origen, cultura de destino España y variables del viaje con mayor índice de co-ocurrencia 95
Figura 18: Las relaciones entre lenguas adiciones y L1 97
Figura 19: Ejemplos de autopercepción 100
Figura 20: Factores que favorecen o dificultan la búsqueda de la configuración de la identidad como voz 102
Figura 21: Transformación personal y autopercepción del cambio 104
Figura 22: Análisis de la transformación en la muestra de Slut 105
Figura 23: Red semántica de la comunidad de habla del español LMi 106
Figura 24: Alteridad como cambio y dificultad 108
Figura 25: Ejemplos de citas con vocabulario emocional positivo y negativo 110
Figura 26: Red semántica del posicionamiento 113
Figura 27: Temas relacionados con el código comunidades e identidades imaginadas 115
Figura 28: Distribución y frecuencia total de adverbios 118
Figura 29: Adverbios de tiempo 119
Figura 30: Articulación del espacio del ahora 120
Figura 31: Articulación del espacio del pasado 122
Figura 32: Ejemplos de citas asociadas al futuro 123
Figura 33: Adverbios de lugar 124
Figura 34: Red semántica de la cercanía 126
Figura 35: Espacio y movimiento 127

Abreviaturas y términos usuales

Términos de lingüística

ASL: adquisición de segundas lenguas

ELE: español como lengua extranjera

L1: primera lengua

LA: lengua adicional

LM: lengua materna

LE: lengua extranjera

LMi: lengua de migración

Términos de ATLAS.ti

Cita: segmento significativo de texto.

Código: etiqueta asignada a un segmento de texto o cita.

Codificación: aplicación de un código a una o varias citas.

Enraizamiento: grado de presencia de un código en los documentos de un corpus. Un código presente en más citas tendrá un enraizamiento más alto.

Co-ocurrencia: códigos que aparecen juntos en el mismo segmento o cita.

Relaciones entre documentos, códigos o categorías: de acuerdo al contenido expresado en las citas o documentos, ATLAS.ti permite asignarle una etiqueta al tipo de relaciones que se detecta entre las entidades (apoya, contradice, etc.)

Términos de Sketch Engine

Frecuencia: se refiere al número de ocurrencias de una palabra en un corpus. Puede ser relativa o absoluta.

Concordancia: búsqueda de términos que incluye los contextos de aparición dentro de un conjunto de textos.

Notas sobre la muestra

En el texto del presente estudio, las muestras que componen el corpus VSO21 serán llamadas de la siguiente manera:

Muestra en el corpus VSO21	**Nombre**
VSO21_01	Lyubov
VSO21_02	Slut
VSO21_03	Bigne
VSO21_04	Olesia
VSO21_05	Donatto
VSO21_06	Iuliana
VSO21_07	Zakaria
VSO21_08	Steve
VSO21_09	Fénix Moldava
VSO21_10	Soliman
VSO21_11	Rohullah
VSO21_12	Hacene
VSO21_13	Jamal

Nota

Los textos de las muestras del corpus se citan tal como fueron escritos por los concursantes. Es por eso por lo que las citas pueden presentar errores ortográficos o sintácticos que no fueron corregidos durante la escritura del presente trabajo

Ejemplo:

> *(1) Esto es una fórmula de una mosaica hermosa del diferentes naciones, que puede decorar todo el mundo.* Olesia

Resumen y palabras clave

El presente estudio analiza la identidad lingüística en narrativas escritas y audiovisuales de migrantes que utilizan el español en contextos de migración. Los textos abordan el tema lengua e identidad, propuesto por el *Concurso Voces sin olvido* de 2021 de la Cátedra Global Nebrija-Santander del español como lengua de migrantes y refugiados. A partir de un diseño cualitativo y herramientas de análisis temático, se describe el contraste entre identidad y alteridad revelando que la identidad lingüística se estructura de forma compleja. El análisis de los datos muestra procesos de inclusión y posicionamiento de los migrantes en la sociedad receptora. El estudio de la relación entre tiempo y espacio también se revela clave en la construcción de la identidad lingüística en las narraciones estudiadas. Los resultados confirman los obtenidos por otras investigaciones mostrando que el análisis de la identidad lingüística en narraciones autobiográficas puede ser un campo de investigación rico para entender los procesos identitarios de los migrantes.

Palabras clave: identidad lingüística, español lengua de migración.

Resumen y palabras clave

This study analyzes linguistic identity in written and audiovisual narratives of migrants who use Spanish in migration contexts. The texts address the theme of language and identity, proposed by the 2021 *Concurso Voces sin olvido* of the Nebrija-Santander Global Chair of Spanish as a language of migrants and refugees. Based on a qualitative design and thematic analysis tools, the contrast between identity and otherness is described, revealing that linguistic identity is structured in a complex way. The analysis of the data shows processes of inclusion and positioning of migrants in the receiving society. The study of the relationship between time and space is also key in the construction of linguistic identity in the narratives studied. The results of the study confirm those obtained by other researchers, showing that the analysis of linguistic identity in autobiographical narratives can be a rich field of research to understand the identity processes of migrants.

Keywords: linguistic identity, Spanish as language of migration.

Introducción

Este estudio tiene como objetivo aportar nuevos conocimientos sobre la construcción y transformación de la identidad lingüística en migrantes que hablan español como lengua de migración (LMi). Para ello se analizarán diversos aspectos de la identidad lingüística presentes en el corpus VSO21, compuesto por un conjunto de narrativas autobiográficas realizadas por migrantes. El material procede del concurso *Voces sin olvido 2021*, organizado por la Cátedra global Nebrija-Santander del español como lengua de migrantes y refugiados. Dicha cátedra organiza todos los años un concurso que tiene como objetivo brindar un espacio para que los migrantes compartan sus experiencias de migración. Las contribuciones tienen formato libre e incluyen historias reales, ficciones, argumentos, emociones, imágenes y música, que cada autor combina de modo original para expresar su trayectoria vital o sus ideas. Este conjunto de textos y videos, producidos sin la intervención directa del investigador, aportan una mirada genuina de la experiencia migratoria.

El corpus analizado permite investigar cómo y a partir de qué rasgos se expresa la identidad lingüística en personas que hablan una LMi, a la vez que aporta elementos sobre las relaciones de los migrantes con su lugar de origen y la sociedad receptora, en este caso España. También da información sobre las dificultades, los problemas, los bloqueos o las motivaciones que surgen en el proceso de adquisición de la lengua y la cultura meta. Además, las narraciones autobiográficas conforman un espacio cada vez más investigado para generar conocimiento y teoría. Permiten acercarse al tema de estudio desde una perspectiva émica y entender mejor la visión que tienen las personas de los entornos y procesos sociales de los que participan.

Desde este punto de vista, el corpus VSO21 conjuga elementos óptimos para investigar la identidad lingüística de migrantes que usan el español LMi. Los textos presentan sus trayectorias migratorias de forma libre y sin clasificaciones preestablecidas, privilegiando aspectos no usuales para el investigador o utilizando la ficción y la poética de la imagen. Argumentan sobre las relaciones entre lengua y sociedad desde su propio punto de vista. Relatan sus historias lingüísticas de forma espontánea, haciendo uso estratégico de su propia memoria histórico-social. Abordan temas tales como el español LMi, el modo en que llegaron a España, el contexto de su L1, o los cambios que ha provocado la migración en sus vidas. En definitiva, los textos aquí analizados exploran las ricas trayectorias vitales, los pensamientos y las emociones de migrantes, que, en su búsqueda de nuevos horizontes y mejores condiciones de vida, se enfrentan a una transformación identitaria marcada por inesperadas alternativas.

Teniendo en cuenta las particularidades y la heterogeneidad de los materiales que componen el corpus VSO21, el presente estudio se propone dos objetivos. El primero es describir y analizar el contraste entre identidad y alteridad a través de los siguientes ejes: uso de lenguas (L1, LA, LMi); autopercepción y transformación del *self*; contraste entre comunidad lingüística y entorno social; y

procesos de inclusión, exclusión o resistencia. El segundo objetivo consiste en estudiar la construcción de la identidad en relación con el tiempo y el espacio, describiendo y analizando los temas que surgen en los siguientes ejes: la presencia y función de los marcadores temporales de pasado, presente y futuro; y el uso de los marcadores espaciales que, en la narrativa, construyen la distancia (cercanía, lejanía), el movimiento y el espacio humanizado (toponimia, espacios urbanos, contextos no urbuanos). Dadas las características del tema de investigación, se propone un enfoque cualitativo basado en el estudio temático de las narrativas, utilizando el *software* ATLAS.ti.

Dada la relevancia que han adquirido las migraciones en el actual contexto sociopolítico, se hace imprescindible estudiar las narrativas autobiográficas de migrantes desde el punto de vista lingüístico. Este análisis puede proporcionar una comprensión de los problemas específicos que tienen los migrantes al aprender o usar lenguas en contexto de migración. Desde los tempranos estudios de Norton (1995), se ha reconocido que la identidad juega un papel clave en la adquisición de segundas lenguas. Conceptos como inversión, posicionamiento o identidades imaginadas han mostrado que el aprendizaje de una lengua no solo depende de motivaciones o actitudes, sino también de los posicionamientos disponibles en un entorno social. En el caso de los migrantes, la LMi es la principal herramienta de comunicación para negociar posiciones de inclusión en un contexto de migración.

El tema migratorio se ha convertido en una realidad constante del siglo XXI, con grandes desplazamientos de personas buscando mejores oportunidades. Este fenómeno afecta tanto a las sociedades receptoras como a los migrantes, influyendo en aspectos sociales, políticos, culturales, psicológicos y lingüísticos. Tanto en Europa como en América, África y Asia, ingentes cantidades de personas se desplazan hacia países que son percibidos como más estables, más seguros o con una mejor situación económica. Según un informe reciente del Banco Mundial (2023), hay 184 millones de migrantes en todo el mundo, de los cuales 37 millones son refugiados. Los motivos son variados y complejos, pero entre los más frecuentes están las diferencias económicas entre países, las persecuciones políticas o los conflictos armados. Según el Banco Mundial (2023, p. 2), la proporción de migrantes respecto a la población mundial se mantiene estable, pero la distribución del crecimiento demográfico ha sido desigual. En los últimos años, los movimientos migratorios a nivel mundial han aumentado a un ritmo 3 veces mayor que el crecimiento demográfico de los países más desarrollados. Este desequilibrio ha provocado el actual fluyo de migrantes de países con rentas más bajas hacia países con rentas más altas (Banco Mundial, 2023, p. 2).

Teniendo en cuenta que la migración, tal como sostiene el informe del Banco Mundial (2023) tiene motivos básicamente económicos (alrededor del 40 %), los migrantes se orientan cada vez más

hacia la búsqueda de mejores situaciones y oportunidades. Así, las estadísticas confirman que los países del norte global son los que más migrantes reciben (Banco Mundial, 2023, p. 24).

La inestabilidad política, social y económica de los países sud y centro americanos, ha generado en los últimos años un flujo migratorio tanto hacia España como hacia Estados Unidos. Así, el español como lengua de migración se encuentra en el cruce de dos movimientos de crecimiento: el de lengua de emigración en Estados Unidos, y el de lengua de inmigración en España . En el primero de los casos, se trata de migrantes latinoamericanos de habla hispana que emigran a dicho país, pero siguen manteniendo fuertes lazos con su primera lengua. En el segundo caso, se trata de migrantes que utilizan su propia lengua como LMi. Se incorporan a un nuevo entorno en el que se habla una variante dialectal de su L1.

Pero España no solamente recibe migrantes de América Latina que hablan español. La migración proveniente de otros países crece sin pausa en los últimos años. Según el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (2023), durante el año 2022 se presentaron casi 120 mil solicitudes de protección internacional (un récord histórico), lo que representa el doble del año anterior, mientras que en la UE el aumento promedio fue del 46 % (p. 10).

Tanto el Banco Mundial (2023) como el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (2023) resaltan la importancia de las LMi y las dificultades que las barreras lingüísticas plantean a los migrantes. El primero sostiene que el conocimiento de la lengua y la cultura del país receptor favorece la integración (Banco Mundial, 2023, p. 180). El segundo alerta sobre las consecuencias que pueden provocar las barreras lingüísticas en la integración de los migrantes, especialmente a la hora de encontrar un empleo legal, realizar trámites administrativos, acceder a servicios sanitarios, u homologar títulos oficiales (Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, 2023, p. 97).

En España, el aprendizaje de la LMi está garantizado en el sistema educativo para los hijos de migrantes, a la vez que la autonomía de los centros educativos favorece una educación inclusiva (Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, 2023, p. 130). Pero en general, las personas migrantes y solicitantes de asilo enfrentan problemas tales como la exclusión financiera, delitos de odio a través de internet, agresiones físicas, *bullying*, o dificultades de acceso digital y acceso a la información (Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, 2023, p. 114). Por consiguiente, dadas las características actuales del fenómeno migratorio en el siglo XXI (sin contar con las consecuencias que conlleva el agravamiento de la crisis climática), sumadas a la importancia del español LMi, la situación de los migrantes en España, y la importancia académica creciente de los estudios sobre identidad en ASL, se reconoce la importancia de estudiar la identidad lingüística en migrantes.

El interés por el español LMi ha ido creciendo desde principios del siglo XXI. En publicaciones como la revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (año 2000, número 23) y la revista

Carabela (2003), ya se discutían aspectos de la enseñanza de segundas lenguas a migrantes. Esta última, por ejemplo, dedica el número 53 (febrero 2003) a la enseñanza del español a migrantes, y el número 54 (septiembre 2003) al tema de la interculturalidad. Coincidentemente, el mismo año se publica el informe del defensor del pueblo (en ese momento Enrique Múgica Herzog) sobre la escolarización de los alumnos de origen inmigrante. Crecía la preocupación por implementar una cultura multilingüe en educación, tener en cuenta las necesidades especiales del inmigrante como aprendiente de español, y entender identidad cultural de los nuevos aprendientes. De este modo, el interés por el español LMi nace marcado por objetivos pedagógicos y por la preocupación de proveer a los docente de elementos concretos para hacer frente a una nueva realidad en el aula.

En el año 2003, cuando se celebró en Madrid el encuentro "La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes", el tema aparecía en un terreno ya preparado. Un año después, Pastor Cesteros (2004), en una parte de su conocido manual, llamaba a reflexionar sobre la enseñanza del español a inmigrantes como una especialidad dentro de la enseñanza de segundas lenguas con fines específicos. Villalba Martín y Hernández García también le dedican un artículo a la enseñanza del español a migrantes en contextos escolares en el famoso *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (2004). En conjunto, se subrayan las necesidades particulares de los migrantes como aprendientes de LA.

En los últimos años la preocupación por la identidad ha concitado el interés de los investigadores. La migración de mujeres provenientes de la comunidad nasa, en los Andes colombianos, a contextos urbanos, fue objeto de una investigación. En ella, se abordan los cambios identitarios y lingüísticos que se producen en la adaptación de las tres informantes a la vida en la ciudad de Cali (Mesías Tigreros, Navas Gómez y Verutti Valencia, 2015). El estudio sobre las identidades y comunidades imaginadas en estudiantes de inglés de escuelas *eikawa*, en Tokio, también proporciona información valiosa sobre el papel que una LA puede tener en los cambios identitarios y en las posibilidades de inversión (Saito, 2017).

Otros investigadores, por su parte, intentan devolver la voz a sus objetos de estudio. Un estudio describe las percepciones, sentimientos y experiencias expresados por los niños acerca de las estructuras de acogida (Botero Vallejo y Vallejo Pino, 2018). Mientras que otro aborda el lugar de la subjetividad en el desarrollo de las habilidades históricas y la dificultad para encajar los procesos de biografización en el conocimiento formal (Soto Yonhson, 2020)

El estudio de los migrantes japoneses en Perú, proporciona información sobre el papel de las lenguas en los proceso de aculturación (Oshiro Shikina, 2022). Las estrategias de aculturación de este grupo de migrantes se apoyaban en la preservación de la L1 como marca de identidad. La derrota de Japón en 1945 y la imposibilidad de volver a su país de origen, llevó a los migrantes a

un cambio estratégico que implicó la adopción del español como modo de integrarse a la sociedad peruana.

La situación en la escuela chilena de niños migrantes provenientes de Colombia, Venezuela, Perú y Portugal, fue investigada para entender cómo un contexto escolar desfavorable afecta los planes de futuro académicos y labores de los alumnos (Díaz Pacheco, Silva Coñocar, González Riffo y Otárola Cornejo, 2023)

Por último, el perfil de los profesores de ELE en contexto de migración también fue objeto de una investigación que apunta a describir el perfil pluricultural y comprometido de los docentes, en los que destaca la satisfacción profesional y la autopercepción como agente de cambio (García-Balsas, y Planelles Almeida, 2023).

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los enfoques generalmente utilizados en los estudios consultados, el presente trabajo se basa en el análisis cualitativo. Se emplea una metodología de análisis temático, pero también se analizan elementos no lingüísticos como imágenes y música. Así planteado, el análisis de los textos del corpus permite explorar las dinámicas identitarias de los migrantes, con un enfoque en el uso de lenguas, la percepción del *self* y su relación con el entorno social, el tiempo y el espacio.

El cuerpo de la investigación se divide en 5 capítulos. En el primer capítulo, se desarrolla el marco teórico, que ofrece una revisión de la literatura relevante sobre identidad en lingüística aplicada. Se recorren conceptos que van del plurilingüismo, la agencia y los procesos de aculturación, hasta la inversión y las comunidades e identidades imaginadas. Luego de repasar los conceptos más importantes sobre identidad, el capítulo 2 ofrece una reseña de las investigaciones cualitativas que se han ocupado recientemente de la identidad a través del estudio de narrativas autobiográficas.

El capítulo 3 se consagra a las descripción del enfoque utilizado. Se plantean las preguntas de investigación, se formulan las hipótesis de trabajo y se presentan las variables del estudio con la definición de los indicadores. También se brinda una descripción del corpus VSO21 que incluye una tabla con la síntesis de cada texto analizado.

En el capítulo 4, se presentan los resultados de la investigación empezando por una descripción detallada del trabajo realizado con el *software* ATLAS.ti. Se describe el proceso llevado a cabo desde el primer ciclo de codificación inductiva de las muestras hasta la descripción final de las principales variables del estudio y el esquema de códigos que las componen: (a) viaje y lenguas, (b) autopercepción, (c) comunidades, (d) membresía, (e) tiempo y (f) espacio. Luego de realizar un análisis de los géneros y los títulos de las muestras estudiadas, se presentan los resultados del estudio de las variables enumeradas.

El capítulo 5 se centra en la discusión de los resultados a la luz de los datos aportados por otras investigaciones, teniendo en cuenta la confirmación de cada hipótesis. Se proponen interpretaciones de los resultados en base a los estudios consultados y se evalúan los límites del análisis realizado y del material del corpus. Finalmente, el capítulo 6 presenta un resumen de los hallazgos más relevantes, proponiendo también potenciales implicaciones pedagógicas y futuras líneas de investigación.

1. Marco teórico

En los años ‘80 del siglo pasado la lingüística aplicada adhería a conceptos como motivación o aptitud para explicar el éxito o el fracaso en la adquisición de segundas lenguas. A partir de sus estudios en Canadá con hablantes de inglés como lengua de migración, Bonnie Norton (1995) introdujo en el mundo de la lingüística elementos de la teoría estructuralista francesa que producirían un giro hacia lo social en este campo de investigación (Block, 2003). Norton (1995) utilizó conceptos provenientes de la sociología de Bourdieu (capital cultural, *habitus*), de la concepción del poder de Foucault (resistencia) y de los trabajos de psicología social de Rom Harré (posicionamiento). Este triángulo teórico, se combina con la incorporación del término inversión (*investment*), que ha sido uno de los grandes aportes de Norton. Esta autora dejó de lado las habituales explicaciones de procesos exitosos basadas en el trío motivación/aptitud/actitud, para centrarse en preguntas tales como ¿por qué un hablante motivado fracasa? (Norton, 1995)

Dado que el objetivo de este trabajo es el estudio de la identidad lingüística en narraciones autobiográficas escritas por migrantes que utilizan el español LMi, el marco teórico se articula alrededor del concepto de identidad siguiendo la orientación estructuralista propuesta por Norton, pero agregando elementos suplementarios para completar aspectos teóricos no presentes en su propuesta.

En una definición ya extendida en el campo de la lingüística aplicada, Norton sostiene que la identidad es:

> *…the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future.* (Norton, 2013: 4)

Esta cita contiene elementos tales como la manera en que el sujeto/*self* interpreta su relación con el entorno y la comunidad, las relaciones de poder que estructuran el funcionamiento del lenguaje, las nociones de tiempo (historicidad) y espacio (geográfico y simbólico) que influyen en el posicionamiento de los hablantes, y los planes de futuro (inversión) que surgen de conjugar todos los elementos anteriores en una situación concreta de aprendizaje y uso de la lengua.

Sin embargo, como veremos, el constructo de identidad se puede articular con elementos de otros marcos teóricos para poder entender mejor la complejidad del fenómeno de la identidad lingüística. La definición de Norton (1995) contiene todos los elementos que constituyen el núcleo de la presente investigación: la manera en que la persona entiende su relación con el mundo (lenguas, self, comunidades, narrativas), su estructuración en el tiempo y el espacio (cultura de origen, sociedad receptora), y su articulación en posibilidades de futuro (comunidades e identidades imaginadas). Sin embargo, para analizar las narrativas autobiográficas del corpus VSO21, la complejidad del concepto de identidad requiere un desarrollo conceptual más amplio. En los siguiente puntos, se proponen una serie de conceptos que permiten articular la identidad a la

definiciones de L1, lenguas adicionales, lengua de migración, plurilingüismo, o discurso escrito y cultura.

1.1. Lengua primera, lengua adicional y lengua de migración

La identidad lingüística articula la relación entre las lenguas que habla un sujeto. Sin embargo, es importante repensar los conceptos de lengua en un contexto de migración. Tal como sostiene Lanier Temples (2015), la identidad se construye a través de los más variados recursos, uno de los cuales, probablemente el más importantes, es la lengua. El desplazamiento de un inmigrante conlleva la renegociación de la identidad en general, y de la identidad lingüística en particular. En el proceso de aprendizaje de una lengua adicional (LA), "el estudiante de idiomas puede verse obligado a dejar atrás posiciones de poder y experiencia y asumir identidades que le resultan desconocidas y no bienvenidas" (Lanier Temples, 2015, p. 576). Estas nuevas posiciones se ven influenciadas por su L1, la LMi que debe aprender, y especialmente sus posibilidades de acceso diferencial a comunidades de habla y aprendizaje.

Las lenguas se desarrollan en comunidades de habla/práctica atravesadas por sistemas de valores y en un entorno cultural, los que implica que se sustenta en una estructura de poder que puede definir el valor y alcance de los conceptos. Por ejemplo, puede definir y graduar conceptos tales como identidad, inmigrante, acceso o participación (Wei, 2014). Siguiendo esta línea, en la que la identidad se construye a través del lenguaje, es importante aclarar el concepto de lengua en cuanto a su relación con los hablantes y la comunidad de habla. Las narrativas que constituyen el corpus analizado proponen variadas perspectivas sobre las relaciones entre lengua e identidad a través de relatos, poesías o videos realizados en español LMi. Esto conduce a plantear, en primer lugar, el problema de la lengua usada en los textos, esto es, la definición lengua de migración.

En lingüística aplicada, se suelen usar dos pares de conceptos que expresan la relación del hablante con las lenguas que habla y su contexto de uso. Por un lado, se contrapone la lengua materna (LM) del hablante a la lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Por el otro, para caracterizar procesualmente la apropiación de una lengua, se distingue entre adquisición y aprendizaje. A continuación, se discutirá primero la clásica distinción entre LM y LE para proponer una visión alternativa que despoje la conceptualización de la lengua de visiones sexistas, incoherencias de uso o predominancias que pueden cambiar con el tiempo y los desplazamientos geográficos. Luego, se propondrá una distinción entre los procesos de adquisición y aprendizaje que nos ayude a definir entre lengua de herencia y lengua de migración.

1.1.1. Lengua primera o L1

El concepto de LM tiene su origen en una visión patriarcal de la sociedad. Se considera que, en la división de roles de las familias patriarcales, los hombres se ocupaban de tareas proveedoras de alimentos que requerían desplazamientos fuera del hogar, mientras que las mujeres se encargaban de tareas domésticas y de cuidados. No obstante, esta repartición de tareas, que en muchos casos terminaron concibiéndose como roles masculinos y femeninos naturalizados por el dominio patriarcal de la sociedad, no explica la diversidad de situaciones en que las personas aprenden su primera lengua.

Pattanayak (2003) discute algunos de los puntos claves de la definición de lengua materna mostrando cómo fueron cambiando a lo largo del tiempo. Muchas veces la lengua de la madre no es la lengua que la persona hablará como primera lengua, que podría ser la lengua del padre o hasta la de una sociedad de acogida. Por otro lado, la lengua materna puede ser la más utilizada en el grupo familiar y transmitida a lo largo de generaciones, esto es, una lengua con la que se aprende a nombrar el mundo independientemente de con quién se haya aprendido (madre o grupo). Además, la lengua materna es aquella sobre la que la persona tiene un mayor dominio y seguridad para comunicarse, con lo que podría ser, en contexto de inmigración, una lengua de escolarización (*mother tongue education*) y no la lengua aprendida en el seno de la familia. Por último, la o las lenguas que una persona habla constituyen una parte de su identidad individual y comunitaria, por lo que, otra vez, no necesariamente se trata de la lengua de la madre.

En todos estos casos, como muestra a través de ejemplos tomados de la experiencia de la lenguas en la India, Pattanayak (2003, p. 30-31) propone usar el término “primera lengua” (*first language*) para describir no solamente la experiencia cronológica (la primera lengua que se habla) sino la posición de poder de una lengua en su contexto (la que prima en un grupo, contexto o sociedad monolingüe). Esta definición deja de lado aspectos cambiantes, disímiles o poco claros sobre el proceso de apropiación de la lengua. Pattanayak (2003) propone centrarse en aspectos más prácticos, como la cronología (la primera aprendida) o el uso privilegiado o frecuente. Por eso, la L1 es aquella en la que el hablante desarrolla más confianza y dominio.

1.1.2. Lengua adicional

El concepto de LM, que aquí se propone reemplazar por L1, se contrapone habitualmente al de lengua extranjera (LE) o incluso segundas lenguas (L2). Judd, Lihua y Walberg (2001, p. 5) argumentan que la palabra “extranjero” puede producir la idea de lo exótico y lo extraño generando distancia y connotaciones no deseables pedagógicamente. En la misma línea, Coracini (2007, p. 154) critica la ambigüedad del concepto de LE, ya que representa a la vez un objeto de deseo y conocimiento, y su “imposibilidad de apropiación”. Además, puede producirse el equívoco de que

esa lengua no sea extranjera propiamente dicha, sino otra lengua más hablada en el mismo país, lo que inhabilitaría el adjetivo “extranjera”.

Por otro lado, la idea de L2 puede resultar limitante a la hora de describir realidades complejas, pero no por ello menos habituales, en las que los alumnos pueden estar en contacto con más de dos lenguas. Por ejemplo, un adolescente del norte de España habla español como primera lengua, y puede estar en contacto con el inglés en el colegio, y con el asturiano en su entorno familiar. Un niño inmigrante residente en Barcelona puede tener el catalán como lengua de escolarización, estar en contacto con el español en su trato con amigos, y a su vez hablar una lengua diferente en su entorno familiar (italiano, francés, inglés). Los conceptos de LE o L2 resultarían limitantes o poco claros a la hora definir este tipo de situaciones cada vez más comunes en un mundo globalizado marcado por los fenómenos migratorios.

La idea de L2 que subyace a los estudios comúnmente englobados dentro del área de ASL, es que se asume una idea de serialidad en los procesos de adquisición (primero una lengua, después otra). Sin embargo, es justamente la complejidad y superposición cronológica de los procesos lo que critica De Angelis (2007, p. 7) al proponer el concepto de lengua(s) adicional(es), que tiene la ventaja de explicar mejor que la articulación entre las varias lenguas que habla una persona puede variar a lo largo del tiempo y del contexto en el que vive.

1.1.3. Lengua de migración y tercer espacio de la enunciación

En una situación de migración, la adquisición de una LA pone en cuestión la identidad del hablante desde numerosos ángulos porque, además de convivir con la L1 y otras LA, se transforma en unos de los principales vehículos de acercamiento e interacción con la realidad de la sociedad receptora. Asimismo, el migrante o refugiado, por citar solo algunas de las situaciones más habituales de la migración (Banco Mundial, 2023, p. xvii-xviii), se ve inmerso en un entorno plurilingüe marcado por una compleja dinámica lingüística entre las lenguas de las que es usuario. En el documento complementario de 2020, el Consejo de Europa incluyó expresamente las competencias plurilingües y pluriculturales diferenciándolas del concepto de multilingüismo:

> El plurilingüismo se presenta en el MCER como una competencia irregular y variable, en la que los recursos del/la usuario/a y/o aprendiente en una lengua o una variedad lingüística pueden ser de una naturaleza muy diferente de los que posee en otra. Sin embargo, la idea fundamental es que las personas plurilingües presentan un *único* repertorio, interrelacionado, que combinan con sus competencias generales y diversas estrategias para realizar. (Consejo de Europa, 2020, p. 21)

Siguiendo este punto de vista, el hablante de una LMi es un usuario de lenguas en el que las LA se convierten en un conjunto de recursos, competencias y estrategias de comunicación.

Como se verá más adelante en la presentación del corpus VSO21, los textos y videos fueron producidos por migrantes heteroglósicos, es decir, reformulando el concepto de Bajtín:

> *mixing of different voices in migrants' writing in digital environments as the analysis of multiple social voices and languages reveals how* all utterances are 'many tongued', that is, they are made from the borrowed words, languages, and genres of others. (Capstick, 2021, p 12)

Según Moreno Fernández (2013), las migraciones heteroglósicas son aquellas en las que "sus protagonistas hablan una lengua o variedad distinta de la que se utiliza en la tierra de acogida" (p. 68). Por oposición, en las migraciones homoglósicas, los migrantes hablan la misma lengua que la sociedad de acogida[1].

Desde el punto de vista del migrante heteroglósico, queda claro que se trata de un sujeto plurilingüe que utiliza y/o aprende la lengua de la sociedad receptora para adaptarse a su nueva realidad. Según Moreno Fernández (2013, p. 72), la relación con la lengua de acogida puede seguir los patrones de una simple integración lingüística (conocimiento de la nueva lengua) o de una integración sociolingüística más amplia (ahondando en el conocimiento de pautas sociolingüísticas y comunicativas de la sociedad de destino). Teniendo en cuenta las definiciones anteriores y la situación de heteroglosia, podemos definir la LMi como un nuevo espacio de interlengua que el migrante transita entre su L1, las demás LA que conoce y la lengua de la sociedad de acogida.

La LMi utilizada por el migrante en el espacio de la sociedad receptora se transforma en una de las principales referencias de lo que, siguiendo a Homi Bhabha (2006) y la lingüística poscolonial, se llama tercer espacio (*third space*) de enunciación. Esta definición de lengua de migración como espacio intermedio, entre lenguas, presenta varias características particulares.

Como sostiene Nasarre Lorenzo (2013, p. 84), la primera consecuencia del concepto de tercer espacio de la enunciación es que los espacios de la identidad, que oponen hogar/patria a nuevo/extraño (entorno de migración), pierden homogeneidad y autenticidad para transformarse en heterogéneos e híbridos. El migrante deja atrás un espacio identitario nacional y cultural para ingresar en uno diferente, en cuyo espejo se refleja lo nuevo a la vez que se proyecta una imagen extraña en la sociedad de acogida. La sociedad receptora es una realidad nueva para el migrante, a la vez que él mismo es visto como lo extraño en el nuevo entorno cultural. A través de la LMi se participa en nuevas comunidades y se es redefinido bajo nuevos parámetros. En el tercer espacio de enunciación, la LMi, lo extraño, lo nuevo y lo conocido se encuentran y forman un todo híbrido, ambiguo e inestable.

[1] Según Moreno Fernández (2013, p. 68), la inmigración a España proveniente de África o Asia, es decir heteroglósica, llegó a los 3.8 millones de personas en 2006 y en muchas ciudades superó el 12% de la población, en regiones como en Murcia o Canarias (2013, p. 69).

La segunda consecuencia es que el nuevo espacio es transitorio, de paso, y, consecuentemente, "la localización del sujeto es difícil" (Nasarre Lorenzo, 2013, 84-85). Lo propio del migrante (la L1, la cultura de origen) y lo extraño (la sociedad receptora y su lengua) se encuentran, constituyendo un espacio de relación entre el nuevo hablante, la LMi, la nueva realidad y los hablantes nativos.

Por último, la lengua de migración como tercer espacio de la enunciación puede entenderse como una nueva configuración del espacio entre un pasado perdido o abandonado y un futuro utópico (Nasarre Lorenzo, 2014, p. 85). En esa particular interlengua que es la LMi, se ponen en relación, sobre nuevos ejes, las experiencias pasadas de las personas y un espacio utópico que se localiza en un futuro deseado, temido, incierto. La lengua de migración puede ser simultáneamente un espacio de pérdida y de disposición transformadora del presente para formar parte de la sociedad receptora (Nasarre Lorenzo, 2014, p. 85)

1.1.4 Plurilingüismo, multilingüismo e incidente crítico

En la actualidad, surge con mayor claridad una visión plural y diversa de las lenguas, que se refleja en los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo recogidos en el MCER (CdE, 2002). El multilingüismo hace referencia "al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada" (CdE, 2002, p. 4). Un entorno multilingüe es un espacio en el que conviven varias lenguas, tanto a nivel social como a nivel individual, pero no implica acercamiento o intercambio cultural. En cambio, pensar las relaciones entre L1, LA y LMi a nivel de plurilingüismo "enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa" (CdE, 2002, p. 4). Con la mira puesta en objetivos comunicativos, los hablantes recurren a todo su bagaje lingüístico, pues el objetivo del aprendizaje y el uso guiados por principios plurilingües es desarrollar "repertorios lingüísticos en los que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas" (CdE, 2002, p. 5)

Teniendo en cuenta que el migrante desarrolla competencias plurilingües en el seno de dinámicas socioculturales que lo proyectan a un tercer espacio de la enunciación, caracterizado por la negociación de nuevos posicionamientos, lenguas y culturas a través de recursos lingüísticos variados, se puede incorporar el concepto de incidente crítico que proponen Nunan y Choi (2010). Se trata de algún hecho que haya estimulado al hablante a reestructurar su comprensión del vínculo entre lengua, identidad y cultura. Los autores sostienen que en la vida lingüística de un aprendiente hay

> *…incidents that helped them transform the language and culture within wich they were functioning. Sub-themes such as voice, power, self, and other also emerge in the narratives and the theorizing that grows out of these narratives.* (Nunan y Choi, 2010, p. 6)

El incidente crítico sería, entonces, un elemento que permitiría rastrear, en la narrativas escritas o multimodales, diversas reestructuraciones de las relaciones entre L1 y LMi en un espacio plurilingüe. Tal como muestran algunos casos presentados por Nunan y Choi, la narración de un incidente crítico pone de manifiesto la inestabilidad de las identidades, su temporalidad, su fragilidad, su permanente transformación y las posibilidades agentivas del hablante.

1.2. Identidades

Como se explicó más arriba, el problema de la identidad llega a la lingüística aplicada con los trabajos de Norton (1995), cuya idea era complementar el concepto de motivación. A continuación, se presenta un breve esbozo de los orígenes del concepto y su influencia en lo que Block (2003) ha llamado “el giro social” en lingüística aplicada, para luego examinar la identidad en textos escritos y la estrecha relación entre identidad, lengua y cultura.

1.2.1. De los orígenes al posestructuralismo

Los estudios sobre identidad en lingüística aplicada datan de los últimos treinta años, por lo que se recorrerá brevemente su génesis previa en los campos de la sociología, el interaccionismo y el posestructuralismo.

Puede sorprender la constatación de que Marx, Weber o Durkheim, los padres de la sociología clásica, no se preocuparan específicamente por la temática identitaria, aunque se acercaran a ella desde otros puntos de vista. El primero abordó el tema bajo el concepto de “conciencia de clase”, el segundo se refirió al concepto de “estatus”, y el sociólogo francés escribió sobre la “solidaridad orgánica” (Lomnitz, 2002, p. 129). Sin embargo, el tema de la identidad aparece con fuerza en las ciencias sociales recién a partir de la década de 1960, debido a la creciente influencia del psicoanálisis, donde “la identificación es una expresión primaria de un lazo emocional con un otro” (Lomnitz, 2002, p. 131). La identificación no se extiende al conjunto de la identidad personal, sino que se define por un conjunto de características limitadas, por ejemplo: políticas, religiosas, lingüísticas o de clase.

Entre los investigadores y teóricos interaccionistas, la identidad no se define como una sustancia estable sino como una adscripción fluida generada en la interacción social (Lomnitz, 2002, p 131). En los trabajos de Goffman (2009), son los marcos de la interacción los que moldean los aspectos de la personalidad que se presentan o se ocultan, incluso la identidad étnica no es una unidad que se corresponda con una unidad cultural y lingüística coherente sino que se va creando en la interacción grupal (Lomnitz, 2002:132). En contraste con la fluidez de los interaccionistas, la psicología social de autores como Erikson definía la identidad como un proceso de integración interna del individuo y la inserción de este en el grupo mediante roles presentados en un orden

social existente. En esta línea, la identidad "integra las fases del desarrollo psicológico [...] con los procesos sociohistóricos" (Lomnitz, 2002:132) y posibilita un enfoque crítico de las formaciones psico históricas.

En oposición a estas visiones, Michel Foucault propone trascender el dilema de la política, que no es más que "la individualización y la totalización de las estructuras de poder modernas" (Lomnitz, 2002:132), y criticar tanto las identidades fijas como las posibilidades de manipulación de la identidad por parte del individuo. En el posestructuralismo de Foucault, la soberanía como expresión individual o colectiva no es más que un producto de los discursos que conforman las categorías de la identidad (Lomnitz, 2002:132).

1.2.2. De la identidad a las identidades

Rastreando los antecedentes del tema de la identidad en lingüística aplicada, Block (2018) plantea que la expresión y asunción de identidades surge ante la conciencia de que las certezas y las pertenencias fijas son sustituidas por los episodios de ruptura e incertidumbre. El nuevo impulso a las migraciones que acompañó el despegue del neoliberalismo económico entre 1980 y 1990 produjo procesos masivos de relocalización de personas y comunidades en entornos nuevos, y puso a los migrantes "en contacto prolongado con […] entornos culturales diferentes" (Block, 2018, p. 26). El contacto con nuevas realidades provoca modificaciones irreversibles y "experiencias de *antes* y *después*, ya que el entorno sociohistórico, sociocultural y sociolingüístico del individuo, que parecía relativamente bien definido, delimitado y estable, se convierte en algo relativamente mal definido, abierto e inestable" (Block, 2018, p. 27).

Block recupera la definición de identidad que Stuart Hall proponía en 1996:

> [...] las identidades tratan de la utilización de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de convertirse en lugar del proceso de ser: no tanto de "lo que somos" o "de dónde venimos", sino como lo que podríamos llegar a ser, cómo hemos sido representados y cómo eso influye en cómo nos representamos a nosotros mismos (en Block, 2018, p. 27).

En esta cita aparecen tres elementos fundamentales dentro del concepto de identidad. En primer lugar, la visión que la cultura receptora tiene del migrante y particularmente de sus usos lingüísticos. En segundo lugar, la representación del *self* que el migrante construye agentivamente. Y en tercer lugar, los proyectos o comunidades imaginadas sobre las que el hablante de la LMi realiza su inversión, pudiendo convertir en capital su plurilingüismo y sus conocimientos interculturales.

Stuart Hall (2020) divide la historia del concepto de identidad en tres etapas. En la primera, el Iluminismo presenta por primera vez la idea de un individuo centrado, unificado y dotado de razón, conciencia y acción (Hall, 2020, p. 10). El núcleo interior del sujeto iluminista constituía su identidad

como persona y era inalterable, ya que presentaba una esencia que se desarrollaba a lo largo de la vida y que constituía lo idéntico de la existencia (usualmente un sujeto masculino). Se trata de una concepción esencialista de la identidad.

En la segunda, con las revoluciones industriales y la creciente complejidad de las sociedades occidentales surge la noción de sujeto sociológico, es decir, la consciencia de que el sujeto moderno no era ni autónomo ni autosuficiente (Hall, 2020, p. 11). En esta perspectiva, la identidad pone en relación el interior (mundo personal) con el exterior (lo público). Se tiende un puente entre el sujeto individual y la estructura social, tejiendo una dinámica en la que la esencia interior o real es modificada continuamente por el mundo (cultural).

En la tercera, el actual mundo posmoderno, las identidades estables y unificadas de la modernidad y las revoluciones industriales se fragmentan debido a profundos cambios estructurales e institucionales. Ya no constituyen una unidad sino una composición de varias identidades, muchas veces contradictorias (Hall, 2020, p. 11). En el sujeto posmoderno resultante, ya no hay estabilidad, esencia, permanencia o coherencia sino una interpelación permanente del sistema cultural definido históricamente, y por lo tanto movible, posicional y desesencializado. Las sociedades posmodernas se caracterizan por la gestión de la diferencia y están “atravesadas por diferentes divisiones y antagonismos sociales que producen una variedad de ‘posiciones de sujeto’– esto es, identidades – para los individuos” (Hall, 2020, p. 14). Esta visión modular, provisional y desarticuladora de las identidades esencialistas y fijas del pasado, permite pensar la identidad como un lugar de nuevas articulaciones y nuevos sujetos.

Basado en esta idea de la movilidad de las identidades, Hall (2020, p. 15) propone la discusión en torno al ‘juego de las identidades’, es decir, la dinámica particular que se inaugura ante un evento particular: las contradicciones entre identidades que surgen cuando ninguna de ellas puede monopolizar el discurso público de forma hegemónica para constituirse en la base de una política. Ya no hay una “identidad maestra” (por ejemplo clase o raza) que pueda explicar la emergencia de nuevas identidades como base política para los nuevos movimientos sociales.

Esta visión de la identidad, resulta más acorde con la identidad del migrante, que, debido al abandono temporal o definitivo de su lugar de origen, debe desarrollar estrategias de adaptación, entre las cuales el aprendizaje de una nueva lengua es fundamental. Sin embargo, es necesario dar un paso más allá del enfoque de Hall para llevar esta concepción posmoderna de la identidad a los estudios lingüísticos.

1.2.3. La identidad en el campo de la lingüística

Siguiendo la teoría de Stuart Hall, el investigador David Block (2018) parte del reconocimiento de la noción de identidades en plural y de la idea de que las identidades están más relacionadas con

las rutas (*routes*) o trayectorias individuales a lo largo de la vida, que con las raíces (*roots*) u orígenes (Block, 2018, p. 27). Este investigador coincide con Lomnitz y Hall en atribuirle a la aparición de la psicología como disciplina académica la creación de un campo de conceptual relacionado con la identidad. Las teorías tripartitas del yo de William James (lo material, lo social y lo espiritual) y Sigmund Freud (yo, ello y super yo) muestran que, en el transcurso del siglo XX, los seres humanos sufren un proceso de individualización centrado en el "yo". Las trayectorias o rutas de este "yo" obedecen a "poderosos mecanismos de estructuración, tanto internos como externos" (Block, 2018, p. 29). A finales de la década de 1980, según Block (2018), la identidad era un tema ya establecido en la sociología y tardaría unos años más en llegar a la Lingüística Aplicada. Los primeros trabajos en esta disciplina relacionan el constructo de identidad con variables afectivas aunque los trabajos se orientasen a otros constructos como motivación y actitud (Block, 2018, p. 29).

Block (2018) recupera los cinco aspectos que el área de la ASL debería tener en cuenta según Bonnie Norton:

- la integración del aprendiz en el contexto de aprendizaje;

- las relaciones de poder en las que se ven insertos tanto los estudiantes de LA como sus hablantes y usuarios;

- la desigualdad de las relaciones de poder que limitan las posibilidades de practicar la lengua objeto fuera de clase;

- la complejidad y heterogeneidad de las comunidades de estudiantes, que debe entenderse de manera crítica y estudiarse fuera de la clase;

- la motivación, extroversión o inhibición de los alumnos, que se relaciona con factores afectivos construidos socialmente en relaciones desiguales de poder cambiantes en el tiempo, el espacio, y la historia de un mismo individuo (Block, 2018, p. 30).

Estos cinco aspectos pueden ser fundamentales para entender cómo las fuerzas que configuran la identidad en el aprendizaje de LA establecen una relación entre el migrante y el contexto, mediada por factores que van más allá del aula.

1.2.4. Hacia una definición de identidad en Lingüística Aplicada

Bonnie Norton (1995) tradujo a la lingüística las nuevas teorías de la identidad basadas en el posestructuralismo, incorporándolas en el concepto de *inversión* (identidad, capital e ideología). Así, definió la identidad como la manera en que la persona entiende su relación con el mundo, estructurada espaciotemporalmente, y sus posibilidades de futuro (Norton, 2019, p. 302). Cuando la investigación en ASL empezó a interesarse por los temas de identidad, se pasó de un enfoque

positivista a uno más sociológico y antropológico (Kalaja, 2015, p. 19). El enfoque positivista entendía que aspectos de la identidad tales como género, lengua materna o etnicidad estaban determinados biológicamente. Es decir, proyectaban en otros términos la concepción sociológica de la identidad, en la que etnicidad, clase o género eran aspectos homogéneos y estáticos imbricados en determinaciones causales.

Como se expuso previamente, con el 'giro social' la lingüística aplicada adoptó ideas claves del enfoque posestructuralista. El constructo de identidad empezó a caracterizarse como dinámico, cambiante, producto de la lucha y la negociación de la diferencia, y ambivalente (tal como en 'el juego de las identidades' de Stuart Hall). Los cambios teóricos conllevaron también un 'giro social' en el aprendizaje de lenguas adicionales (Kalaja, 2015, p. 19). Esta nueva orientación en la investigación en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas se basó en la recuperación de la relación entre el aprendiente y el mundo social, especialmente, estudiando la manera en que los aprendientes conciben y se interrogan sobre las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje (Norton, 2015, p. 36). Según Wu (2017, p. 102), la orientación social en adquisición de lenguas intentaba mostrar la insatisfacción de los investigadores con una concepción lineal y universal tanto del proceso de aprendizaje de lenguas adicionales como de los aprendientes.

En este nuevo paradigma se introducen elementos tales como la teoría sociocultural de Vigotsky, el análisis de la conversación o la teoría de la socialización del lenguaje. Así, la teoría de la identidad se transforma en uno de los constructos más desarrollados (Wu 2017, p. 102). La identidad se considera socialmente construida, auto consciente, narrativa y performativa, a la vez que proyecto y negociación de nuevas posiciones a través del pasado, el presente y el futuro (Wu 2017, p. 102). Con el 'giro social' el aprendiente pasa a tener un rol activo, inmerso en relaciones sociales que construyen la realidad y las creencias discursivamente, a través del lenguaje (Kalaja, 2015, p. 11). La figura docente, por su parte, se concibe influida por aspectos tales como el contexto normativo, las tradiciones de enseñanza o los arquetipos culturales, y moldeada por su propia biografía, formación y práctica docente (Kalaja, 2015, p. 21). Además, la identidad del docente también se configura tanto desde aspectos discursivos (*identity-in-discourse*) como desde la práctica (*identity-in-practice*).

Ahora, después de esbozar brevemente la historia del concepto de identidad y situarlo en la lingüística aplicada, volvemos sobre la definición de Norton (2013) presentada al inicio para complementarla con otras dos concepciones importantes para la presente investigación. Borghetti (2019) resume las perspectivas sobre la identidad desarrolladas por diferentes investigadores en tres marcos: la concepción sociocultural (Norton), la interaccional (Buchholz y Hall) y la situacional (Zimmermann). Desarrollando a continuación estas tres perspectivas podemos resumir los elementos más importantes que conforman el constructo de identidad.

1.2.4.1 Elementos socioculturales

Ya se explicó que Norton (2019) propone un concepto de identidad basado en el modo en que la persona entiende su relación con el mundo, la estructuración de la identidad en el tiempo y el espacio, y las posibilidades de futuro. Según Borghetti (2019, p. 23-24), la definición de Norton se puede enmarcar en una concepción sociocultural en la que la identidad es:

a. Dinámica, cambiante, situada en el tiempo y el espacio, sensible a sufrir modificaciones en el sentido de pertenencia cuando se aprende una nueva lengua;

b. Contradictoria y multifacética, pues es socialmente construida;

c. Inmersa en relaciones de poder tanto coercitivas como colaborativas;

d. Vinculada a la autorreflexión entre los alumnos cuando se introduce en clase;

e. Paradójicamente, es a la vez construida por el lenguaje y productora de lenguaje.

1.2.4.2. Elementos interaccionales

Según Borghetti (2019, p. 23-24) en el marco teórico propuesto por Bucholtz y Hall, la Identidad no es un producto, sino que surge en la interacción discursiva. Incorporando elementos de la psicología social, la antropología lingüística y el análisis del discurso, estos autores entienden la identidad según cinco principios:

a. Las identidades surgen en la interacción, son constructos discursivos que no la preceden. El lenguaje no es un medio sino el espacio de configuración de las identidades.

b. A través de roles asumidos temporalmente en un contexto específico, la identidad se manifiesta en la interacción a través del discurso (el “payaso”, el alumno comprometido, etc.) y proyecta una estructura de poder, permisos y prohibiciones (quién tiene derecho a interrumpir, a hacer una pregunta, etc.).

c. Las identidades están relacionadas con estructuras ideológicas más amplias (discursos dominantes sobre grupos específicos de personas, por ejemplo) que se manifiestan a través de la elección del idioma (elementos léxicos, implicaturas, orientación evaluativa del habla).

d. Las identidades se construyen y tienen significado en relación con otras identidades que los hablantes pueden asumir contextualmente y que son institucionalmente limitadas (escuela: profesor/alumno; bar: camarero, cliente).

e. Las identidades son siempre parciales, contextuales, interaccionales e ideológicas.

1.2.4.3. Elementos situacionales y transferibles

Según Borghetti (2019, p. 24), Zimmermann distingue tres dimensiones de la identidad. Las dos primeras, discursiva y situacional, se corresponden con los principios b y d de Bucholtz y Hall. La *transportabilidad (transportable identities)*, en cambio, se refiere a los aspectos potencialmente relevantes en cada contexto y situación. En una interacción concreta entre interlocutores de diferentes países, la nacionalidad puede transformarse en un aspecto relevante dependiendo del tema que se hable (las costumbres alimentarias, la visita a un museo local o una fórmula matemática). En cada caso podrá ser o no ser necesario "transportar" algún aspecto de la identidad nacional a la situación de comunicación concreta. Por ejemplo, en un grupo conformado por personas italianas y norteamericanas que hablan sobre una fórmula matemática, podría no ser necesario "transportar" a la situación elementos de identidad nacional. En cambio, si el tema de conversación fuera la gastronomía italiana, los participantes tenderán a distribuirse los roles teniendo en cuenta aspectos de la identidad nacional, de modo que los norteamericanos tenderán a preguntar y los italianos a responder.

Siguiendo con el aspecto "transportable", Borghetti (2019) llama finalmente la atención sobre la particularidad de las relaciones de atribución y resistencia en el 'juego de las identidades'. Como sostiene la académica, al explicar el caso de Fátima, las identidades muchas veces son atribuidas como forma de reconocimiento no negociado y aceptadas o resistidas como forma de reafirmación. Fátima, una adolescente senegalesa participante de un *talent show* televisivo, es interpelada por uno de los conductores del programa. Este se dirige a ella hablando en una lengua senegalesa ("te hablo en Wolof porque eres senegalesa") como forma de reconocimiento e integración. Sin embargo, para su sorpresa, la adolescente negó entender la lengua, como forma de resistencia ("no te entiendo, soy italiana"), usando un lenguaje con todas las marcas lingüísticas de sus coetáneos italianos. De este modo, la "transportabilidad" muestra cómo a través del lenguaje los hablantes expresan y administran su identidad deseada o imaginada en el contexto local del intercambio comunicativo, esto es, la imagen con la que desean ser identificados en esa situación.

1.2.5. Identidad y voz en el discurso escrito

Dadas las características del corpus VSO21, es fundamental considerar la particular construcción de la identidad en los textos escritos. Teniendo en cuenta que las muestras se estructuran en torno a elementos tanto biográficos como autorales, resulta relevante definir el concepto de yo autobiográfico. Siguiendo a Matsuda (2015), se considera el concepto de *voz* (*voice*), inspirado en el *ethos* aristotélico (carácter del escritor que queda retratado en el discurso mismo). A finales de los años 1980, se produjo un movimiento crítico hacia el concepto modernista de autor como alguien dotado de coherencia, singularidad e invariabilidad (*static*). También en el área de la

enseñanza de lenguas, se puso en cuestión la noción de voz como expresión del concepto de individualismo occidental. A pesar de las críticas, autores como Ivanič proponen definiciones útiles para analizar la identidad en textos escritos (Matsuda, 2015, p. 143). Se observan cuatro aspectos de la identidad del escritor: *yo autobiográfico* (*autobiographical self*), *yo discursivo* (*discoursal self*), *yo autor* (*self as author*), y *posibilidades de individualidad* (*possibilities for self-hood*).

Matsuda (2015) sostiene que el *yo autobiográfico* se refiere al sentido de identidad del escritor (sus raíces, sus orígenes). Es socialmente construido y representado a través de la recuperación de experiencias y condiciones sociales en la *performance* del yo (Matsuda, 2015, p. 143). El *yo discursivo*, por su parte, se refiere a la imagen transmitida a través del discurso escrito como resultado de la *performance* del escritor. Representa su carácter, es resultado de elecciones deliberadas de ciertos elementos discursivos (citas, argumentaciones, descripciones, uso de pronombres, etc.) que apuntan a construir una cierta imagen. Como tal, el *yo discursivo* se encuentra en el centro de la noción de *voz* en el escrito. El *yo autor* es un aspecto particular del *yo discursivo*, que se refiere a lo que Foucault llama función de autor (Matsuda, 2015, p. 144). El *yo autor* es el sentido de identidad autoral que el autor desarrolla y es percibido por los lectores. La identidad autoral puede abrir una instancia de negociación sobre las convenciones discursivas basada en el nivel de confianza proyectada por el *yo autor*: los lectores evaluarán hasta qué punto pueden confiar en un autor consumado o no, y perdonarán errores evidentes de acuerdo con la autoridad transmitida por la figura del autor (Matsuda, 2015, p. 144). Finalmente, los tres aspectos anteriores facilitan y a la vez limitan la noción de *posibilidades de individualidad*. La identidad del escritor se encuentra limitada/posibilitada por las opciones de identidades sociales disponibles y por los recursos discursivos. Todo esto significa que el concepto de *voz* de Matsuda (2015) se apoya en una noción de discurso encarnado en supuestos y prácticas socialmente compartidos, que permiten construir identidades y formas de ser en sociedad. La elección de determinados recursos discursivos, géneros disponibles o estrategias argumentativas, le permite al escritor construir un sentido de identidad apropiado para cada situación (Matsuda, 2015, p 144). A partir de todos estos elementos, la *voz* o identidad discursivamente construida en el discurso escrito se define como producto de un "*amalgamative effect of the use of discursive and non-discursive features that language users choose, deliberately or otherwise, from socially available yet ever-changing repertoire*" (Matsuda, 2015, p. 144).

La voz, entendida como la marca de la identidad en el discurso escrito y situada en prácticas y disponibilidades socialmente compartidas, permite superar la dicotomía entre lo individual y lo social como núcleo predominante en el discurso identitario. Entre ambas posiciones, Matsuda (2015, p. 146) propone el *continuum* de opciones que va de las posiciones de *individualismo subjetivista* a las de *objetivismo abstracto*. Las posiciones cercanas al primer polo se caracterizan por una concepción generativa de la lengua y una visión del individuo como origen de actos de

habla creativos. La escritura es fruto de una auténtica expresión individual que se aprende de forma implícita y, por tanto, no se puede enseñar.

Según Matsuda (2015), la identidad que surge del discurso escrito desde posiciones subjetivistas es distintiva del proceso individual de cada escritor, que debe descubrirla por sí mismo. En una versión extrema de esta perspectiva, se puede rechazar el uso de las convenciones sociales de la lengua como modo de expresión de una identidad más subjetivada. En las posiciones del *objetivismo abstracto*, encontramos posturas que se concentran en el uso frecuente de recursos socialmente aceptados y rechazan las posibilidad de la expresión individual. La lengua es vista como un sistema estable de formas normativas, autónomo, independiente de los sistemas cognitivos e ideológicos, funcional a la construcción de objetivos sociales en el área de la enseñanza de la escritura (Matsuda, 2015, p. 147). Aquí, la *voz* se logra llegando a ocupar posiciones de identidad socialmente autorizadas, por lo que los géneros discursivos se privilegian por sobre la expresión individual de la diferencia. A nivel pedagógico esta visión favorece a los escritores principiantes, que reciben recursos discursivos y se concentran en un uso normativo de la lengua, dejando de lado las variaciones individuales. La ausencia de variaciones marcadas o anomalías facilita un discurso escrito no marcado descripto como apropiado.

El espacio entre ambos polos del *continuum* lo ocupa una perspectiva social-constructivista, cuya concepción de *voz* está influida por una visión sociocultural de la lengua. Para Matsuda (2015), tanto la naturaleza individual como las convenciones sociales que marcan el uso de la lengua en el discurso escrito son aspectos complementarios, constitutivos, y pueden variar históricamente. Pero el uso del vocablo “constructivista” se relaciona con el lugar que ocupa la agencia en el proceso de construcción discursiva, pues solo una comunicación exitosa y la negociación de las herramientas para lograrla configuran un proceso verdaderamente agentivo. En cambio, en la visión social-construccionista el acento está puesto solamente en lograr un proceso exitoso de comunicación. Para terminar, se puede decir que mientras el social-construccionismo tiende a reificar las convenciones establecidas preparando a los estudiantes para las situaciones más comunes y predecibles, el social-constructivismo propone la apropiación de un repertorio de artefactos socialmente disponibles para producir sentido en situaciones particulares sirviéndose de las normas e instrumentos provistos por las convenciones.

1.3. Lengua y procesos de agentividad

En el marco del concepto de identidad, varios autores llaman la atención sobre su relación con la agencia o agentividad. Algunos aspectos de las identidades se expresan en acciones que la persona dirige y controla. Esa capacidad de conducir procesos transforma al hablante, usuario o aprendiente de lenguas adicionales, en un agente social con diversos grados de autonomía a la hora de aprender o utilizar una lengua en contexto de migración. A partir de una determinada

configuración de las identidades, se pueden establecer procesos de agencia, desarrollando y/o afianzando las capacidades para dirigir acciones hacia objetivos social y culturalmente situados. Dichos procesos de agencia, a su vez, influyen en la configuración de las identidades de forma de diversificarlas (o ponerlas en cuestión), y permiten así ampliar o redirigir las capacidades agentivas hacia nuevos objetivos.

Kalaja (2015, p. 4) analiza la agencia en aprendientes de lenguas partiendo de la evolución de los conceptos de autonomía, iniciativa y motivación en los años 1970. La autora sostiene que, en los años 1990, la introducción de la teoría sociocultural en el campo del aprendizaje de lenguas planteó el problema de la autonomía, situando la acción individual en su contexto. De esta manera, el concepto de agencia empezó a entenderse como un fenómeno ligado tanto al aprendiente como al entorno social. La capacidad de autonomía, la capacidad de actuar, pasaba a ser bajo el concepto de agencia: "*the socioculturally mediated capacity to act*" (Ahearn citada por Kalaja, 2015, p. 14).

La agencia se sitúa, entonces, entre lo individual y lo social. Sin embargo, diferentes propuestas enfatizan uno u otro extremo del espectro. Según Kalaja (2015), en las teorías socioculturales aplicadas al campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas, hay una tendencia a focalizar la atención en el entorno antes que en los individuos. Sin embargo, dentro de la vertiente sociocultural, hay diferentes enfoques: las teorías de la actividad estudian la acciones de aprendientes y docentes en el contexto de un entramado de actividades; las teorías del aprendizaje situado proponen una visión de los aprendientes como parte de una comunidad de práctica en la que aprenden ayudados por los docentes y otros aprendientes; finalmente, las teorías ecológicas centran su atención en el individuo al interior de un sistema, el aprendiente en el aula, donde el entorno influye de forma crucial en la emergencia y desarrollo de la agencia (Kalaja, 2015, p. 16). El marco teórico dialógico, en cambio, se inspira en el concepto de dialogismo de Bajtín (Kalaja, 2015, p. 17). En lugar de una visión desde "fuera" sobre el individuo en un sistema, el marco dialógico adopta el punto de vista de las experiencias del individuo en el sistema. No se trata de una visión individualista, pues el individuo se piensa conectado y en constante interacción con otros, influido por el entorno físico y social en el que se encuentra. La agencia se experimenta y se estudia de acuerdo con el punto de vista de los agentes mismos.

Por último, siempre siguiendo a Kalaja (2015), la perspectiva de la complejidad propone modelos holísticos que examinan los fenómenos en términos de sistemas dinámicos y complejos. Así, contextos, entornos e individuos son considerados parte integral de unos sistemas concebidos en un estado de flujo constante (Kalaja, 2015, p. 17). Al analizar la agencia, se tiene en cuenta el sistema entero en el que las acciones tienen lugar: el agente puede aprovechar posibilidades encontradas en el entorno y, a su vez, influir sobre él con su accionar, de modo que el sistema está en continuo estado de cambio. A su vez, se debe tener en cuenta la experiencia de la agencia

por parte de los agentes como un elemento más del sistema. Desde este punto de vista, la agencia está compuesta por dos dimensiones. De un lado, tenemos el sentido individual de la agencia, y del otro, las acciones observables. Esto significa que estudiar el proceso agentivo como fenómeno complejo, implica tener en cuenta observaciones "externas" y experiencias individuales "internas" que informen la visión de los mismos agentes. En resumen, el concepto de agencia provee una visión no individualista del agente, que "*proved a useful tool in understanding learners' and teachers' actions in their environment*" (Kalaja, 2015, p. 18).

1.4. Inversión, comunidad imaginada y comunidad de lengua

Todos los conceptos desarrollados hasta aquí se articulan con la idea de comunidad. A partir de una concepción del lenguaje en su dimensión social, y la identidad como el nexo entre lo interno del hablante y lo externo de la cultura, Norton (2019) introduce el constructo de *inversión* para complementar el de motivación, cuya orientación psicológica no le permitía pensar de manera adecuada el problema de la adquisición y el aprendizaje en un contexto de migración.

Los aprendientes invierten recursos materiales y simbólicos en el aprendizaje de una LA si pueden prever que el aumento de dichos recursos les permitirá incrementar, a su vez, el valor de su capital cultural y su poder social (Norton, 2019, p. 302). Así, la inversión marca el compromiso de los aprendientes en función de sus proyectos de futuro y sus comunidades imaginadas. Reinterpretando el concepto de Benedict Anderson, Norton (2019, p. 302) señala que la comunidad imaginada puede ser lo deseable para el aprendiente de lenguas: una comunidad de profesionales, de aficionados al deporte o a los cómics, etc. Norton sostiene que la comunidad imaginada y las esperanzas de futuro influyen en la inversión que el aprendiente está dispuesto a hacer en la lengua meta o en su alfabetización.

1.5. Identidad, lengua y cultura

Finalmente, queda por introducir el concepto de cultura en el constructo de identidad. Como se ha visto hasta aquí, el concepto de identidad está ligado al de lengua. La emergencia de un *yo autor* (Matsuda) o las posibilidades de agencia (Kalaja) se dan en los límites y posibilidades de un contexto cultural. La cultura da sentido a las identidades, ofrece posicionamientos y posibilita procesos de agentividad. Nunan y Choi (2010) intentan diferenciar constructos clave como lenguaje, cultura e identidad. Siguiendo a autores como Judd, Pennycook y Kramsch, definen *cultura* como un sistema de objetos, actividades y creencias compartidas en un grupo dado, que tiene un espacio social y una historia en común, así como un sistema de percepciones, creencias, valoraciones y comportamientos. Todos estos elementos constituyen procesos que dan sentido a

la vida de las personas, a la vez que se ven envueltos en luchas sobre el sentido y la representación (Nunan y Choi, 2010, p. 3).

La *identidad*, en cambio, se relaciona con la pertenencia, aquello que un grupo tiene en común y lo diferencia de otro. La identidad es una forma de reconocimiento de la pertenencia cultural, se constituye en procesos internos al individuo, mientras que la cultura es externa. Nunan y Choi (2010) recalcan el dinamismo de la identidad, tal como lo demuestran las narrativas biográficas, pues en el mundo contemporáneo, emergen procesos de hibridación en los que la característica más saliente es la experiencia de extrañamiento típica de la sensibilidad posmoderna, caracterizada por la inseguridad, la incertidumbre y la contingencia (Nunan y Choi, 2010, p. 3).

En cuanto al *lenguaje*, Nunan y Choi (2010) recuperan la definición de Kramsch, que lo entiende como uno de los sistemas semióticos con el cual los aprendientes migrantes le dan sentido al mundo expresándolo en una lengua diferente (p. 4). Aprender una LA es un acto situado temporal y espacialmente, en el cual los significados son co-construidos por profesores y alumnos cargados de su propia historia y experiencia lingüística y comunicativa. Así, una cultura no es una visión del mundo compartida uniformemente por los miembros de una comunidad de sentido, sino que es algo cambiante, multiforme y conflictivo (Nunan y Choi, 2010, p. 4). Como sostiene Norton (2019), es evidente que el constructo *lengua* va más allá del sistema lingüístico que permite formas palabras y frases. Es también una práctica social en la que se negocian identidades y deseos en el contexto de relaciones sociales complejas y, a menudo, desiguales (Norton, 2019, p. 301).

Todos estos argumentos explican el paso de las teorías estructuralistas a las posestructuralistas a la hora de entender la relación entre cultura, lenguaje e identidad. En las primeras, significado y significante son las dos caras del signo unidas por una relación arbitraria. El sistema lingüístico garantiza la estabilidad del significado de los signos en el seno de una comunidad lingüística a través de configuraciones de sentido establecidas por prácticas significativas. En las segundas, el sentido no se presupone sino que es producto de luchas por atribuir sentido a los signos lingüísticos. Norton (2019) sostiene que, mientras el estructuralismo tiene una concepción idealizada del significado y una visión homogénea y consensual de la comunidad lingüística, el posestructuralismo argumenta que "*the signifying practices of societies are sites of struggle and that linguistic communities are heterogeneous arenas charaterized by conflicting claims to truth and power*" (p. 302).

Finalmente, Nunan y Choi (2016) advierten sobre el problema de la "separabilidad" de la tríada identidad-lengua-cultura. Los investigadores entienden *cultura* como un constructo externo e *identidad* como un constructo interno al individuo. *Cultura*, en palabras de los autores, "*has to do with the artifacts, ways of doing, etc. shared by a group of people. Identity is the acceptance and internalization of the artifacts and ways of doing by a member of that group"* (Nunan y Choi, 2010, p. 5).

2. Estado de la cuestión

El trabajo pionero de Norton (1995) con hablantes de inglés como lengua de migración introdujo una visión social de la identidad en adquisición de segunda lenguas (ASL), a la vez que se situó como referencia de nuevas investigaciones. El trabajo sobre mujeres migrantes en Canadá, provenientes de países como Vietnam, Polonia, Checoslovaquia y Perú, se apoya en la confrontación de sus experiencias de aprendizaje con el contexto social y cultural. De esta manera, demuestra que las contradicciones y ambivalencias de las migrantes en relación con el inglés no se deben a problemas de motivación, sino a la negociación de identidades sociales y la consecuente inversión a nivel material y simbólico.

Norton pone de relieve desde sus primeros artículos, la importancia del lenguaje en la constitución y reproducción de las estructuras sociales de poder en la vida cotidiana, así como la complejidad de la identidad social:

> *SLA theory needs to develop a conception of the language learner as having a complex social identity that must be understood with reference to larger, and frequently inequitable social structures which are reproduced in day-to-day social interaction. In taking this position, I foreground the role of language as constitutive.* (Norton Peirce, 1995, p. 13)

Por otro lado, abre la posibilidad a considerar el lenguaje del aprendiente como vinculado a contextos de uso y posiciones de sujeto que influyen en sus posibilidades de uso:

> *The concept of motivation as currently taken up in the SLA literature conceives of the language learner as having a unified, coherent identity which organizes the type and intensity of a language learner's motivation. The data indicate that motivation is a much more complex matter than hitherto conceived. Despite being highly motivated, there were particular social conditions under which the women in my study were most uncomfortable and unlikely to speak.* (Norton Peirce, 1995, p. 19)

Las migrantes de Norton tenían como contexto un país en crecimiento que, en los inicios del neoliberalismo y la globalización, fomentaba la inmigración para acompañar los procesos socioeconómicos de expansión económica. Hoy, 40 años después de los primeros trabajos sobre lengua e identidad desde un punto de vista social, las migraciones son uno de los fenómenos cruciales del siglo XXI. Causas como los procesos fallidos de descolonización, la creciente desigualdad norte-sur o el cambio climático debido al calentamiento global han impulsado un fenómeno que poco a poco ha adquirido dimensiones masivas.

Los primeros trabajos de Norton, a finales del siglo pasado, coinciden con, y dan voz a, fenómenos incipientes que empezaban a estudiarse en las ciencias sociales y humanas dejando de lado el modelo de las migraciones campo-ciudad, para orientarse a las migraciones internacionales o ligadas a los fenómenos de una economía transnacionalizada. En este ámbito, las investigaciones sobre lengua, identidad y migración se extienden y abarcan trabajos multidisciplinares con aportes

de la lingüística aplicada, la sociolingüística, los estudios decoloniales, la glotopolítica, la semiótica o los estudios literarios. Teniendo en cuenta la visión crítica fundante de este campo de estudios y la multidisciplinariedad de las investigaciones en identidad lingüística, se propone un recorrido por investigaciones relacionadas más estrechamente con la presente investigación, esto es, la identidad lingüística en narrativas autobiográficas que utilizan una lengua de migración.

2.1. Identidad y narrativas autobiográficas

En el campo de las relaciones entre identidad y lengua, ocupan un lugar fundamental los estudios basados en narraciones autobiográficas. La investigación a partir de narrativas integra un conjunto de enfoques basados en relatos o historias personales cuya función principal es crear y dar sentido a la experiencia (Benson, 2018). En lingüística aplicada, este tipo de enfoque permite superar la tendencia al individualismo en los estudios sobre habilidades cognitivas para abarcar aspectos tales como la interacción, la relación con el entorno y el contexto social, o la vinculación con estructuras históricamente constituidas (Benson, 2018, p. 596).

Mesías Tigreros, Navas Gómez y Verutti Valencia (2015) consagran su investigación a la identidad desde el punto de vista narrativo. El objetivo del trabajo es describir los cambios en la identidad narrativa experimentados por tres mujeres indígenas que migraron del departamento de Cauca, en los Andes colombianos, a un barrio de la periferia de la ciudad de Cali. Se trata informantes de entre 40 y 50 años de la comunidad Nasa, es decir, migrantes cuyo desplazamiento se produce dentro de un país, desde zonas rurales a zonas urbanas. En lo lingüístico, las mujeres pasan de un espacio dominado por su L1, el nasa yuwe, a otro en el que la L1 es el español.

El estudio es de corte cualitativo, de tipo descriptivo, ya que trata de mostrar los cambios que se producen en la identidad de las migrantes desde una perspectiva interpretativa. El diseño se basa en el análisis narrativo de contenidos a partir de herramientas tales como observación participante, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. Los datos fueron tratados con el *software* ATLAS.ti, a partir de la operacionalización de las categorías de autoconcepción, contextos relacionales y prácticas culturales. La investigación sigue una línea analítica deductiva, ya que el sistema categorial se define con anterioridad.

La experiencia del cambio y el desplazamiento tiene amplios efectos sobre la identidad narrativa de las personas, que van desde la fragmentación de la comunidad, la pérdida cultural o el desarraigo, a los efectos sobre la estructura psíquica (Mesías Tigreros et al., 2015, p. 64). Los contextos urbanos reconfiguran la identidad de las mujeres nasa a partir de nuevas realidades materiales y culturales, poniendo en relación lo antiguo con lo nuevo. La investigación parte de una concepción construccionista de la identidad proveniente de la psicología social, para describir el cambio en la narrativa producido por el paso de un contexto previo a la migración al contexto

urbano. Los resultados del trabajo se presentan por áreas, entre las cuales se abordan temas como cambio personal, entorno social, usos lingüísticos, prácticas religiosas o artísticas.

Los datos agrupados en las 3 categorías que componen la identidad en la investigación dan como resultado dos polos del cambio. La figura del resguardo, propiedad colectiva de tierras en la que los indígenas conservan sus prácticas sociales y culturales, se erige como el espacio físico y simbólico ligado a la familia y la comunidad, que permite a las mujeres posicionarse como sujeto. En estos espacios, en los que la identidad se desarrolla narrativamente en la interacción comunitaria, las mujeres guían el desarrollo identitario de sus hijos introduciéndolos en la lengua y la cultura Nasa (Mesías Tigreros et al., 2015, p. 177). En el contexto urbano, las categorías se reconfiguran según contenidos basados en la percepción de la migración y las oportunidades del contexto, la reorganización de los roles familiares, y el papel del cabildo indígena como espacio de conservación de las prácticas culturales en la ciudad. Aquí, las mujeres se resignifican como sujetos de derecho y perciben mejores condiciones laborales, a pesar de que, en la realidad urbana, no les resulta fácil definir las nuevas posiciones en el marco de la familia y la pareja. El cabildo indígena se transforma en el centro neurálgico de la vida de las participantes al aportar "condiciones propicias para generar un nivel de seguridad e identificación colectiva como indígena Nasa, frente a un mar de posibilidades narrativas" (Mesías Tigreros et al., 2015, p. 179).

Entre los resultados más salientes, se observan procesos de empoderamiento sustentados en una valorización diferente del trabajo femenino en la ciudad (Mesías Tigreros et al., 2015, p. 131), un debilitamiento de los vínculos familiares y comunitarios, y una reformulación de las estrategias de cuidado. En los relatos de las mujeres, se observan cambios en la vida cotidiana con consecuencias identitarias, como el vestido y la alimentación (vestimentas urbanas en lugar de trajes típicos, pérdida de la variedad de productos alimenticios). En cuanto a la identidad lingüística, si en las comunidades de proveniencia había una participación directa en las comunidades de habla de la L1, en el contexto urbano, se produce un mayor uso del español con las consecuentes dificultades en el uso del nasa yuwe en las segundas y terceras generaciones. Las mujeres se ven inmersas en la tensión que produce la presión de la comunidad por continuar con las tradiciones, la realidad cotidiana del trabajo urbano y las dificultades de la organización familiar.

Finalmente, las autoras identifican espacios de negociación e intercambios culturales en el contexto de la ciudad, ya que las mujeres nasa incorporan nuevos conocimientos a su acerbo, al tiempo que enriquecen su función de vector cultural intergeneracional en el seno de la familia. Entre los significados emergentes en el cambio, las mujeres nasa del estudio, al entrar en contacto con las formas de interacción y representación de la cultura caleña, muestran un desplazamiento de la imagen de mujer tradicional a la de mujer en la ciudad (Mesías Tigreros et al., 2015, p. 182).

Mesías Tigreros et al. (2015) estudian los cambios identitarios de las mujeres nasa a partir de un proceso inductivo. Las categorías previas al estudio no han permitido examinar con mayor profundidad otros significados emergentes del proceso identitario. Por otro lado, proponen una visión en la que suponen una identidad esencial o primera, la identidad nasa, que luego sería influenciada por cambios que la afectarían negativamente. A pesar de que uno de los puntos centrales del estudio es la reestructuración de la identidad lingüística en la ciudad, las autoras no desarrollan el tema en profundidad. El trabajo con ATLAS.ti podría haber dado resultados más ricos en cuanto a códigos emergentes y relaciones entre categorías.

Otro trabajo que también utiliza el estudio de la narrativa, pero aplicado al contexto de la educación infantil, es el de Botero Vallejo y Vallejo Pino (2018). El objetivo de la investigación es describir las percepciones, sentimientos y experiencias sobre la familia, la escuela y el territorio, en un grupo de niños pertenecientes a transición B y primero A. Los informantes son 84 niños de entre cinco y ocho años de la Institución Educativa La Paz de La Ceja, Antioquia.

Las autoras desarrollaron un diseño cualitativo, aplicando en un contexto educativo el enfoque biográfico-narrativo. La recolección de datos se llevó a lo largo de un complejo proceso de diálogo vehiculado a través de tres actividades didácticas en diferentes tipos de lenguaje (gráfico, plástico, oral y corporal). La finalidad de este tipo de recogida de datos fue la toma de la palabra por parte de los niños. Durante estas dinámicas de aprendizaje las investigadoras realizaron observaciones, entrevistas, audios (taller de radio) y videos (representaciones de la relación con el territorio), que constituyeron el material de análisis. De esta manera, los instrumentos de recolección de datos fueron los diarios de campo, las transcripciones de entrevistas y todos los materiales audiovisuales generados durante las actividades. Además, se realizaron grupos focales en los cuales estuvo representada la heterogeneidad del alumnado en edades, rendimiento escolar y nivel socioeconómico. El conjunto de los materiales recogidos conformó un corpus que fue sometido al análisis temático mediante la utilización del *software* ATLAS.ti. Se realizó un primer ciclo de codificación inductiva que fue complementado por un segundo ciclo basado en la revisión bibliográfica.

Los resultados muestran, respecto al núcleo temático familia, que hay una variedad amplia de modelos familiares, que van desde la familia ampliada hasta las familias monoparentales. Además, el fuerte vínculo entre familia y escuela contribuye a que los niños obtengan buenos resultados académicos. Asimismo, la escuela es percibida como un espacio de aprendizaje lúdico en el que los maestros son valorados positivamente. Por último, el territorio se asocia a las actividades del tiempo libre en la ciudad, como la práctica de deportes y las amistades, aunque también se destacan dramatizaciones de escenas de tensión y violencia. Es de remarcar, entre los hallazgos más interesantes, que las narrativas permitieron llevar a la escuela las temáticas de la vida cotidiana tanto urbana como familiar. Pero también, permitieron a los niños expresar una cierta

conciencia temporal y mostrar, en sus narraciones, una curiosidad por la alteridad y lo diferente (Botero Vallejo y Vallejo Pino, 2018, p. 50).

La investigación propone una serie de actividades muy productivas para obtener datos, especialmente adecuadas para obtener información en el trabajo con niños. Destaca también el proceso de codificación inductivo, que facilitó la emergencia de categorías y características propias de los datos. Sin embargo, el despliegue metodológico no se tradujo en la riqueza de los resultados. Por otra parte, puesto que la finalidad del trabajo es la toma de palabra por parte de los niños, falta un enfoque adecuado que retome la interpretación de los datos desde un punto de vista de su identidad lingüística. Por último, las categorías de tiempo y espacio, que resultan clave para un trabajo de este tipo, tampoco son trabajadas en profundidad.

La investigación de Soto Yonhson (2020) explora el procesamiento del conocimiento generado en entornos menos formales (entorno familiar, amigos) y su influencia sobre el aprendizaje de la historia y la comprensión del pasado. En este marco, la investigación tiene por objetivo describir y analizar las voces que surgen durante una intervención didáctica en las narrativas “que los estudiantes elaboraron sobre el antes, durante y después de la dictadura civil militar chilena” (Soto Yonhson, 2020, p. 15). Por otro lado, se propone rescatar los elementos autobiográficos presentes en las voces para analizar su transformaciones y continuidades. El trabajo se propone regresar a las voces del alumnado, frecuentemente invisibilizadas por la evaluación de sus habilidades de pensamiento y el discurso científico, habida cuenta de que algunos estudios consideran que la educación informal tendría una influencia significativa en la articulación del pensamiento y la conciencia históricos (Soto Yonhson, 2020, p. 14).

El enfoque de la investigación es cualitativo, de tipo longitudinal (realizado a lo largo de 3 meses), basado en técnicas de análisis temático y de contenido. Durante el proceso de codificación, llevado a cabo con el *software* ATLAS.ti, los códigos se agruparon en categorías que permitiesen la comparación de las tres fases narrativas e identificar las transformaciones y continuidades. La intervención didáctica se realizó en un grupo de 32 estudiantes de tercero medio de un colegio privado de Santiago de Chile, durante las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del curso lectivo 2018. El grupo de estudiantes de tercero medio fue escogido debido a que el tema, considerado conflictivo en el contexto de la sociedad chilena, forma parte del programa de estudio oficial de dicho nivel. Del grupo de 32 alumnos, solamente 13 completaron todas las actividades de la intervención en el tiempo asignado y cumplieron las condiciones para formar parte del grupo de informantes. Los datos de la investigación se recogieron a través de entrevistas, diarios y, principalmente, a través de la realización gradual de 3 narrativas, antes, durante y después de la intervención didáctica. En conjunto, las herramientas se centraban en la descripción e interpretación de la transformación narrativa del contenido histórico que formaba parte del programa de estudios.

Los principales resultados del estudio muestran que la presencia del narrador omnisciente en los relatos refleja la posición enunciativa de los libros de historia, pero excluye voces o posiciones alternativas en aras de construir posiciones objetivas. En contraste, la presencia de la voz del estudiante se relaciona con situaciones de asimetría entre sus conocimientos y los contenidos históricos trabajados. Dado que los conocimientos pasibles de ser validados en el espacio institucional del aula se caracterizan como objetivos, queda vedado el procesamiento crítico del conocimiento proveniente de espacios informales (por ejemplo, personas influyentes para los informantes). Sin embargo, en conjunto, se produce una resistencia a incorporar evidencias históricas en la estructuración de la voz de las narrativas, ya que el alumno se niega a sí mismo como posible autor de una interpretación histórica (objetiva). Por el contrario, las explicaciones históricas recurrentes en los relatos no estaban dotadas de evidencias verificables y no proponían una confrontación crítica con las fuentes históricas. Por último, la dificultad de encajar el conocimiento formal de la escuela en procesos de biografización, deja fuera del aula la subjetividad, la vida cotidiana y, en definitiva, al individuo inmerso en una sociedad estructurada por el poder y la historia.

En la excelente investigación de Soto Yohnson (2020), surge como problemático el lugar de la subjetividad en las narrativas biográficas, al someterse a la comparación con el discurso histórico. Este planteo puede ser interesante para comparar la presencia de la subjetividad en el estudio de narraciones autobiográficas atravesadas por los hechos del proceso migratorio, es decir, por la historia en la vida diaria. El concepto de emergencia de la voz de los alumnos puede compararse con la voz del migrante, que en las narrativas autobiográficas también reclama su voz y cuenta su experiencia. Pero si bien, el espacio institucional del aula entra en tensión con los espacios subjetivos de construcción de conocimiento, por el contrario, el estudio de las narrativas de los migrantes podría mostrar una fuerte presencia subjetiva.

Finalmente, en el trabajo de Soto Yohnson (2020), faltaría considerar la conformación de la identidad como espacio complejo estructurante del conocimiento elaborado, y, como tal, tener en cuenta las coordenadas espaciotemporales desde las cuales se constituye el discurso y la reflexión histórica de los alumnos. Es decir, podría profundizarse el estudio de la deixis y su relación con la identidad.

2.2. Identidad y migración

La configuración de la identidad lingüística está íntimamente relacionada con la LMi. En algunos casos, al desplazarse desde su lugar de origen a una nueva sociedad, el migrante debe incorporar una nueva lengua de comunicación diferente a su L1. En otro casos, cuando el desplazamiento se produce al interior de un país, la lengua de la sociedad de acogida puede ser una variante dialectal. En américa del sur, se da también el caso de migraciones internacionales en las que el

migrante habla la lengua de la sociedad receptora, pero con características dialectales diferentes. En la gestión escolar, ambas variantes de la migración suponen cambios tanto en la organización y gestión escolar, así como también a nivel de la formación e identidad del profesorado.

Ya se vio que la incorporación de una nueva lengua puede tener como contexto una migración interna (Mesías Tigreros et al., 2015). En cambio, el estudio de Díaz Pacheco, Silva Coñocar, González Riffo y Otárola Cornejo (2023) tiene como contexto el aumento del flujo migratorio internacional de origen latinoamericano hacia Chile. La escolarización de los niños de familias migrantes ha cambiado el panorama de la educación chilena aportando "un escenario estudiantil con nuevas características y mayor heterogeneidad socioeconómica, de género, étnica y geográfica" (Díaz Pacheco et al, 2023, p. 192).

El objetivo de la investigación es describir la manera en que los estudiantes valoran y caracterizan narrativamente sus trayectorias educativas examinando la categoría de actitud según expresiones de afecto, juicio y apreciación (Díaz Pacheco et al, 2023, p. 199). Los informantes son 14 estudiantes de familias inmigrantes provenientes de Colombia, Venezuela, Perú y Portugal que residen en Chile. Los participantes concurren a colegios públicos de la Región de Valparaíso y tienen edades comprendidas en el rango de los 12 a los 17 años.

Se trata de una investigación cualitativa de corte transversal basada en un enfoque biográfico-narrativo. Los datos fueron producidos a partir de varias herramientas. En primer lugar, una entrevista de 60 minutos que, a través de estrategias de elicitación, permitió generar una narrativa biográfica educativa del estudiante y sus expectativas con respecto a estudios universitarios y mundo laboral. Luego, de desarrolló una dinámica grupal de 90 minutos, también narrativa, en la que los participantes debían imaginar la trayectoria educativa de un niño migrante en Chile (Díaz Pacheco et al, 2023, p. 201). El conjunto de los materiales obtenidos, sumado a la transcripción de los registros de audio, fue tratado con el *software* ATLAS.ti mediante un proceso de codificación centrado en las categorías del Subsistema de actitud (Martin y White, 2007; Oteíza y Pinuer, 2019; White, 2006, citados en Díaz Pacheco et al., 2023, p. 201).

Los resultados se presentan de acuerdo con la descripción de la trayectoria cronológica de los participantes (vida en origen, partida, llegada a Chile, la escuela chilena, planes para el futuro). La vida escolar en el país de origen se presenta como buena e integrada, mientras que la partida evidencia las valoraciones positivas para el grupo familiar, de acuerdo con la apreciación de la economía chilena y los nuevos espacios geográficos (Díaz Pacheco et al., 2023, p. 203-204). La escuela chilena, en cambio, se despliega como un espacio de significados negativos debido a situaciones de acoso, violencia discursiva y discriminación racista en el aula durante los primeros años. No obstante, la valoración del profesorado chileno es positiva, dado que se describe como benevolente y atento a las dificultades del alumno. Mientras que el período de la pandemia de COVID-19 se describe como negativo, debido a las dificultades que produjo en el proceso de

aprendizaje y el descenso del rendimiento académico, el futuro se abre como un espacio de afectos positivos relacionados los proyectos académico-laborales y familiares (Díaz Pacheco et al., 2023, p. 210). Por último, los participantes valoran negativamente "factores como la separación y cooperación familiar, el acceso al mundo del trabajo y la estabilidad económica" (Díaz Pacheco et al., 2023, p. 210-211). En las narrativas, los temores producidos por eventos o situaciones no vividos proceden, en realidad, de experiencias pasadas, como la ausencia de miembros del grupo familiar o la incertidumbre laboral.

Entre los hallazgos más importantes de la investigación se encuentran la descripción de la trayectoria y los obstáculos que los participantes encuentran a lo largo del proceso migratorio en el ámbito educativo, y su valoración a través del estudio de las actitudes. La combinación del sistema de valoración con el enfoque biográfico narrativo permite reconocer los espacios de inclusión y exclusión, así como la manifestación de oportunidades, protección y apoyo (Díaz Pacheco et al., 2023, p. 213).

Las herramientas de recolección de datos son variadas y permiten una aproximación pertinente al objeto de estudio. No obstante, siendo uno de los principales problemas de la integración de los estudiantes la diferencia lingüística, no hay un trabajo específico sobre el lugar de las variante dialectales, y más en general, de la lengua, en la construcción de la identidad de los niños del estudios. Es interesante la reconstrucción de las etapas escolares desde el país de origen hasta las expectativas de los niños en la nueva sociedad. Ahora bien, no hay una relación con los conceptos de comunidades e identidades imaginadas, un marco que permitiría ir más allá de los planes académicos o laborales para entender más ampliamente la proyección de un espacio comunitario en el que los niños podrían tener un lugar para reestructurar su identidad (y no solamente en los ámbitos investigados). También es interesante, como se remarcó en estudios anteriores, la recuperación de las voces de los niños. El problema es que la estrategia deductiva utilizada parece haber limitado la expresión de esas voces y su presencia en la investigación a partir de categorías emergentes propias del material.

Si el trabajo de Díaz Pacheco et al. (2023) se centra en la figura de los estudiantes y los cambios producido en el ámbito escolar por la migración, la investigación llevada a cabo por García-Balsas y Planelles Almeida (2023) se dirige al otro polo de la relación educativa, es decir, a los profesores que trabajan con migrantes. La investigación tiene por objetivo describir el perfil profesional del docente de español en contextos de migración, estudiar los factores de desmotivación o estrés, e identificar elementos que denoten el compromiso profesional (García-Balsas y Planellas Almeida, 2023, p. 251).

Para cumplir con estos objetivos las autoras plantean un diseño cualitativo de tipo exploratorio. Se diseñó un cuestionario en línea compuesto por 35 preguntas abiertas, que fue distribuido entre las asociaciones y ONGs que participaron en las diferentes convocatorias del Diploma LETRA. Los

informantes fueron 23 mujeres y 11 hombres profesores de español como lengua de migración, cuya media etaria fue de 49 años. Los datos fueron analizados con el *software* ATLAS.ti. En un primer momento, se llevó a cabo un ciclo de codificación descriptiva de acuerdo con un proceso inductivo, mientras que en un segundo momento, se llevó a cabo una codificación más conceptual, recategorizando los códigos surgidos en la primera etapa de acuerdo con conceptos documentados en la literatura sobre el tema.

Entre los resultados salientes del artículo, las autoras proponen un perfil sociodemográfico de la muestra. La amplia mayoría son españoles y menos de la mitad tiene experiencia como residente en el extranjero. El artículo muestra que el perfil académico es diferente al encontrado en otras investigaciones, pues más del 60 % de los informantes tiene formación específica en ELE para enseñar al colectivo de migrantes, mientras que en otros estudios solamente el 30 % tiene dicha formación. Sin embargo, apenas el 10 % de los encuestados posee máster en ELE, frente al 60 % declarado en otras investigaciones (García-Balsas y Planellas Almeida, 2023, p. 257).

En cuanto al perfil identitario de los profesores, los resultados dan cuenta de los motivos de elección de la profesión, los elementos desmotivadores y los factores de satisfacción. Entre los motivos encontrados, cabe destacar que los profesores se dedican a la enseñanza del español en contextos de migración movidos por una visión social de la educación, independientemente de sus condiciones de remuneración. Lo cual contrasta con las conclusiones de investigaciones llevadas en el campo de la enseñanza de español como LE/L2 (Muñoz-Basols et al, 2017, citado en García-Balsas y Planellas Almeida, 2023, p. 257). Los principales factores de estrés para los profesores son la falta de reconocimiento social y el descontento generado por la imagen socialmente desprestigiada del alumnado. También figuran como factores desmotivadores la escasez de recursos materiales y la precariedad e inestabilidad laboral.

Por último, en la descripción de los aspectos ligados a la satisfacción profesional, surge un perfil comprometido con la docencia, eficaz, sensible a la interculturalidad en el trabajo. En cuanto al primer aspecto, el docente se ve como “agente de cambio que puede llegar a mejorar el mundo en que vive” (García-Balsas y Planellas Almeida, 2023, p. 260). Asimismo, se muestra gratificado por el progreso de los alumnos en el aprendizaje. Esto le produce una percepción de eficacia, es decir, de tener la capacidad de influir positivamente en los resultados de los estudiantes, ayudando y facilitando su integración sociocultural. Finalmente, la investigación pone de manifiesto que la sensibilidad intercultural se relaciona con la capacidad de comprender, interpretar y apreciar la diversidad cultural y, por ende, desarrollar una visión crítica de sus propias percepciones (García-Balsas y Planellas Almeida, 2023, p. 261). Esto implica que el trabajo en contacto con escenarios de migración y diversidad cultural produce un efecto de cambio no solamente en los alumnos que se ven inmersos en procesos de adaptación y negociación cultura, sino también en los profesores.

Todos estos elementos llevan a perfilar una identidad caracterizada por rasgos de mediador intercultural y agente de transformación social.

En cuanto al perfil de profesores de ELE en contexto de migración, este trabajo destaca la sensibilidad intercultural y aspectos de profesional comprometido. El proceso inductivo inicial permite dar voz a los informantes, a sus ideas y a los factores negativos que influyen en el desarrollo de la profesión. Lamentablemente el carácter exploratorio y la herramienta misma de recolección de datos no permitieron a las autoras profundizar en otros aspectos del perfil, como las identidades imaginadas o los posicionamientos de los informantes. Tampoco aparecen datos sobre aspectos espaciales más concretos que podrían relacionarse con el ejercicio de la profesión. Comparada con las investigaciones anteriores, no hay aquí un trabajo narrativo de tipo biográfico que pueda proporcionar más información sobre la relación de los profesores de ELE con diferentes sectores sociales, y a qué aspectos de la interculturalidad son sensibles. Evidentemente, en un estudio exploratorio pueden quedar muchos aspectos por investigar.

2.3. Identidad y aculturación

El desplazamiento de un migrante y la adopción de lenguas adicionales transforma su identidad social, lingüística y cultural, como se ha visto en las investigaciones de los apartados anteriores. Sin embargo, a largo plazo se producen diversas estrategias de aculturación, es decir, modos de establecer lazos entre la cultura de origen y la receptora: asimilación, separación, integración y marginalización (Berry, 1991, citado en Gugenberger, 2020, p. 14). La estrategia de asimilación está caracterizada por el rechazo de la herencia cultural y la consecuente integración en la sociedad de acogida. La integración, en cambio, combina una actitud de preservación de elementos de la cultura de origen, con la instauración de relaciones significativas con la cultura de acogida. La separación, por su parte, se centra en el rechazo de la interacción con la sociedad receptora, privilegiando el mantenimiento de la propia identidad. Finalmente, las estrategias de marginación implican un alejamiento de la propia cultura y una falta de interés por mantener lazos con la sociedad receptora (Oshiro Shikina, 2022, p. 3).

El trabajo de Oshiro Shikina (2022) tiene por objetivo analizar el desarrollo del proceso de aculturación y construcción de la identidad en hijos de migrantes japoneses en Perú, a través del análisis de narrativas. Los informantes son 3 hombres y 3 mujeres pertenecientes a la segunda generación de inmigrantes japoneses, de entre 81 y 95 años. Sus padres llegaron a Perú provenientes de las zonas de Okinawa, Yamanashi y Yamanishi, y formaron parte de la primera generación de migrantes japoneses en Perú a fines del siglo XIX.

Se trata de una investigación cualitativa basada la producción de narrativas biográficas. Los informantes provienen de un muestreo por conveniencia, seleccionados de acuerdo con las

condiciones de accesibilidad. Los datos se recolectaron a partir de una ficha demográfica en base a la cual se realizaron entrevistas semi estructuradas en profundidad. El análisis narrativo se realizó con la ayuda del *software* ATLAS.ti, teniendo en cuenta las categorías de codificación iniciales basadas en los ejes temáticos de aculturación e identidad. En el primero, se identificaron temas como estrategia de separación, estrategia de integración y estrés aculturativo. Dentro de la categoría de identidad, se identificaron los temas de biculturalidad y preponderancia de la identidad japonesa por sobre la peruana (Oshiro Shikina, 2022, p. 13).

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las narrativas refrendan, con ricos detalles biográficos, las etapas de la migración japonesa a Perú tal como la presentan los estudios del marco contextual. En los últimos años de la era Meiji, el país sudamericano abrió las puertas a la inmigración japonesa. Los primeros migrantes adoptaron una estrategia de separación, ya que eran hombres jóvenes que migraban con el objetivo de trabajar y ahorrar dinero para volver a Japón. Con el tiempo, y luego de sufrir diversas vicisitudes racistas, segregación y ataques violentos, la comunidad japonesa empezó a recuperarse e integrarse gradualmente en la sociedad peruana (Oshiro Shikina, 2022, p. 1-2). Esto se debió a que la derrota de Japón, al final de la Segunda Guerra Mundial, hizo imposible la vuelta a casa de los migrantes. Finalmente, las buenas relaciones que cultivaron los sucesivos gobiernos de ambos países facilitaron el cambio en las estrategia de aculturación y la formación de nuevas identidades.

En cuanto al carácter de los migrantes, la primera generación (*isei*) se caracterizaba por su organización familiar y grupal, la solidaridad y una aculturación basada en la separación, debido a la expectativa de volver a Japón. La segunda generación (*nisei*), a la que pertenecen los entrevistados, fue educada bajo normas estrictas y una disciplina orientada a mantener la identidad japonesa. En las grandes ciudades esto no fue difícil, pero en ciudades más pequeñas se dio un estilo de aculturación diferente, con mayor contacto e integración. Esta segunda generación, con una fuerte impronta identitaria japonesa, vivió la alternativa de no poder volver a Japón después de 1945 y de tener que modificar sus estrategias de contacto con el entorno local.

En cuanto al segundo eje temático, los resultados muestran que la identidad lingüística resultó clave en el proceso migratorio de la comunidad japonesa en Perú. Al principio, la segunda generación recibió una educación en colegios japoneses (siempre con la idea de volver al país de origen), mientras que sus padres, siguiendo una estrategia de separación no hablaban el idioma local. Esta estrategia lingüística y cultural entró en crisis después de 1945. El rechazo de los migrantes japoneses al contacto y a la integración se refleja en la imagen de desconfianza que la sociedad peruana tenía hacia ellos, marcada por la incomprensión lingüística mutua. La L1 era el elemento identitario por excelencia de la comunidad japonesa, pero su uso generaba un choque intercultural que se sumaba a aspectos tales como valores, creencias o actitudes (Oshiro Shikina, 2022, p. 20). La estrategia de integración posterior a 1945 se replantea los temas educativo y

lingüístico, propiciando que las nuevas generaciones estudien en colegios peruanos y establezcan contactos más estrechos con la sociedad receptora. Con la nueva estrategia aculturativa, el colectivo japonés mantiene sus costumbres y su lengua adoptando el bilingüismo, pero también modificando algunas prácticas y creencias de la primera generación. Así, la segunda generación logra nuevas posiciones y reconocimiento en la sociedad peruana cerrando la etapa aislacionista. El bilingüismo fue acompañado por la adopción de una identidad bicultural centrada en la experiencia comunitaria compartida, pero en relación con la sociedad peruana (Oshiro Shikina, 2022, p. 28-29).

El estudio concluye que, a lo largo de más de cien años de existencia, la comunidad japonesa adoptó diferentes estrategias con el objetivo de alcanzar el bienestar grupal y subjetivo, el equilibrio emocional y el optimismo ante la adversidad. En definitiva, las estrategias de integración sirvieron para preservar una parte de la cultura y las costumbres japonesas en una nueva sociedad sin perder la identidad. La lengua, a partir de la educación peruana y las estrategias de adopción de una nueva identidad lingüística bilingüe, fue la base de la integración en la nueva sociedad.

El estudio de Oshiro Shikina (2022) es un trabajo de memoria comunitaria, importante desde un punto de vista histórico y antropológico. Recupera la memoria de 6 hijos de migrantes japoneses. Introduce un marco teórico adecuado a sus objetivos y explicativo de las opciones de la comunidad japonesa en relación con su integración en una nueva sociedad. Sin embargo, dado que el tema de la identidad lingüística se plantea como el principal factor de integración, no hay una profundización en este aspecto crucial de las estrategias de aculturación. En su estudio destaca el papel de la lengua como conflictivo e integrador, la lucha entre la L1 y la LMi no aparece como tema sino incluido en la estrategia de aculturación en general. Según la investigadora, durante las entrevistas se produjeron fenómenos de *code-switching*, pero no fueron analizados. La codificación fue realizada de modo deductivo con ATLAS.ti, lo cual indica que la voz de los informantes fue tamizada por el marco teórico y los resultados de estudios segundarios, en lugar de buscar temas emergentes que no hubieran sido presentados en otras investigaciones.

2.4. Identidades y comunidades imaginadas

Los trabajos de Norton (1995, 2013) también muestran que el aprendizaje de una lengua se relaciona con los proyectos identitarios y la inversión que los alumnos están dispuestos a realizar. En este sentido, el trabajo de Saito (2017) indaga sobre el papel que representa la lengua inglesa en el futuro de los aprendientes y la posibilidad de participar en nuevas comunidades de habla.

El objetivo del estudio es explorar las identidades imaginadas en segundas lenguas, en alumnos japoneses de inglés como LA. La investigación se realizó a partir de siete informantes voluntarios (5 mujeres y 2 hombres) que participaban en cursos intensivos o semanales de dos escuelas de

conversación en inglés (*eikawa*) de Tokio. Para entender el contexto, es importante aclarar que este tipo de escuelas surgieron durante el *boom* económico japonés de los años 1970. Su finalidad era atender la demanda de un público orientado a desarrollar específicamente las competencias orales de cara a integrarse a una era de internacionalización. El enfoque de estas escuelas ha sido contrapuesto a la enseñanza pública y la enseñanza privada, pues se orientan menos a los aspectos pedagógicos que al éxito comercial. Además, hacen hincapié en el imaginario occidental y en la dicotomía hablante nativo/no nativo, reforzando estereotipos culturales y lingüísticos de asimetría occidente/oriente (Saito, 2017, p. 90).

El trabajo tiene un enfoque cualitativo exploratorio. Los datos se recogieron a través de cuestionarios y entrevistas semi estructuradas. Se llevaron a cabo dos ciclos de codificación, el primero de los cuales consistió en una búsqueda de códigos emergentes, que luego fueron refinados y reorganizados a través de la búsqueda de patrones temáticos.

Los resultados muestran que el inglés se concibe como una lengua de oportunidades profesionales, académicas y personales. En el mundo laboral y académico, se relaciona con posibilidades de mejora de posiciones o cambios de puestos, mientras que en lo personal, se asocia a la apertura a personas y culturas fuera de Japón. En cuanto al inglés como medio de expresión, los datos indican que a los estudiantes les permite expresar opiniones perdiendo la timidez que tienen en su L1. Esto indica que el aprendizaje de un nuevo idioma influye sobre la relación de los estudiantes con su L1, y por ende sobre las configuraciones de sus identidades lingüísticas.

Los datos del estudio muestran que la percepción del inglés como lengua de oportunidades laborales y económicas, y como lengua internacional, implica una aspiración a estilos de vida nuevos relacionados con su participación en comunidades imaginadas (Saito, 2017, p. 95). Las comunidades de habla están fuera del alcance de los estudiantes japoneses, por lo cual intentan establecer una relación con estas comunidades a través de una identidad imaginada. Todo ello tiene gran impacto en su inversión en el aprendizaje de idiomas. Por último, la comunidad imaginada también impacta en las estrategias comunicativas, ya que a través del inglés los estudiantes pueden expresarse más libremente que en su propia lengua y abrirse, así, a posibilidades de comunicación con otras personas en contextos internacionales.

La investigación de Saito (2017) tiene el interés de indagar en las comunidades e identidades imaginadas de estudiantes de inglés en situación de LA. Dadas las particulares características del aprendizaje en las escuelas *eikawa*, es igualmente interesante la conexión con el concepto de inversión. Sin embargo, la explotación de la diferencia expresiva mostrada por los informantes entre la L1 y la lengua adicional parece insuficiente. Por otra parte, los informantes de Saito (2017) estudian inglés como LA en su propio país, lo que significa que el estudio de la identidad lingüística,

las comunidades e identidad imaginadas, y la inversión, podría dar resultados diferentes en migrantes que hablan lenguas de migración.

2.5. Síntesis del estado de la cuestión

En base a los estudios presentados, se puede apreciar que el abordaje de temas relacionados con identidad y lengua en los últimos años se orienta hacia un enfoque cualitativo, sustentado en el análisis de narraciones con elementos autobiográficos. Para ello, los investigadores producen el material de análisis a partir de herramientas de recolección de datos tales como entrevistas semi estructuradas, cuestionarios, encuestas en línea, grupos focales, actividades didácticas y observación participante. Incluso las intervenciones didácticas han proporcionado material para el análisis de las narrativas.

Del conjunto de los estudios analizados, surgen líneas de investigación en común con el presente proyecto, pues en ellas se pone de relieve el potencial de las narrativas autobiográficas como herramienta primordial para el estudio de la identidad. El papel de la lengua en la estructuración de la identidad parece crucial en todas las investigaciones, mientras que el trabajo sobre las coordenadas espaciotemporales de la identidad no aparece tratado en profundidad en los trabajos reseñados. Por otra parte los ciclos de codificación inductivos no son utilizados en todas las investigaciones, con lo que se pierde una parte de la riqueza de los datos en la categorización deductiva.

El siguiente cuadro presenta un resumen del estado de la cuestión, recogiendo los aspectos salientes de las investigaciones:

	Objetivos	Corpus/Informantes	Metodología	Resultados
Botero Vallejo y Vallejo Pino (2018)	Describir las percepciones, sentimientos y experiencias expresados por niños acerca de su familia, la escuela y el territorio entendidos como estructuras de acogida.	84 niños y niñas de entre 5 y 8 años de edad, de los grados de transición B y primero A, pertenecientes a la Institución Educativa La Paz en La Ceja, Antioquia.	Cualitativa Enfoque biográfico-narrativo. Observación participante, diarios de campo, entrevistas, grupos focales. Utilización de ATLAS.ti para el tratamiento de los datos. Codificación inductiva y revisión bibliográfica.	Diversidad de estructuras familiares entre los informantes. Vinculación familia-escuela con efectos positivos en el rendimiento escolar. Valoración positiva de la escuela como espacio de aprendizaje lúdico y de los maestros. Las narrativas permitieron desacralizar el espacio de enseñanza llevando a las actividades didácticas escenas de la vida cotidiana y de la vida urbana bajo la forma de escenas representadas. Expresión de conciencia temporal y de curiosidad por la alteridad.

	Objetivos	Corpus/Informantes	Metodología	Resultados
Díaz Pacheco, Silva Coñocar, González Riffo y Otárola Cornejo (2023)	Describir cómo un grupo de escolares inmigrantes valoran y caracterizan, a través de narrativas, sus trayectorias educativas en Chile.	14 estudiantes de familias inmigrantes de entre 12 y 17 años, provenientes de Colombia, Venezuela, Perú y Portugal, que cursan sus estudios en liceos públicos de la Provincia del Marga-Marga, Región de Valparaíso, Chile.	Investigación cualitativa Enfoque biográfico-narrativo. Utilización de ATLAS.ti para analizar los datos narrativos. Codificación deductiva a partir del Sistema de Valoración, centrada en los significados de actitud (afecto, juicio, apreciación). Codificación deductiva..	Oposición entre valoración positiva de la escuela en origen y valoración negativa de la escuela chilena debido a situaciones de acoso, violencia discursiva y discriminación racista. Valoración positiva del profesorado. Los planes de futuro se presentan como un espacio positivo (mundo académico y laboral) pero aparecen factores de temor ligados a la experiencia de la migración (separación, inestabilidad económica, acceso al mundo del trabajo). Descripción de las actitudes en base al trayecto desde el origen hasta la escuela chilena y los planes de futuro en el nuevo contexto.
García-Balsas, y Planelles Almeida (2023)	Describir el perfil profesional del docente de español en contextos de migración, identificar factores de desmotivación, e identificar elementos de su compromiso profesional.	34 profesores de español como lengua de migración con una media de 49 años, en su mayoría españoles, que trabajan en España con adultos migrantes y/o refugiados.	Investigación cualitativa exploratoria. Cuestionario en línea (35 preguntas). Codificación inductiva con ATLAS.ti, complementado por un segundo ciclo documentado en la literatura sobre el tema.	El perfil académico del profesor de español en contextos de migración tiene una formación específica en mayor proporción a otros contextos. El perfil identitario se caracteriza por la visión social de la educación más allá de sus condiciones de remuneración. Los factores desmotivadores se refieren a la falta de reconocimiento social, la inestabilidad laboral y el descontento por la percepción negativa que la sociedad tiene del alumnado. Destaca la satisfacción profesional relacionada con el compromiso, la sensibilidad intercultural y la autopercepción como agente de cambio. El contacto con los alumnos y el contexto se relaciona con una visión crítica de las propias percepciones.
Mesías Tigreros, Navas Gómez y Verutti Valencia (2015)	Describir los cambios en la identidad narrativa de tres mujeres de la comunidad Nasa que migraron a la ciudad de Cali.	3 mujeres de la comunidad indígena Nasa, de entre 40 y 50 años, que migraron del Departamento del Cauca a la ciudad de Cali, Colombia.	Investigación cualitativa descriptiva. Análisis narrativo de contenido. Observación participante, cuestionarios, entrevistas semi estructuradas. Uso de ATLAS.ti para el análisis y categorización de las entrevistas. Codificación deductiva.	Cambios identitarios Procesos de empoderamiento y transformación vinculados al nuevo contexto laboral de la ciudad. Cambios en la vida cotidiana con consecuencias identitarias en la autopercepción (vestimenta, comida). La identidad lingüística sufre cambios debido a un mayor uso del español y las dificultades de las segundas y terceras generaciones con la L1 (nasa yuwe). La mujer pierde su rol de transmisora cultural intergeneracional.

	Objetivos	Corpus/Informantes	Metodología	Resultados
Oshiro Shikina (2022)	Describir y analizar el desarrollo del proceso de aculturación y construcción de la identidad en hijos de migrantes japoneses en Perú, a través del análisis de narrativas.	6 hijos de migrantes japoneses nacidos en Perú (3 hombres y 3 mujeres de segunda generación o *niseis*). Los informantes tienen entre 81 y 95 años. Los padres de los participantes emigraron de las regiones japonesas de Yamaguchi, Yamanashi y Okinawa.	Investigación cualitativa. Diseño de análisis narrativo. Utilización de ATLAS.ti para el proceso de codificación temático deductivo.	Desarrollo de estrategias de aculturación diferentes, Inicialmente, los migrantes japoneses en Perú mantuvieron un fuerte contacto con su cultura rechazando el contacto con la sociedad peruana. La derrota de Japón en la Segunda Guerra Mundial llevó hacia la integración, creando una identidad bilingüe y bicutural (nipo-peruana. La lengua aparece como un elemento primordial aunque conflictivo para la integración y el mantenimiento de la memoria.
Saito (2017)	Explorar las identidades imaginadas en segundas lenguas de alumnos japoneses de inglés como lengua adicional, en contexto de lengua extranjera.	Siete estudiantes japoneses de inglés (cinco mujeres y dos hombres) de dos escuelas privadas de conversación en inglés (*eikaiwa schools*) de Tokio.	Estudio cualitativo exploratorio. La recolección de datos de realizó a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Análisis temático. Codificación inductiva.	Percepción del inglés como lengua de oportunidades laborales y económicas. Participación en comunidades imaginadas y refuerzo de identidades imaginadas. El aprendizaje del inglés como lengua expresiva contrasta con la visión del japonés como lengua restringida y formal a la hora de expresar opiniones. La identidad imaginada motiva la inversión en el aprendizaje del inglés.
Soto Yonhson (2020)	Explorar las transformaciones de las voces presentes en narrativas con elementos autobiográficos de aprendientes de historia, luego de ser expuestos a una unidad didáctica.	13 estudiantes de tercero medio en un colegio particular privado de la comuna de Vitacura, Santiago de Chile.	Investigación cualitativa de tipo longitudinal (3 meses de intervención didáctica). Análisis temático y de contenido. Uso del *software* ATLAS.ti para el análisis de contenido. Codificación deductiva.	La posición enunciativa en los relatos de los alumnos refleja la posición enunciativa de los libros de historia excluyendo las voces de los estudiantes y construyendo posiciones de objetividad científica. La voz del estudiante aparece para marcar la asimetría entre su conocimiento y los contenidos didácticos. Resistencia de los alumnos a incorporar evidencias históricas en la estructuración de la voz en la narrativa y preferencia por las fuentes de familiares o personas de confianza. Dificultad para encajar el conocimiento formal en procesos de biografización. Cambios identitarios al incorporar habilidades históricas en los relatos personales (conciencia histórica y conexión entre pasado, presente y futuro).

Tabla 1: Síntesis del estado de la cuestión.

3. Metodología

Tras haber reseñado los estudios que analizan narrativas autobiográficas para obtener datos empíricos con relación al tema identidad, se definirán las preguntas de investigación del presente trabajo con respecto al corpus VSO21. En los puntos 3.1 y 3.2 se presentan las preguntas de investigación, la tabla de hipótesis alternativas y la tabla de variables e indicadores. La descripción de las características del corpus se desarrolla en los puntos 3.3, 3.4 y 3.5. Para una mejor comprensión de las preguntas de investigación y las hipótesis, es importante destacar que dicho corpus está compuesto por 13 muestras escritas en 2021 por migrantes residentes en España, usuarios de español como LMi. En ellas, los autores proponen narrativas, poemas y reflexiones sobre las relaciones entre lengua e identidad a partir de elementos autobiográficos.

3.1 Preguntas de investigación e hipótesis

Para analizar el corpus VSO21, la pregunta de investigación que se propone es la siguiente:

> ¿Cómo se expresan aspectos relacionales de la identidad lingüística, tales como la comunidad lingüística, la identidad comunitaria y la identidad personal, en las narrativas autobiográficas producidas por los participantes al concurso *Voces sin olvido* en cuanto hablantes de español LMi?

Más en detalle, se desprenden las siguientes preguntas:

a) ¿Cómo se usan y conviven en el migrante la L1, las LA y la LMi, cuando los migrantes producen narraciones con elementos autobiográficos?

b) ¿Cómo se narran las transformaciones del *self* en relatos autobiográficos que tematizan el aprendizaje o la adopción de la LMi?

c) ¿Qué contrastes se manifiestan, en los relatos, entre las comunidades lingüísticas de las que participa el migrante y el entorno social en el que vive? ¿Qué valencias emocionales adquiere dicho contraste?

d) ¿Cómo se manifiesta, en los relatos, la influencia del aprendizaje de la LMi en la inclusión del migrante en el entorno de migración? ¿Qué dinámicas de exclusión o resistencias se manifiestan entre el entorno y los migrantes?

e) ¿Cómo se caracterizan, en las narrativas autobiográficas, los contrastes entre el pasado (asociado a la L1 y la sociedad de origen), el presente (LMi y país receptor) y el futuro (espacio de nuevos proyectos identitarios)?

f) ¿Qué espacios se privilegian en el relato de la transformación de la identidad lingüística? ¿Cómo se caracterizan y qué contrastes se establecen entre ellos?

En base a los datos obtenidos por otros investigadores (ver cap. 3) se han formulado las hipótesis alternativas que se muestran en la Tabla 2:

Pregunta de investigación	H1
a) ¿Cómo se usan y conviven en el migrante la L1, las LA y la LMi, cuando los migrantes producen narraciones con elementos autobiográficos?	*Hipótesis Alternativa a* El uso y aprendizaje de las diferentes lenguas en las narrativas autobiográficas aparece como contenido manifiesto, generando espacios de enunciación híbridos en los que la identidad lingüística se reconfigura de forma dinámica. Se producen situaciones conflictivas entre las diferentes lenguas, y actitudes ambiguas hacia el país de acogida. Fundamentos Teoría del tercer espacio de Bhabha; incidente crítico de Nunan y Choi; la constitución de una identidad lingüística plurilingüe, inestable, reflejada en la pérdida de homogeneidad de espacios tales como hogar/patria, nuevo/extraño (Nasarre Lorenzo).
b) ¿Cómo se narran las transformaciones del *self* en relatos autobiográficos que tematizan el aprendizaje o la adopción de la LMi?	*Hipótesis Alternativa b* La adopción de la LMi transforma la identidad desde el punto de vista de la autopercepción del migrante. La identidad se vuelve compleja, multifacética, dinámica. Se negocian y renegocian nuevos posicionamientos en un entorno sociocultural nuevo. Fundamentos Norton y Hall, conciben la identidad como un constructo dinámico y cambiante, influido por la adquisición de una LA, especialmente cuando entra en contacto con un entorno sociocultural diferente; Borghetti propone, siguiendo a Bucholtz, que las identidades surgen en la interacción, en respuesta a los desafíos del entorno; concepto de identidades contextuales o identidades transportables; las identidades son atribuidas, negociadas o resistidas.
c) ¿Qué contrastes se manifiestan, en los relatos, entre las comunidades lingüísticas de las que participa el migrante y el entorno social en el que vive? ¿Qué valencias emocionales adquiere dicho contraste?	*Hipótesis Alternativa c* El contraste entre la comunidad de la L1 o la LMi y el entorno social de migración se manifiesta, en las narrativas, como una zona de conflicto identitario, en la que la lengua de migración actúa como vector de inclusión o exclusión en la nueva sociedad. Fundamentos La adopción de una lengua aumenta el capital social y cultural (Bourdieu) del migrante y, consecuentemente, sus posibilidades de acceso diferencial a nuevas oportunidades en la sociedad de acogida; las estrategias lingüísticas pueden determinar diferentes tipologías de aculturación en el nuevo entorno (Gugenberger).
d) ¿Cómo se manifiesta, en los relatos, la influencia del aprendizaje de la LMi en la inclusión del migrante en el entorno de migración? ¿Qué dinámicas de exclusión o resistencias se manifiestan entre el entorno y los migrantes?	*Hipótesis Alternativa d* El aprendizaje de la LMi posibilita negociar nuevos posicionamientos en la sociedad receptora. La identidad lingüística del migrante se reestructura, dando lugar a procesos de inclusión, exclusión o resistencia para preservar su identidad. La sociedad receptora puede desarrollar estrategias tanto de exclusión como de asimilación de la alteridad representada por el migrante. Fundamentos Concepto de inversión (Norton); los tipos de aculturación se relacionan con las estrategias de negociación del migrante con el nuevo entorno (Gugenberger).

Pregunta de investigación	H1
e) ¿Cómo se caracterizan, en las narrativas autobiográficas, los contrastes entre el pasado (asociado a la L1 y la sociedad de origen), el presente (LMi y país receptor) y el futuro (espacio de nuevos proyectos identitarios)?	*Hipótesis Alternativa e* La caracterización y la expresión del tiempo, en las narrativas autobiográficas de migrantes, reflejan tensiones entre el pasado y el presente, y proyecciones de futuro. En los casos de situaciones adversas, se privilegia la relación con el pasado, la cultura de origen y la L1. En los casos de adopción activa de la LMi e integración sociocultural, prima el dominio del presente. Los procesos de negociación y construcción de comunidades e identidades imaginadas priorizan la relación del migrante con el futuro. Fundamentos Tiempo y espacio no son el telón de fondo de la narrativa sino que orientan la acción (Baynham, De Fina); el concepto de cronotopo de Bajtín permite identificar las combinaciones de tiempo y espacio privilegiadas por las narrativas; la identidad se estructura y transforma en el tiempo y el espacio (Hall, Norton, Bhabha); la tensión entre el pasado y el presente es clave en un nuevo contexto.
f) ¿Qué espacios se privilegian en el relato de la transformación de la identidad lingüística? ¿Cómo se caracterizan y qué contrastes se establecen entre ellos?	*Hipótesis Alternativa f* Las narrativas privilegian espacios diferenciados según el grado de integración al país receptor. La transformación identitaria genera espacios híbridos, cambiantes, con elementos geográficos, lingüísticos y culturales pertenecientes a las sucesivas etapas del recorrido realizado por el migrante entre su origen y la sociedad receptora. Fundamentos Tiempo y espacio no son el telón de fondo de la narrativa sino que orientan la acción (Baynham, De Fina); el concepto de cronotopo de Bajtín permite identificar las combinaciones de tiempo y espacio privilegiadas por las narrativas; concepción de la identidad como espacio híbrido y transitorio (Bhabha, Nasarre Lorenzo); el espacio es una construcción híbrida, formada por elementos físicos y simbólicos de distinta procedencia que estructuran la identidad del migrante; concepto de heteroglosia (Moreno Fernández).

Tabla 2: Preguntas de investigación y formulación de hipótesis alternativas.

3.2. Características y variables del estudio

Para responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos del proyecto planteados en la introducción, se ha decidido implementar un enfoque cualitativo. El diseño es de tipo descriptivo, de corte transversal. Teniendo en cuenta que el objetivo es describir los aspectos relacionales de la construcción de la identidad, así como la construcción del tiempo y el espacio, se ha adoptado una perspectiva émica, que permita un acercamiento al punto de vista de los autores de los textos y comprender de manera adecuada el tema estudiado.

En la Tabla 3 se presentan las variables derivadas de las preguntas de investigación. A la derecha de las variables, se encuentran la descripción y los indicadores que permitirán codificarlas en los textos.

Pregunta	Variable	Definición / Indicadores	Instrumentos
a) ¿Cómo se usan y conviven en el migrante la L1, las LA y la LMi, cuando los migrantes producen narraciones con elementos autobiográficos?	a) Uso de lenguas (L1, LA, LMi)	*Definición* Contexto de ocurrencia, alternancia o combinación de las L1, LA y LMi en la narrativa. *Indicadores* Contextos de uso de las lenguas manifestado en las narraciones, manifestación de interés por las lenguas (L1, LA, LMi), manifestación de interés por las culturas (de origen, adicional, de migración).	*Software* ATLAS.ti Codificación
b) ¿Cómo se narran las transformaciones del self en relatos autobiográficos que tematizan el aprendizaje o la adopción de la LMi?	b) Autopercepción y transformación del *self*	*Definición* Cambios en la autopercepción del *self* del migrante en relación con la adopción del español como LMi. *Indicadores* Autodescripción de aspectos personales relacionados con el pasado y el presente, cambio percibido, cambio positivo/negativo, expresión de la voz positiva/negativa.	
c) ¿Qué contrastes se manifiestan, en los relatos, entre las comunidades lingüísticas de las que participa el migrante y el entorno social en el que vive? ¿Qué valencias emocionales adquiere dicho contraste?	c) Contraste comunidad lingüística y entorno social	*Definición* Percepción del contraste entre la comunidad lingüística de origen y el entorno social receptor. *Indicadores* Comunidad L1, comunidad local (España), entorno social positivo/negativo, uso de pronombres personales (nosotros, ellos, otros), planes de futuro relacionados con comunidades de pertenencia o identidades.	
d) ¿Cómo se manifiesta, en los relatos, la influencia del aprendizaje de la LMi en la inclusión del migrante en el entorno de migración? ¿Qué dinámicas de exclusión o resistencias se manifiestan entre el entorno y los migrantes?	d) Inclusión, exclusión y resistencia	*Definición* Experiencias de inclusión, exclusión o resistencia en el uso de la lengua de migración. Valencias emocionales expresadas. *Indicadores* Inclusión/exclusión de la voz, inclusión/exclusión, posicionamiento, emociones positivas/negativas.	
e) ¿Cómo se caracterizan, en las narrativas autobiográficas, los contrastes entre el pasado (asociado a la L1 y la sociedad de origen), el presente (LMi y país receptor) y el futuro (espacio de nuevos proyectos identitarios)?	e) Marcadores temporales de pasado, presente y futuro	*Definición* Uso de preposiciones o adverbios temporales para conectar pasado, presente y futuro en las narrativas. *Indicadores* Uso de adverbios de tiempo (ahora, antes, siempre, nunca, etc.), épocas, etapas, memoria, progresiones.	*Software* ATLAS.ti Codificación Sketch Engine Estudio de frecuencia
f) ¿Qué espacios se privilegian en el relato de la transformación de la identidad lingüística? ¿Cómo se caracterizan y qué contrastes se establecen entre ellos?	f) Marcadores espaciales de lugares, distancias y movimiento	*Definición* Uso de adverbios u otras construcciones para describir los espacios físicos y simbólicos relacionados con identidad y pertenencia lingüística y cultural en las narrativas. *Indicadores* Uso de adverbios de lugar, espacios urbanos y no urbanos, contraste cercanía/lejanía, movimiento, toponimia, etapas, accidentes geográficos, movimiento.	

Tabla 3: Variables estudiadas en el corpus VSO21.

3.3 Participantes

En esta sección se realiza una primera descripción de los autores a través de variables básicas tales como sexo, nivel estimado de lengua y soporte material de las muestras. También se presentan los títulos de las contribuciones, el soporte en que fueron enviadas, y las características de los textos o videos (cantidad de palabras y duración).

En la Tabla 4, se puede observar que el corpus está compuesto por 3 textos presentados por mujeres (VSO21_04[2], VSO21_06 y VSO21_09) y 10 por hombres (VSO21_01, VSO21_03, VSO21_05, VSO21_07, VSO21_08, VSO21_10, VSO21_11, VSO21_12 y VSO21_13). Esto significa que más de las 3 cuartas partes de los textos fueron registrados por hombres, y menos de un cuarto por mujeres.

	Participantes	Video	Texto	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1
Mujeres	3	1	2	-	-	3
Hombres	10	4	6	3	3	4
Totales	13	5	8	3	3	7

Tabla 4: Sexo, formato de las muestras y nivel de español de los autores (referencia MCER)

Por otro lado, también se puede observar en la Tabla 4, que 8 de las contribuciones (61%) fueron originalmente realizadas en forma de texto escrito, al tiempo que 5 de ellas (39 %) se presentaron en formato video. Estos últimos fueron analizados a partir de las trascripciones, aunque se tuvieron en cuenta algunos elementos audiovisuales en el análisis.

Por último, la Tabla 4 también ofrece una estimación del nivel de español de las muestras que componen el corpus de estudio, tomando como referencia los niveles del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Como puede observarse, todos los textos se encuentran entre los niveles B1, B2 y C1 del MCER. El 54% de los textos (7) tiene un nivel estimado de C1 (VSO21_01, VSO21_02, VSO21_03, VSO21_04, VSO21_06, VSO21_08 y VSO21_09). El 46% restante se divide en 3 textos de nivel B2 (VSO21_05, VSO21_07 y VSO21_11) y otros 3 de nivel B1 (VSO21_10, VSO21_12 y VSO21_13).

[2] En el código de las muestras, la sigla VSO se refiere a “Voces sin olvido”, mientras que el número 21 remite a la edición 2021 de dicho concurso. Los dos últimos dígitos se corresponden con el número del participante. Esta numeración se mantiene en el corpus en línea.

Para concluir con esta descripción inicial de las muestra del corpus, la Figura 1 muestra los datos completos de las muestras. En el centro se puede observar la L1 de los participantes declarada en los formularios de inscripción (en azul más oscuro). Cada L1 está relacionada con los participantes que la hablan, el código de la muestra con el nombre, el título de la contribución, y la extensión en palabras y minutos (según se trate de texto o video transcripto).

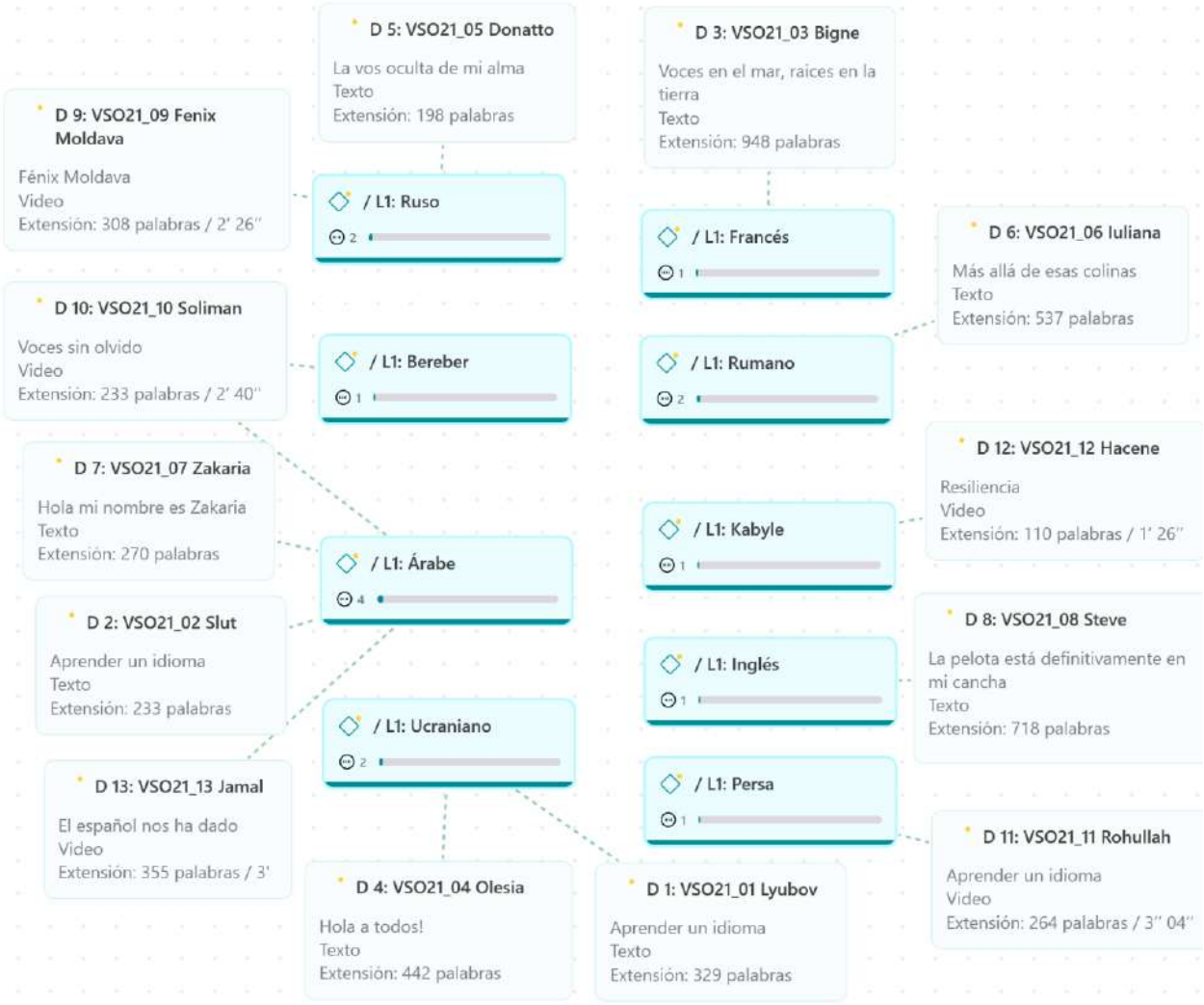


Figura 1: L1 de los participantes (centro), título, formato de las contribuciones y extensión de los textos (laterales).

A pesar de que los trabajos podían presentarse en la L1 de los participantes, acompañados de la correspondiente traducción, todos los participantes presentaron los escritos y el material audiovisual completamente en español, es decir, en la lengua de migración. El único trabajo que presenta palabras en la L1 del participante es la poesía “Más allá de esas colinas” (Iuliana). En este texto, la autora repite la frase en rumano “*Am venit la portocale*”, que significa “he venido por las naranjas”. Esta repetición refuerza el significado simbólico de las barreras lingüísticas y

sociales que los trabajadores inmigrantes encuentran al intentar posicionarse como usuarios de una LMi e integrarse a un nuevo contexto cultural, social y laboral.

Como puede apreciarse en la Figura 1, el conjunto de contribuciones pertenece a participantes cuya L1 es árabe (4), ruso (2), ucraniano (2), francés (1), inglés (1), kabyle (1), persa (1) y rumano (1). Solo el participante Soliman se declaró bilingüe en el formulario de inscripción (árabe y bereber).

En cuanto a la extensión, los textos oscilan entre las 110 y las 948 palabras, siendo la media de 380. No obstante, las medidas estadísticas de tendencia central o de dispersión no parecen aportar información relevante para la descripción del corpus, debido a la dispar longitud de los textos y, sobre todo, a que la limitación de 1000 palabras o 3 minutos (en el caso de los videos) no afecta el desarrollo del análisis cualitativo.

3.4 Forma de recogida de datos

El corpus VSO2021 está compuesto por 13 contribuciones del Concurso *Voces sin olvido* (edición 2021), convocado por la Cátedra Global Nebrija-Santander del español como lengua de migrantes y refugiados. El reglamento del concurso limitaba la participación a personas mayores de edad, migrantes y refugiadas, residentes en España. Establecía las correspondientes categorías de migrantes hispanohablantes y migrantes no hispanohablantes (ver Anexo A, punto.1).

Por otra parte, las bases del concurso aceptaban contribuciones tanto en formato escrito como video (ver Anexo A, punto.2). El plazo final de envío de los textos y videos fue el día 17 de mayo de 2021. Los ganadores se anunciaron el 17 de junio de 2021 (ver Anexo A, punto 3), en un evento virtual organizado por la Cátedra global Nebrija-Santander para conmemorar el Día Mundial de las Personas Refugiadas. Los ganadores de la categoría no hispanohablante fueron:

- Primer premio: Bigne Donzo, con el texto *Voces en el mar, raíces en la tierra* (muestra VSO21_03)
- Segundo premio: Aliona Saenco, con el video *Fénix moldava* (muestra VSO21_09)

El conjunto de las contribuciones fue recibido en formato digital (tanto los textos como los videos), en el correo electrónico de la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados. Las muestras que forman parte del corpus son aquellas que cumplieron con las condiciones generales del concurso en cuanto a formato, edad, residencia y fecha de entrega.

3.5. Materiales

El corpus VSO21 incluye 8 textos escritos y 5 videos pertenecientes a la categoría de migrantes no hispanohablantes. Dado que la presente investigación se centra en el español como LMi, no se tuvieron en cuenta los textos de la sección para migrantes hispanohablantes.

Como productos de un concurso cuya temática es lengua e identidad, las narraciones autobiográficas del corpus VSO21 tienen ciertas particularidades. Sus condiciones de producción difieren de las de los datos recogidos en otros tipos de estudios en lingüística aplicada, ya que ofrecen el interés de ser textos reales no inducidos o elicitados por el investigador. Los participantes se expresan sobre identidad, lengua y experiencias personales, buscando una cierta estructura expresiva (narrativa, poética o argumentativa) basada en un uso cuidado de la LMi. Asimismo, se trata de textos provenientes de perfiles de hablantes muy diferentes a los habitualmente estudiados lingüística aplicada. En este campo, muchos de los estudios se realizan con estudiantes universitarios, con estudiantes en situación de enseñanza reglada o con alumnos de cursos de idiomas en general. Se trata de un sujeto que estudia LA, asiste a clases y probablemente realiza evaluaciones. En esas condiciones, los resultados pueden tener un cierto sesgo alejado de las producciones reales de los hablantes de una lengua adicional en situaciones comunicativas concretas y espontáneas.

La conformación del corpus VSO21, en cambio, no está sometida a limitaciones de nacionalidad, franja etaria, L1 o pertenencia grupal o étnica. Esto es, no está sometido a una selección de criterios homogeneizadores de las muestras. Al contrario, es producto de la participación de inmigrantes de los más diversos orígenes cuyo denominador común es usar el español como LMi y ser residentes en España.

De los autores del corpus VSO21, tampoco se conoce el tipo de aprendizaje de español que han realizado ni el momento o modo en que los participantes empezaron a establecer un contacto asiduo con la LMi. Por último, los relatos del corpus no constituyen ninguna evaluación ni son un producto realizado de forma obligatoria, sino que son la manifestación de una voluntad expresiva por parte de los participantes.

Otra característica relevante del corpus consiste en que las muestras pertenecen a diferentes géneros, tienen perfiles multimodales, y fueron enviadas en soportes no homogéneos. Como se pudo observar en la Tabla 4, se presentaron 8 textos y 5 videos. En la muestra VSO21_05, los poemas van acompañados de dos imágenes, la primera de las cuales representa una mujer vendada con una corona de flores (*Blindfoled*, de Polina Bright), y la segunda, una marioneta (proveniente de un sitio web ruso). En la muestra VSO21_08, el título va acompañado por dos banderas a la izquierda, una australiana y otra española. Algunos videos, por su parte, contienen

elementos tales como música (VSO21_11 y VSO21_13), imágenes de ciudades (Málaga, muestra VSO21_11), y vestuario étnico (VSO21_09).

A los efectos de facilitar la lectura de los resultados y su discusión, la Tabla 6 presenta una síntesis de los aspectos fundamentales de cada muestra. A la derecha, se presenta el código de la muestra, seguida del nombre abreviado con el que serán nombrados los autores en la presente investigación. También se consignan las L1 y LA correspondientes, con el fin de contextualizar la información presentada en la síntesis.

Muestra	Nombre abreviado	L1/LA	Síntesis
VSO21_01	Lyubov	Ucraniano	Texto argumentativo sobre el lugar y los efectos del aprendizaje de idiomas en la identidad. Enumeración de los cambios concretos que produce el aprendizaje de la lengua y el contacto con la cultura española (gastronomía, consumos culturales, moda). Manifiesta una actitud positiva hacia las relaciones interculturales.
VSO21_02	Slut	Árabe	Texto argumentativo con elementos autobiográficos. El texto narra algunos aspectos de su relación con el español como lengua de migración en Cuba y España. Destaca la actitud positiva hacia el aprendizaje del español y su función facilitadora en la integración a la sociedad receptora.
VSO21_03	Bigne	Francés	Narración de ficción que describe el viaje de Mamadjan Bah desde su aldea, en Guinea Conakry, hasta llegar a España. Durante su travesía, vive difíciles experiencias en diferentes países. Sufre la pérdida de la identidad y la lengua. La integración a la sociedad española es lenta y dolorosa. El aprendizaje del español supone la base de su nueva vida. Además, el protagonista reflexiona recurrentemente sobre la conexión con sus orígenes.
VSO21_04	Olesia	Ucraniano	Texto argumentativo que recorre los dilemas de la lengua ucraniana desde los últimos años del régimen soviético hasta el presente. Reflexiona sobre la preservación de su L1 a partir de la transmisión intergeneracional en una nueva sociedad, y sobre la posible convivencia entre lenguas.
VSO21_05	Donatto	Ruso	Poema sobre la dificultad de comunicación y expresión en un contexto represivo y autoritario. Dos imágenes (una mujer vendada y una marioneta) acompañan los textos contribuyendo a crear un clima de alienación y manipulación en el contexto de su L1.
VSO21_06	Iuliana	Rumano	Poema que describe las dificultades de una migrante que no logra aprender la LMi. Sobresale su expresivo retrato de la ambigüedad de la identidad migrante, la incomunicación, el desarraigo, la dificultad de conectar pasado y presente, y la pugna por adaptarse al entorno.
VSO21_07	Zakaria	Árabe	Texto narrativo autobiográfico sobre la llegada a España, las primeras experiencias en diferentes ciudades (Málaga, Madrid, Getafe), y la integración profesional y lingüística.
VSO21_08	Steve	Inglés	Texto narrativo autobiográfico, rico en detalles sobre las situaciones vitales que lo llevaron a vivir en Valencia. Apreciación positiva del estilo de vida y la cultura en España. Reflexión autocrítica sobre su relación con el español y las dificultades de aprendizaje.
VSO21_09	Fénix Moldava	Ruso	Monólogo en video de contenido autobiográfico. Explica la transformación personal que experimentó a partir de su llegada a España y el aprendizaje del español. Incluye aspectos lingüísticos, étnicos, profesionales y sociales. Expone la disyuntiva emocional de vivir entre dos culturas.

Muestra	Nombre abreviado	L1/LA	Síntesis
VSO21_10	Soliman	Bereber Árabe	Monólogo en video de contenido autobiográfico. El autor recorre los cambios en su vida desde que vive en Málaga. Rápido aprendizaje del español, adaptación y transformación personal. Valoración positiva del papel de la LMi en su vida profesional y social en España.
VSO21_11	Rohullah	Persa	Monólogo en video de contenido autobiográfico. El autor reflexiona sobre cómo el aprendizaje del español ha influido en su identidad. La LMi le ha permitido no solamente comunicarse, sino también transformar aspectos emocionales de su personalidad, como por ejemplo, la expresión de sus sentimientos.
VSO21_12	Hacene	Kabyle	Monólogo en video de contenido autobiográfico. El autor explica la transformación personal provocada por el aprendizaje del español LMi. Resalta la importancia de la palabra “resiliencia”. Su perfil plurilingüe le permite ayudar a personas con dificultades.
VSO21_13	Jamal	Árabe	Monólogo en video de contenido autobiográfico. El autor describe la importancia que ha tenido el aprendizaje del español en su vida y la de sus compañeros de clase de español (Dana, Natalia, Suhaina y Dauna). Destaca los cambios de cada uno, su situación actual y los planes de futuro, a la vez que subraya temas como la confianza en sí mismo y la superación de miedos.

Tabla 5: Muestras, autores y aspectos clave de las contribuciones.

Durante el estudio de las muestras del corpus, se detectaron errores ortográficos y sintácticos. En este sentido, es importante aclarar que las citas extraídas y analizadas en la presente investigación, se presentan tal como fueron escritas por sus autores, independientemente de su corrección ortográfica o gramatical. En general, hay muy pocos errores. Sin embargo, de acuerdo con los objetivos planteados anteriormente, el tratamiento de errores no aportaría datos pertinentes. Por otra parte, tampoco hay posibilidades intervención sobre los errores, lo cual, en todo caso, tampoco es un objetivo de la investigación. Se considera que, en el contexto del proyecto, los errores de interlengua u ortográficos no afectan la expresión de la identidad.

3.6. Procedimientos

Luego de la entrega de premios, se pasó a la etapa de compilación del corpus para realizar la investigación. Se realizó una transcripción no pragmática de las muestras en video (VSO21_09, VSO21_10, VSO21_11, VSO21_12 y VSO21_13), y luego, se ajustó el formato usando la extensión pdf para poder cargarlos en la web del proyecto TransferELE.

El corpus está disponible en la web https://corpusnebrija.proyectoemilia.es/corpus/ para su consulta.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación de acuerdo con las preguntas planteadas en el apartado metodológico 4.1. En la primera parte de este capítulo, se explicará el proceso de codificación realizado según las variables derivadas de las preguntas de investigación (ver síntesis en la Tabla 4 del capítulo metodológico).

En el punto 4.2, se analizan los datos de las muestras referidos al país de origen y la L1 de los participantes. Se ha explicado que el corpus VSO21 es un conjunto de muestras provenientes del concurso de la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados. La única información disponible sobre los textos y videos que componen el corpus proviene de los formularios de inscripción. No se ha podido establecer contacto con los autores y no se ha conseguido ningún tipo de información complementaria. Es por eso por lo que el punto 4.2 consiste en la descripción de las algunas variables sociolingüísticas observables en las muestras (país de origen y L1 de los participantes) a través del primer proceso de codificación del corpus.

En el punto 4.3, se realiza un análisis de los títulos de las contribuciones y su relación con las bases del concurso. Luego de la descripción de las variables sociolingüísticas, se realizó una segunda aproximación a los textos teniendo en cuenta sus condiciones de producción. Puesto que son textos escritos para un concurso, se analizó la relación entre las bases del concurso (aquellas partes en las que se explica qué tipo de textos se esperan, ver Anexo A) y los textos escritos por los concursantes. Para ello, se tomó como eje de análisis el título de las muestras. El titulado de los textos es un tipo de paratexto que cumple amplias funciones semióticas (metaforización, condensación, etc.), motivo por el cual se consideró un punto de acceso privilegiado para una primera etapa de análisis de las muestras.

Finalmente, en los puntos 4.4 y 4.5, se presentan los resultados obtenidos del análisis temático realizado con ATLAS.ti de las variables propuestas para cada uno de los objetivos de la investigación.

4.1. Codificación de las muestras

Una vez recibidos los textos y los videos, se procedió a la clasificación de las muestras a través de la realización de una tabla con todos los datos que se tenían sobre ellas, incluyendo los datos provenientes de los formularios de inscripción (ver Anexo B). No se pudo establecer contacto con ninguno de los participantes para obtener ulteriores informaciones, por lo que solamente se cuenta la información que proveen los textos, los videos y los formularios de inscripción.

Para analizar el corpus desde un enfoque cualitativo, se optó por un análisis temático de tipo inductivo, lo que permitió recuperar los temas emergentes relacionados con las variables estudiadas. El objetivo era no alejarse de los significados transmitidos por los textos, conservando, en lo posible, elementos inherentes a sus propias percepciones y conceptos (vocabulario, metáforas, emociones).

Según Saldaña (2021), en el campo del análisis cualitativo, un código es "*a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data*" (p. 5). La codificación de un texto o transcripción consiste en la búsqueda de palabras o frases que permitan extraer, resumir o condensar información relacionada con los objetivos de la investigación. Una vez realizado este proceso en el conjunto de las muestras, se procede a la búsqueda de patrones que permitan organizar los significados condensados en los códigos. Como explica Saldaña (2021, p. 13), codificar permite organizar y agrupar en categorías los datos codificados que comparten características similares. El trabajo de codificación suele realizarse en dos ciclos. El primer ciclo de codificación, o codificación inductiva, apunta a detectar temas emergentes propios del conjunto de datos (Saldaña, 2021, p. 88). No se aplican directamente las variables del estudio sino que se busca la emergencia de códigos en el conjunto de datos. En cambio, el segundo ciclo de codificación, o codificación axial, se centra en la reorganización de los códigos apuntando a la agrupación en categorías o ejes (Saldaña, 2021, p. 302).

Siguiendo este esquema, se procedió a la lectura de los textos y el visionado de los videos mientras se tomaban las notas iniciales y se realizaban pequeños resúmenes de contenido. Esta etapa consistió en establecer un contacto con el corpus antes de iniciar el trabajo de codificación con el *software* ATLAS.ti.

Posteriormente, comenzó el trabajo con el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti. La primera aproximación consistió en la búsqueda de datos sociolingüísticos tematizados en las muestras (L1, LA, país de origen). Para ello, se realizó un proceso de codificación simple orientado a la búsqueda de datos concretos. Fruto de esta primera parte, se advirtió la pertinencia de estudiar los títulos de los textos, con la idea de que podría ser productivo relacionarlos con las bases del concurso. El interés surgió debido a que los títulos parecían dispares, algunos en apariencia simples (*Aprender un idioma*), otros complejos (*La voz oculta de mi alma*) y otros dramático (*Voces en el mar, raíces en la tierra)*. Un análisis más ajustado de estos paratextos podía ser importante debido a que, a menudo, encierran o captan de forma simbólica los temas más relevantes de los textos. Comenzando el análisis de los datos a partir de los títulos, podía lograrse una visión global de las narrativas autobiográficas antes de iniciar el primer ciclo de codificación temático. Así, se inició una segunda etapa de análisis de carácter inductivo, cuyo objetivo fue completar la primera aproximación al corpus mediante su descripción. De ella surgieron conceptos y temas clave para

el posterior análisis, como por ejemplo, “voz”, “hablar”, “entre culturas” y la importancia de la toponimia. Con el análisis de los títulos se cumplió una primera fase inductiva de la investigación cuyo producto fue una descripción más ajustada del corpus.

En la fase siguiente, se dio comienzo al primer ciclo de codificación, orientado a explorar e identificar temas emergentes del corpus VSO21. Este ciclo permitió realizar una primera estructuración de los datos. La codificación abarcó las muestras completas y se llevó a cabo utilizando el método de codificación descriptivo o análisis de tópicos. Dicho método se basa en la identificación de frases o palabras que resumen o sintetizan temas (Saldaña, 2021, p.134). Como se explicó antes, el proceso consistió en leer atentamente los textos e identificar frases o palabras que sintetizasen temas relacionados con lengua e identidad, u otros aspectos relevantes de los textos. Particularmente, el procedimiento seguido fue tomar cada variable y buscar sucesivamente los temas emergentes relacionados con ella. De allí surgieron metáforas o conceptos que permitieron darle una primera forma a los datos. En este primer ciclo surgió, por ejemplo, la metáfora del viaje como articuladora de los temas relacionados con el uso de las lenguas (L1, LA y español LMi). De este modo, se cambió el nombre de la primera categoría agregándole la palabra viaje, pues incorporaba a las lenguas la idea de movimiento, surgida de los propios datos. El viaje resultó ser un concepto clave, pues permitió recuperar no solamente el desplazamiento físico de los migrantes, sino también los cambios culturales, lingüísticos e identitarios. Esto muestra que el proceso fue iterativo, los códigos fueron cambiando y refinándose.

Una vez concluido el primer ciclo de codificación de base inductiva, se compararon los códigos con las variables del estudio y los indicadores. Se reorganizaron los códigos en categorías a partir de un mapeo de los resultados obtenidos hasta ese momento (Saldaña 2021, p. 281). Se buscaron nombres que resumiesen el contenido de códigos que tenían elementos comunes. También se desdoblaron códigos que aparecían con valencias diferentes, como por ejemplo, “emociones positivas/emociones negativas” o “cambio positivo/cambio negativo”.

Así, se reorganizó el libro de códigos para iniciar el segundo ciclo de codificación, o codificación axial, que tuvo por objetivo afinar y relacionar los códigos. Se procedió a la relectura atenta de los textos y a la búsqueda de relaciones, comparaciones o analogías entre los códigos de diferentes categorías. A la vez, se realizaron ajustes en las variables del estudio de acuerdo con los temas emergentes del primer ciclo. Por ejemplo, mediante el mapeo y la comparación de códigos, se encontraron patrones de resistencia y autoexclusión en una serie de elementos presentes en varios textos. De esta manera, surgió un código que no estaba presente en la primera fase.

En resumen, el proceso cíclico aquí descripto permitió identificar y refinar las categorías emergentes de las muestras. Proporcionó una base estructurada para el análisis de los datos realizada en los puntos 4.3 y 4.4. Consistió en una primera parte descriptiva (descripción de variables sociolingüísticas, análisis de los títulos), una segunda parte comprensiva (se abordó el

corpus según una estrategia inductiva buscando tópicos), una tercera parte orientada al tema (estructuración de los temas emergentes), y una última etapa de organización y presentación del material producto de los ciclos de codificación. En conjunto, el proceso de codificación fue iterativo, lo que posibilitó trabajar con los datos de forma flexible, reorganizándolos cuando emergían nuevos patrones. La Tabla 6 presenta una síntesis proceso de codificación y análisis llevado a cabo:

Fase	Características	Procedimiento
1. Descripción de variables sociolingüísticas presentes en las muestras.	Descriptiva	Búsqueda de datos concretos en los textos (L1, LMi y país de origen)
2. Análisis de los títulos en relación con las bases del concurso	Descriptiva y comprensiva	Búsqueda de datos que permitan relacionar las muestras con los temas propuestos en las bases del concurso VSO21.
3. Primer ciclo de codificación	Descriptiva y comprensiva. Orientada a estructurar los datos en temas emergentes.	Identificación de temas emergentes o recurrentes relacionados con lengua e identidad, teniendo en cuenta las variables del estudio. Se llevó a cabo un proceso de tipo inductivo, buscando palabras significativas, metáforas o expresiones específicas de los textos.
4.Segundo ciclo de codificación	Descriptiva y analítica. Búsqueda de relaciones entre variables y códigos o grupos de códigos.	Se reestructuraron los códigos de acuerdo con los resultados obtenidos, se dividieron o fusionaron códigos, y se compararon los resultados con las variables y los indicadores desarrollados en la metodología. Se buscaron patrones de relación entre los códigos y las variables.
5. Descripción y análisis de los resultados de los ciclos de codificación	Descriptiva y analítica	Se organizó el material producto de los ciclos de codificación para su descripción, análisis y presentación.

Tabla 6: Síntesis del proceso de codificación del corpus.

Como resultado del trabajo de análisis realizado con ATLAS.ti, se obtuvieron los grupos de códigos. La Figura 2 muestra cómo los grupos de códigos están ligados a cada variable de estudio, reflejando, al mismo tiempo, los temas emergentes del corpus. El grupo “Viaje y lenguas” representa la variable de uso de lenguas. Agrupa temas relacionados con el origen del autor, España como destino, el español LMi o la transformación personal a lo largo del viaje. Los códigos agrupados en “Autopercepción” tematizan la descripción del *self*, la búsqueda de la voz y el cambio. Los códigos agrupados bajo la categoría “Comunidades” expresan temas como alteridad, entorno social, comunidad de habla del español o comunidad de la L1. La categoría “Membresía”

describe la inclusión, el posicionamiento y las emociones. El grupo de códigos “Tiempo” se centra en el uso de marcadores temporales y en elementos tales como progresiones o memoria. Por último, el grupo de códigos “Espacio” aglutina códigos relacionados con marcadores espaciales, accidentes geográficos, espacios urbanos y no urbanos o movimiento. La letra entre paréntesis que lleva cada grupo de códigos, como se ve en Figura 2, representa la variable estudiada y la correspondiente pregunta de investigación (tablas 2 y 3 del capítulo metodológico).

Figura 2: Variables estudiadas y enraizamiento.

A continuación, se presentan los códigos que componen las 6 variables de la investigación, producto de todo el proceso de codificación. Cada uno de los grupos de códigos se analizará teniendo en cuenta su enraizamiento y densidad, esto es, la frecuencia con que aparece el código en el conjunto de muestras y su relación con otros códigos.

4.1.1. Grupo de códigos (a): uso de las lenguas

El grupo de códigos “Viaje y lenguas” surge como uno de los grupos más importantes en el análisis del corpus. Refleja las complejidades y la dinámica del proceso de migración desde el punto de vista del desplazamiento geográfico, el uso de las lenguas (L1, LA, LMi), y las relaciones entre culturas. Está relacionado con la primera variable del estudio y es fundamental para comprender cómo se expresa el proceso de migración tal como aparece en el corpus VSO21. Se trata del segundo grupo más enraizado del corpus, ya que sus códigos fueron aplicados en 105 citas. Se centra en el uso de las lenguas (L1, LA y LMi), pero abarca tanto el desplazamiento desde la cultura de origen hasta España como la presencia de elementos culturales.

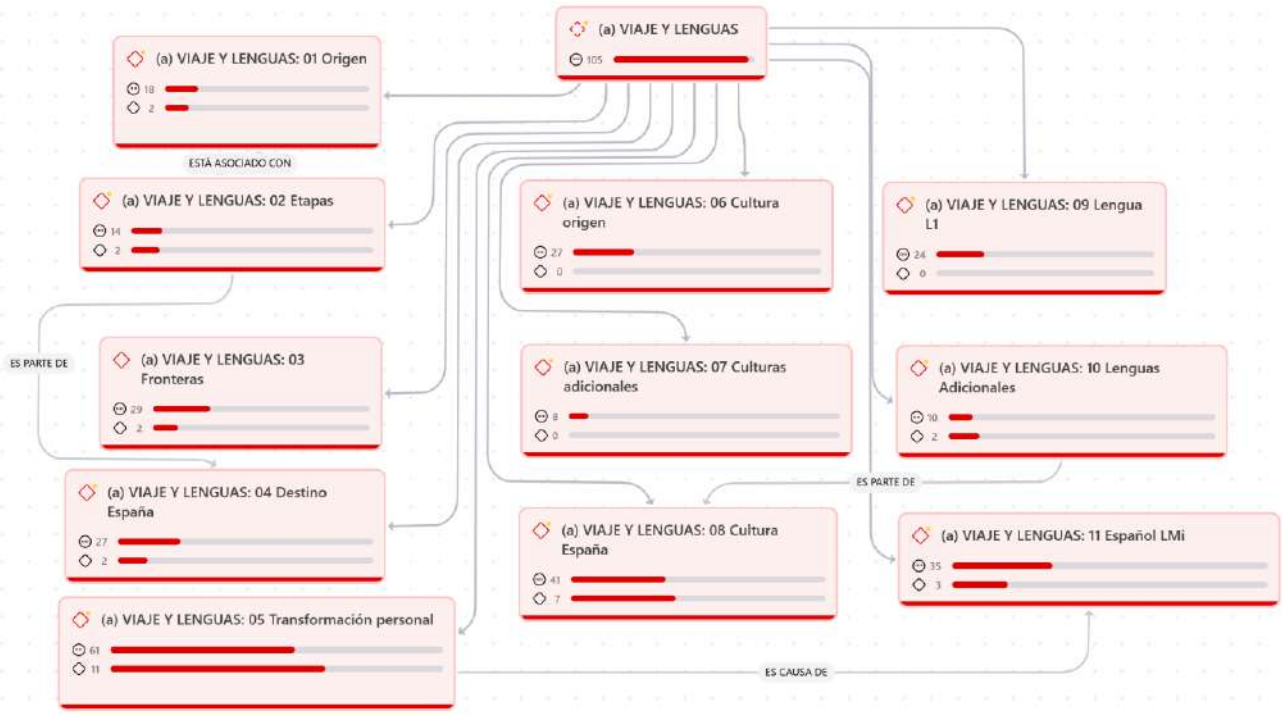


Figura 3: Codificación de la variable (a) uso de lenguas.

La Figura 3 refleja los tres aspectos principales de este grupo: el viaje, la cultura y las lenguas. El tema del desplazamiento agrupa los códigos de la primera columna e incluye elementos como el origen, las etapas, las fronteras y España como destino. El código "transformación personal" es uno de los más densos y el más enraizado de todo el corpus. Como queda ejemplificado en (1), dicho código se refiere a la transformación en general, producto del viaje en sus diferentes etapas (dependiendo de la muestra):

(1) *Poco a poco empecé a mejorar, iba aprendiendo y analizando la importancia que tienen los factores emocionales a la hora de aprender una segunda lengua. Supe que la identidad de un individuo humano incluye muchos factores como género, raza, grupo ético, clase cultural, lengua, edad, sexo, entre otras referencias.* Slut

Los códigos relacionados con las culturas apuntan a rastrear procesos de aculturación en las diferentes etapas del viaje. Sin embargo, los textos se centraron generalmente de la cultura de acogida (España), con pocas referencias a etapas intermedias en otros países. En una primera mirada de las muestras analizadas, esto sugiere que el país de llegada se presenta como más significativo que el de origen. La cultura de la sociedad receptora se presenta como tema prioritario, realzando la importancia de la adaptación a un nuevo entorno. Por lo tanto, esto podría explicar también el bajo enraizamiento de los códigos relacionados con culturas y lenguas adicionales.

Finalmente, la tercera columna muestra los códigos relacionados con las lenguas durante el viaje. La LMi aparece como el tema central de la mayoría de los textos, mientras que las LA y la L1 no

adquieren la misma relevancia. En los casos de las muestras VSO21_04 y VSO21_09, las LA y la L1 se presentan como fuente de conflicto. Una primera conclusión indica que el español se presenta como lengua privilegiada de las narrativas, mientras que las L1 y las LA se mencionan en contextos especiales (conflictos identitarios, dificultades de aprendizaje).

4.1.2. Grupo de códigos (b): autopercepción y transformación del *self*

Como puede verse en la Figura 4, el grupo de códigos “Autopercepción”, agrupa 3 subtemas que emergen de las muestras: la autopercepción del *self*, la voz y el cambio. El primero se refiere a la forma en que los autores se describen a sí mismos de forma manifiesta. El segundo codifica la búsqueda de la expresión y la originalidad. El tercero explora la percepción dicotómica del cambio. Así, este conjunto de códigos permite reflejar el modo en que se expresa la identidad y los efectos de la adopción de nuevas lenguas y culturas.

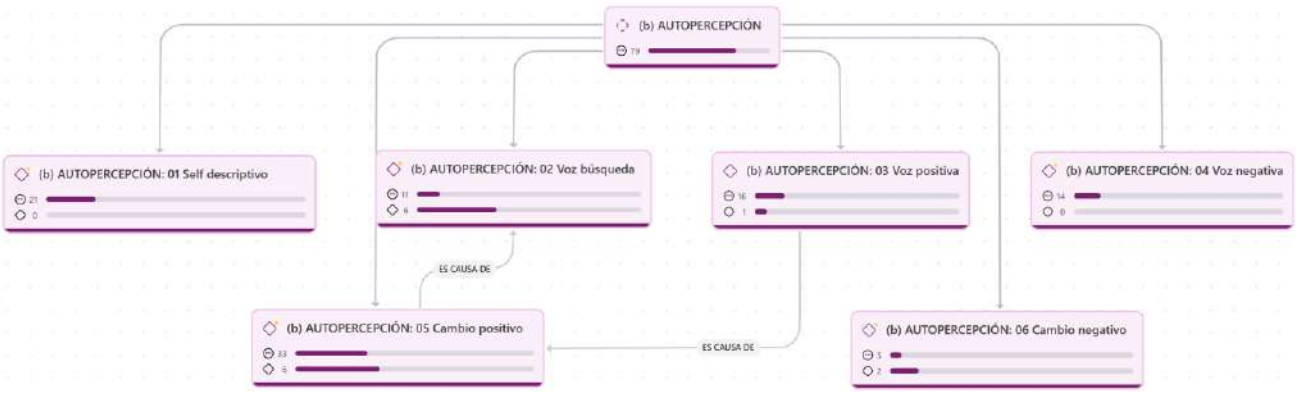


Figura 4: Codificación de la variable (b) autopercepción y transformación del self.

El código “*Self* descriptivo” se utilizó para codificar los elementos que usa el autor del texto para describirse (nacionalidad, etnia, trabajo, proyectos, etc.). Además, refleja la manera en que el enunciador se posiciona en el texto, proporcionando elementos que permiten localizar puntos de partida para analizar las transformaciones producto del viaje, las lenguas y las nuevas culturas.

Las citas con presencia de elementos o acciones del *self* que implican la búsqueda de la expresión original, fueron codificadas como “Voz búsqueda”. Esto puede verse en (2), una cita que recoge los significados centrales de esta variable: la búsqueda de la expresión y la autenticidad.

(2) *Las dificultades no terminaron aquí. A lo largo de la vida, tuvo que superar muchos obstáculos. Tuvo momentos dulces y amargos. Intentó olvidarse de sus raíces, pero estas siempre volvían a enredarlo cada vez más firmes y fuertes. Su voz, su auténtica voz, reclamaba una vida.* Bigne

En esta cita, la búsqueda de la voz se asocia a la autenticidad, la memoria y la superación de obstáculos. Este proceso no tiene una clara valencia positiva o negativa. Sin embargo, durante la

codificación se vio la necesidad de desdoblar el código para caracterizar las situaciones de voz positivas y negativas. La dicotomía permitió diferenciar los contextos en que la expresión de la voz encontraba obstáculos de aquellos en que se favorecía. Así, se pueden oponer momentos de frustración, inadecuación o incomunicación (3) a situaciones de confianza y adaptación (4), como muestran los siguiente ejemplos de la dicotomía:

(3) *Y cada vez que volvía a la caja/lloraba solo en mi rincón/con pánico a ser escuchado. VSO21_05*

(4) *…voz con voz, ahora son dos voces./Dos niñas cogidas de la mano,/sentadas en mi pecho tibio. VSO21_06).*

Por último, el par de códigos "Cambio positivo" y "Cambio negativo" se centra en la percepción de la evolución del *self* durante el proceso de la migración, independientemente de la búsqueda de la voz. El primero recoge las citas que muestran experiencias de conformidad con el cambio, capturando aspectos tales como apertura, crecimiento o desarrollo. Como muestran los siguientes ejemplos, esta dicotomía codifica experiencias positivas (5) y expresiones de extrañeza o dificultades en los procesos de adaptación y aprendizaje (6):

(5) *¡Entonces miras la vida de manera diferente y quieres vivir y saber aún más! Aprende y tendrás una amplia visión del mundo, un alma amable y un gran corazón capaz de abarcar a todos. VSO21_01*

(6) *Fui a Cuba con 15 años y allí aprendí Español. Los primeros años fueron muy difíciles para mí al no saber comunicarme con la gente. Me sentí como un extraño por la cultura y el comportamiento de la gente. Era como estar en un vacío, sentía que me faltaba algo, me sentía como un extraño. VSO21_02*

El análisis de la variable “Autopercepción” ofrece una perspectiva del impacto de los procesos de aculturación, aprendizaje de lenguas y adaptación a la vida cotidiana, permitiendo una comprensión más clara de la transformación del *self*.

4.1.3. Grupo de códigos (c): comunidad lingüística y entorno social

El grupo de códigos “Comunidad lingüística y entorno social” representa una de las variables fundamentales del análisis y se relaciona con la tercera pregunta de investigación. En conjunto, busca captar la dinámica entre las comunidades de las que el enunciador forma parte. Los códigos “Comunidad L1” y “Comunidad Español” reflejan su participación en diferentes comunidades de habla. El segundo subgrupo resultó del análisis del entorno social en que se desenvuelven los participantes, mientras que el tercer grupo se relaciona con la utilización de pronombres personales asociados a las comunidades. Por último, el código “C/I Imaginadas” agrupa las comunidades e identidades imaginadas como espacios que proyectan las expectativas de futuro del migrante. Este grupo de códigos, el segundo más enraizado, aparece en 105 citas, lo que subraya la importancia del tema en la identidad lingüística.

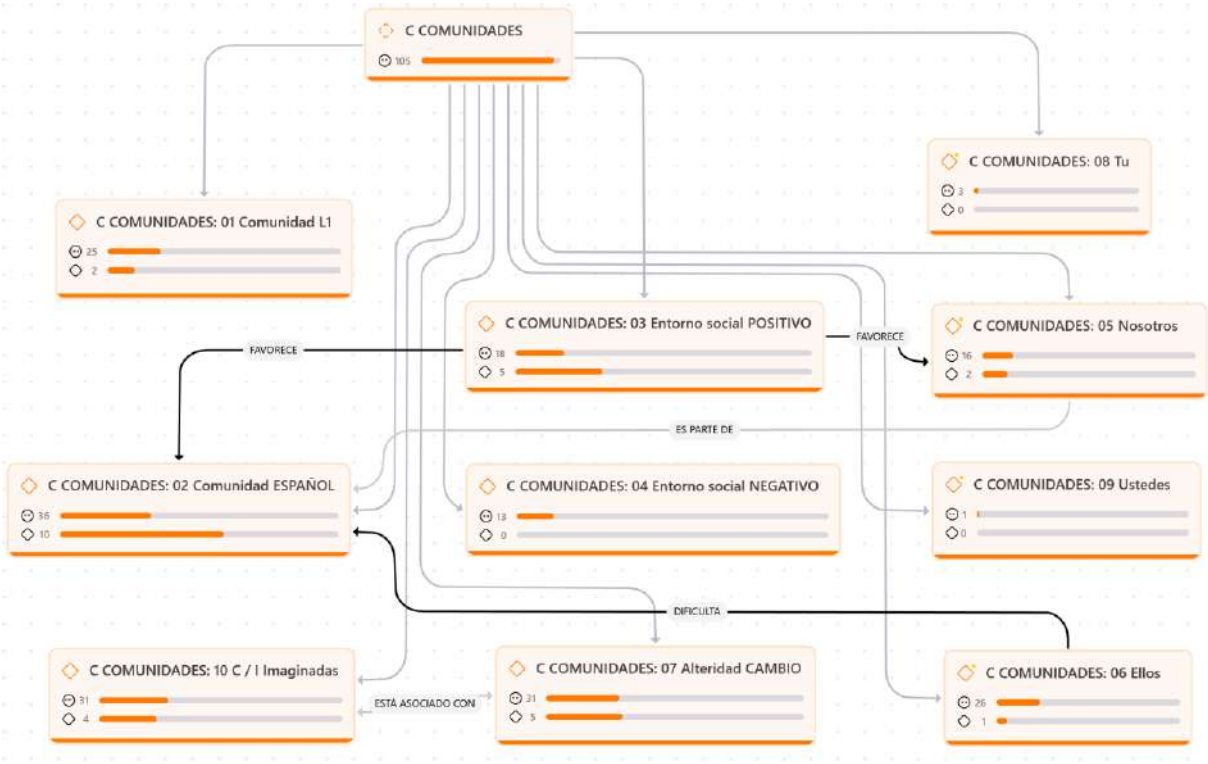


Figura 5: Codificación de la variable (c) comunidad lingüística y entorno social.

La Figura 5 muestra, en el primer eje temático, la comunidad de habla en español en contraste con la comunidad de la L1. Ambos códigos describen la función y la valorización de las comunidades de habla, con el objetivo de mostrar la relación del *self* con ambas comunidades lingüísticas. El enraizamiento de ambos códigos muestra la preponderancia de la comunidad de habla en español sobre la tematización de la comunidad de la L1, lo que sugiere la importancia de participar en comunidades de lengua para progresar en el aprendizaje de la lengua y la integración social. En los siguiente ejemplos, Olesia manifiesta su participación en comunidades de habla en español y su uso del ucraniano (7), mientras que Hacene manifiesta la importancia de aprender el español LMi y de participar en comunidades de habla (8):

(7) *Y yo soy ucraniano. Y aunque vivo en España, y estoy aprendido español activamente. Pero les leo cuentos de hagas a mis hijos en ucraniano. Y espero que esta parte de mi siempre la tengan en sus corazones.* Olesia

(8) *Bueno, creo que para entrar en un sociedad debe se abrir esa puerta con respecto a su pueblo sus costumbres y su idioma porque la lengua es un reflejo de la cultura de un sociedad entonces es importante aprender español para conocer su cultura, intercambiar ideas y tener contacto con la comunidad de España. VSO21_11*

El subtema entorno social codifica de manera dicotómica las expresiones que describen el entorno en que se desarrollan las narrativas autobiográficas, no necesariamente limitado a la sociedad de acogida. Las percepciones sobre el entorno se dividen en positivas y negativas. Generalmente, los entornos positivos se asocian a la sociedad receptora, mientras que los negativos están ligados

a experiencias en el entorno social de origen. El código “Alteridad cambio” refleja las situaciones en que lo extraño o lo diferente transforma el *self*, ya que la alteridad entendida como “lo otro” no aparece de forma explícita en los textos. En (9), se puede apreciar cómo la ambigüedad de la alteridad se refleja en la contradicción entre las palabras “sustituir”, “extraño”, “nuevo” y “cerca” dentro del mismo verso:

(9) *los sustituyo por una voz que no es la mía,*

una voz extraña, nueva,

una voz que está muy cerca… Iuliana

La tercera columna presenta los códigos relacionados con los pronombres personales, de los cuales cabe destacar “Nosotros” y “Ellos”. El resto se relaciona con estrategias de escritura que apelan a la complicidad del lector pero no tienen relación con las comunidades. No hay un claro contraste polarizador entre los efetos de pertenencia y exclusión que, en otros contextos, propone el uso de los pronombres “nosotros” y “ellos”. En todo caso, el bajo enraizamiento de los pronombres deja entrever que los textos del corpus se enfocan en la LMi y su comunidad de habla.

Finalmente, el código referente a comunidades e identidades imaginadas destaca la importancia que los proyectos de futuro tienen en la construcción de la identidad lingüística en narrativas de migrantes y en la consecuente inversión en capital cultural. En (10), se ilustra cómo la transformación (“empezó a estudiar…”) y la voz están ligadas a las comunidades imaginadas (“quedarse aquí”):

(10) Ni siquiera podía hablar, así que empezó a estudiar para sentar las bases de su nueva vida. Necesitaba una nueva voz, una nueva lengua si quería quedarse aquí, pero esta nueva voz era tan diferente de los sonidos de su infancia… Bigne

En resumen, los códigos relacionados con las comunidades ofrecen una visión valiosa de la relación del migrante con la comunidad de origen y de acogida, subrayando la importancia de los entornos positivos y los proyectos de futuro en la construcción de la identidad y los procesos de aculturación.

4.1.4. Grupo de códigos (d): inclusión, exclusión y resistencia

El grupo de códigos "Membresía" aborda los temas de inclusión, exclusión y resistencia. Se relaciona con la cuarta variable de la investigación, que busca comprender las dinámicas de inclusión, así como las posibilidades de expresión. La Figura 6 muestra los subtemas que conforman la variable: inclusión, exclusión, emociones positivas y negativas, y posicionamiento.

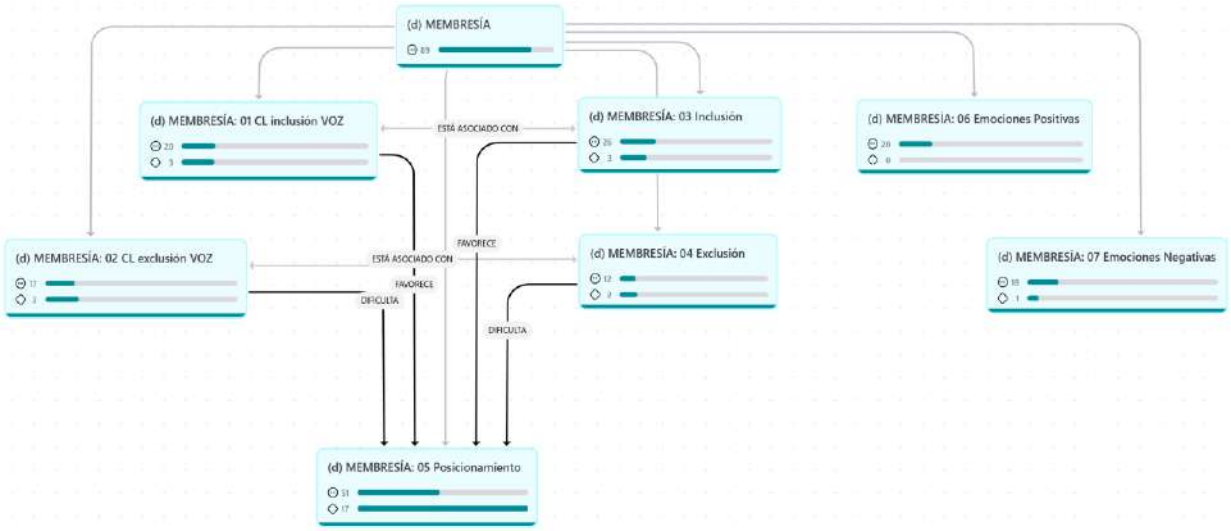


Figura 6: Codificación de la variable (d) inclusión, exclusión y resistencia.

La oposición entre inclusión y exclusión no es igual de prominente en todas las muestras, ya que los datos se concentran especialmente en aspectos inclusivos que abarcan también la voz. La diferencia entre ambos pares dicotómicos es que la inclusión o exclusión de la voz se refiere a las posibilidades de expresarse y posicionarse dentro de las comunidades, mientras que la inclusión o exclusión se refiere a los entornos en general (de origen o de la comunidad receptora). A continuación, se presentan dos ejemplos: en (11), se muestra la inclusión, expresada a través del orgullo, la felicidad y la utilidad; mientras que en (12), se presenta un ejemplo de exclusión de la voz en el país de origen.

(11) *Me siento muy orgulloso por aprender español y tenerlo como mi segundo idioma, porque me hizo sentir feliz en España y me ayudó a hacer muchos amigos. Me sirvió para pedir citas, preguntar por lugares cuando andaba perdido, y no sentirme mal ni un extraño en la sociedad a la que ahora pertenezco.* Slut

(12) *Cuando yo vivía en mi país origen no podía expresar mi voz…* Donatto

La inclusión o exclusión pueden también englobar aspectos más allá de la lengua, como la pertenencia a grupos sociales o culturales, es decir, procesos no específicamente lingüísticos. Esta distinción ayuda a identificar en qué aspectos el aprendizaje de la lengua es crucial para la inclusión y en qué espacios la membresía no se vincula específicamente con la LMi. En (13), se puede ver un ejemplo de inclusión no relacionada con el aspecto lingüístico sino más bien con aspectos sociales. A pesar de que cree que lo perciben como una “extraña especia exótica”, Steve se siente bienvenido:

(13) *Como australiano, a veces, me consideran una extraña especie exótica perdida lejos de casa, pero no levanto ninguna sospecha. Siento una cálida curiosidad y un sentimiento de orgullo por haber elegido su país para vivir. Siempre me he sentido muy bienvenido aquí.* Steve

El código "Posicionamiento" resalta las dinámicas de inclusión y exclusión presentes en las narrativas autobiográficas. En el corpus, ese código muestra cómo los migrantes ocupan posiciones de inclusión o resistencia, ya sea adaptándose a las expectativas de la sociedad receptora o recordando posicionamientos en la sociedad de origen. También para mostrar las nuevas oportunidades que los migrantes pueden aprovechar o las expectativas de cambio que se ofrecen en el nuevo entorno. En (14), Zakaria muestra la progresión que lo posiciona como un migrante que ha logrado muchas cosas desde que llegara en patera a la costa de Almería:

(14) *Después me apunté en una lista de recursos para entrar en alguno de los albergues que hay en Madrid y entré en el albergue de Cruz Roja. En este centro me ayudan con mis papeles, me ayudan para sacarme cursos como el de camarero, estoy estudiando para sacarme la Eso.* Zakaria

Por último, el código “Emociones” agrupa las citas en las que aparecen valencias emocionales respecto al proceso de migración y la inserción en el nuevo entorno. El código "Emociones positivas" recoge el vocabulario emocional con el fin de analizar cómo se presenta en los contextos de la L1 y la LMi. Por su parte, el código “Emociones negativas”, aunque tiene un bajo enraizamiento, representa momentos dramáticos en las narraciones. Ambos códigos permiten comprender el impacto emocional del proceso de migración. Las citas (15) y (16) muestran, respectivamente, las emociones negativas de Steve (vergüenza por su nivel de español) y las positivas de Hacene hacia el aprendizaje del español LMi (ojos y mente abiertos hacia un nuevo mundo, corazón abierto):

(15) *Ahora, volviendo al comienzo de esta historia, siento algo de vergüenza por mi nivel de español.* Steve

(16) *Aprender español ha supuesto para mí abrir los ojos y la mente hacia un mundo nuevo, una nueva oportunidad, nuevos amigos… Ahora mi corazón está abierto.* Hacene

Este grupo de códigos brinda una visión de las situaciones de inclusión y exclusión en el proceso de adaptación de los migrantes a la realidad de la sociedad receptora. Asimismo, permitió codificar las valencias emocionales presentes en los distintos aspectos del proceso migratorio.

4.1.5. Grupo de códigos (e): pasado, presente y futuro

El grupo de códigos "Tiempo" tiene un enraizamiento total de 110 citas, es decir, el más enraizado. Los códigos agrupan los marcadores temporales que contrastan el tiempo presente, en la sociedad receptora, con futuro y el pasado. Se relaciona con la quinta variable del estudio y muestra cómo los elementos de temporalización reflejan la conceptualización del tiempo en las narrativas, incluyendo también las progresiones de eventos y la función de la memoria.

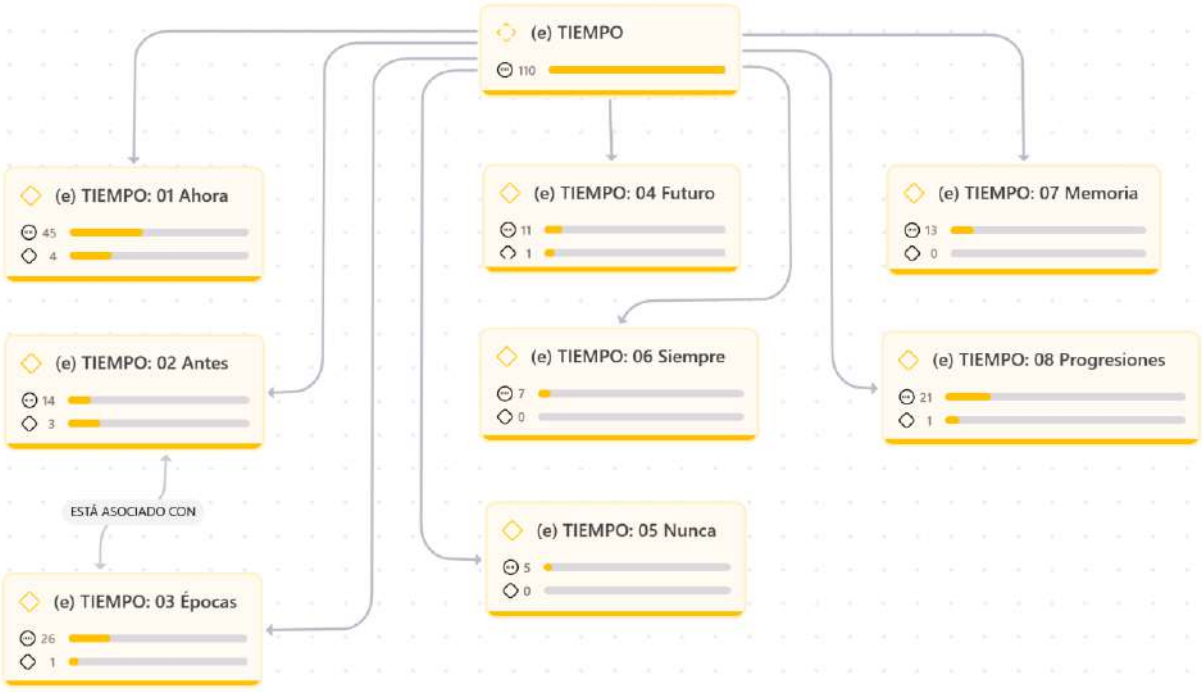


Figura 7: Codificación de la variable (e) pasado, presente y futuro.

La Figura 7 refleja cómo los marcadores estructuran el tiempo en las narrativas autobiográficas tomando como referencia central el código “Ahora”, como se ve en la primera columna. Zakaria muestra en (17) el uso del adverbio “actualmente” para mostrar uno de sus mayores logros (obtener el permiso de residencia) y cómo el presente se transforma en plataforma para desarrollar nuevos proyectos:

(17) Actualmente llevo un mes con el permiso de residencia y quiero seguir formándome y mejorando a nivel personal y profesional. Zakaria

Se puede observar que el pasado y el futuro no tienen un fuerte enraizamiento. En cambio, el código “Épocas” destaca las etapas en las vidas de los migrantes, lo cual refleja una estructuración cronológica del tiempo más durativa. Esto puede verse en (18):

(18) Durante muchos años, cuando mi país era parte de la Union Soviética, los ucranianos estaban convencidos de que su idioma era solo un dialecto. VSO21_04

En la parte derecha de la Figura 7, destacan los códigos "Memoria" y "Progresiones", que reflejan las proyecciones temporales del pasado y el presente. El primero, es un código poco frecuente en las citas, pero aparece en muestras que presentan reflexiones más desarrolladas sobre la identidad y su transformación a lo largo del tiempo. Se relaciona con los recuerdos del pasado, vinculados a eventos que voluntariamente el migrante no quiere olvidar y, por eso mismo, forman parte del núcleo duro de su identidad. Este código muestra un enfoque dinámico del proceso de migración, como puede observarse en (19):

(19) Ya nunca escucharía las canciones de su abuela, mientras le acariciaba el pelo, ni las historias de los viejos junto al fuego. VSO21_03

Finalmente, los códigos "Siempre" y "Nunca" refuerzan el presente aportando ideas de repetición y continuidad, o relacionándolo con la inmutabilidad o la imposibilidad. Su poco enraizamiento refuerza la visión dinámica de la identidad y la construcción del tiempo en los textos del corpus.

En síntesis, este grupo de códigos muestra cómo se organiza el tiempo en las narraciones autobiográficas conectando pasado, presente y futuro, para dar sentido a la experiencia de la migración, el aprendizaje de la LMi y la nueva vida en la sociedad receptora.

4.1.6. Grupo de códigos (f): lugares, distancia y movimiento

El grupo de códigos "Espacio" representa los lugares, las distancias y los movimientos que organizan el espacio en las narrativas autobiográficas de los migrantes. La organización del espacio es compleja, lo cual queda reflejado en la cantidad de códigos que componen esta variable del estudio. Se complementa con el grupo “Tiempo” permitiendo estructurar cronotopos en los textos.

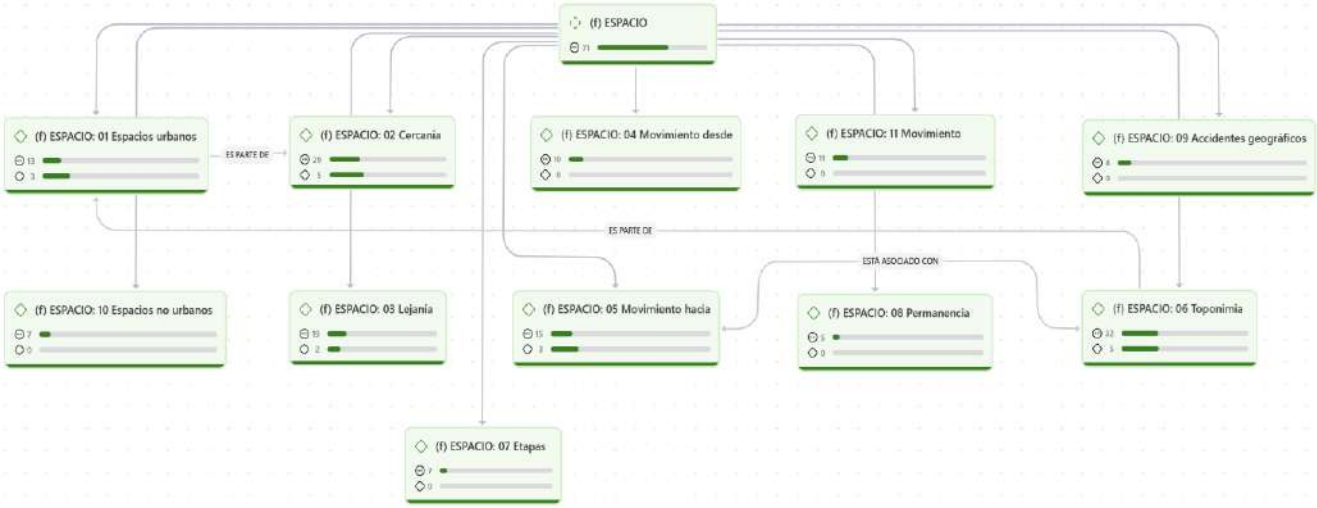


Figura 8: Codificación de la variable (f) lugares, distancia y movimientos.

En la Figura 8, se observa que los códigos se organizan en 4 ejes dicotómicos (urbano/no urbano, cercanía/lejanía, movimiento desde/hacia, movimiento/permanencia) y 3 códigos relacionados con el espacio físico (accidentes geográficos, toponimia y etapas).

A la izquierda, se observan los códigos que representan la vida en la ciudad en oposición otro tipo de espacios fuera de las grandes ciudades. Si se suman las citas que hablan de espacios urbanos a las que incluyen toponimia, se obtiene un alto enraizamiento de las ciudades como lugar privilegiado de las narrativas. Como se puede ver en las siguientes citas, Zakaria habla de su

proyecto de vivir en Madrid (20) y Steve explica su vida en Sídney (21). En cambio, Iuliana deja entrever que su entorno no es urbano, pues reza en un campo de olivos (21).

(20) En el futuro me gustaría conseguir un buen trabajo y vivir independiente en Madrid porque me gusta mucho vivir aquí. VSO21_07

(21) Pasé casi 30 años en la industria de viajes en Sidney, Australia, lo que me dio la oportunidad de viajar internacionalmente con regularidad. VSO21_08

(22) No sé si encajo,

no sé si esta ramita de olivo

ramita de olivo del campo de los olivos en el que siempre he rezado-

es la mía. VSO21_06

En el centro de la Figura 8 aparecen los códigos relacionados con el movimiento y la permanencia. El bajo enraizamiento del código “Permanencia” muestra que la migración y la identidad son procesos dinámicos en los que las etapas y la permanencia tienen menos importancia que el cambio y el desplazamiento en general. Por ejemplo, Slut (23), habla de su estancia en Cuba, una etapa del viaje antes de llegar a España, mientras que Steve habla de su etapa actual en Valencia (24):

(23) Fui a Cuba con 15 años y allí aprendí Español. VSO21_02

(24) Y nunca me canso de viajar por esta gran tierra, degustar la comida local, el vino, su larga yantigua historia, increíbles vistas, la naturaleza, y simplemente respirar la cultura. Steve

Finalmente, en la parte derecha de la Figura, se encuentran los códigos "Toponimia" y “Accidentes geográficos”. La toponimia está muy presente en el mapa del corpus, las experiencias narradas tienen como escenario varias ciudades españolas. Pocas muestras hablan de otros países o ciudades (dejando de lado las presentaciones que comienzan con la nacionalidad de los concursantes). Este hecho refuerza la idea de que los textos se orientan al país de destino del proceso migratorio (España), sus ciudades, su lengua y su cultura, todos elementos que parecen dar sentido al movimiento en las muestras.

El código "Toponimia" se refiere a la mención de nombres de lugares específicos, que los migrantes utilizan para anclar sus experiencias en un espacio geográfico concreto. Esto es relevante para comprender cómo los migrantes utilizan los nombres de lugares para construir su identidad y su sentido de pertenencia en relación con los espacios que habitan o recuerdan. Los accidentes geográficos, por último, se relacionan con los obstáculos que jalonaron el desplazamiento del lugar de origen a España (mares, fronteras, tierras, montañas).

En conclusión, este grupo de códigos representa la dimensión espacial en las narrativas autobiográficas de migrantes, mostrando cómo el movimiento une los puntos clave de la

experiencia migratoria y configura una identidad dinámica, cambiante y ligada a la sociedad de acogida.

4.2. País de origen y L1 de los participantes

Los participantes del concurso provienen de diversos países de África, Asia y Europa. La Figura 9 muestra, en el centro, el nombre del participante simplificado, es decir, sin el apellido consignado en el formulario de inscripción. A la derecha, en color azul, aparece el país de origen y a la derecha, en azul más claro, se presenta la L1 declarada por los participantes en la inscripción. Debajo de cada nombre, aparece la cita en la que la que se menciona explícita o implícitamente la L1. En los casos en que no hay cita sobre la L1 se aclara que la información sobre la L1 proviene de la inscripción al concurso y que el texto no habla explícitamente de ella.

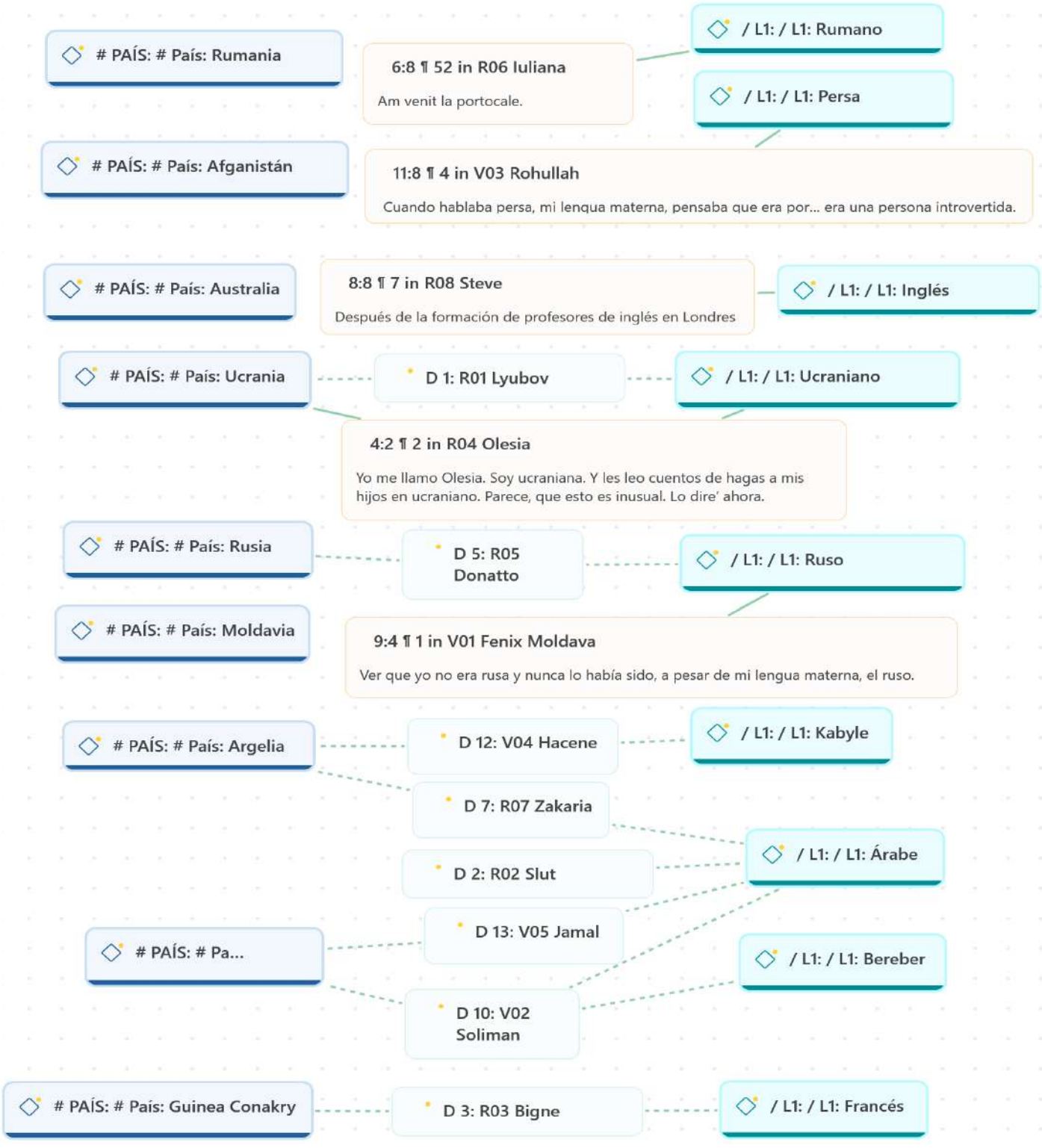


Figura 9: L1 de los participantes, título y formato de las contribuciones.

Como se desprende de la Figura 9, los autores de las contribuciones son originarios de Argelia (2), Marruecos (2), Rusia (2), Ucrania (2), Afganistán (1), Australia (1), Guinea Conakry (1), Moldavia (1) y Rumania (1). Es interesante relevar que no en todos los textos se habla de la L1 o del país de origen, por lo que la Figura 9 permite reflejar aquellos textos que dan pistas o nombran

directamente el país o región de procedencia mediante las citas que aparecen con el nombre del participante en la parte superior. Es el caso ya ejemplificado de *Am venit la portocale* (he venido por las naranjas), que denota el origen rumano de la participante; o de Rohullah, que declara directamente “Cuando hablaba persa, mi lengua materna…” (ver Figura 9). En total solo 5 de los 13 participantes nombran su L1 o hablan de ella en los textos presentados (Rohullah, Iuliana, Steve, Olesia y Fénix Moldava). El país de origen o la nacionalidad, en cambio, se nombra en los textos de 7 de los participantes (R04 Olesia, Steve, Fénix Moldava, Soliman, Rohullah, Hacene y Jamal).

Se puede afirmar entonces que, ante la demanda de un texto o reflexión sobre la temática lengua e identidad tal como la proponen las bases del concurso, 8 participantes no hablaron de su L1 y 6 de ellos tampoco nombraron su país de origen. Esta ausencia podría ser clave al analizar las contribuciones desde el punto de vista de la identidad lingüística teniendo en cuenta, además, que todas fueron presentadas en español, la lengua de migración de los participantes.

4.3. Análisis de los géneros y títulos de las contribuciones

En una primera aproximación al corpus, se consideró importante analizar los géneros textuales en los cuales se enmarcan las muestras. A la vez, se vio la necesidad de examinar la relación de los textos con las bases del concurso, ya que esto podía dar las claves para el posterior análisis temático discursivo. Los resultados de ambos puntos resultaron fundamentales para realizar el primer ciclo de codificación de manera más rica y ajustada

4.3.1. Géneros

A pesar de que las bases del concurso no ponían restricciones en cuanto a los géneros que podían utilizarse para vehiculizar los contenidos de las colaboraciones, los participantes estructuraron sus textos según 3 configuraciones bien delimitadas: narrativas, argumentativas y poéticas. En la Figura 10, pueden verse los géneros elegidos por los participantes.

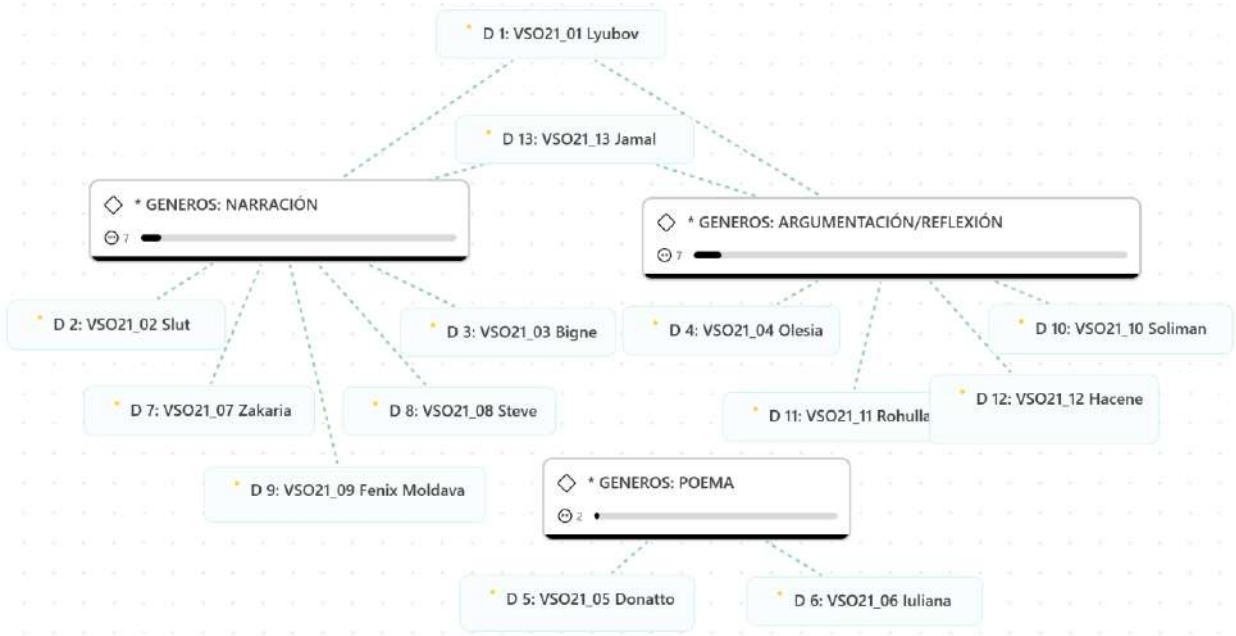


Figura 10: Género de los textos presentados según participante.

Se desprende que 5 participantes (Slut, Bigne, Zakaria, Steve y Fénix Moldava) optaron por el género narrativo. Bigne presentó el único texto de características netamente ficcionales, mientras que el resto presentó narraciones con elementos de tipo autobiográfico. Otros 4 participantes optaron por el género argumentativo (Olesia, Soliman, Rohullah y Hacene), caracterizado por una reflexión acerca el lugar de la L1 o del español LMi en sus biografías y/o en sus vidas cotidianas. Por último, hay dos exponentes del género poético (Donatto y Iuliana) y dos textos que amalgaman elementos argumentativos y narrativos (Lyubov y Jamal).

A pesar de que los textos tienen un formato claro en cuanto a su estrategia narrativa o argumentativa, en la presenta investigación se considerarán los elementos argumentativos también en un sentido narrativo, ya que se basan en la experiencia de los participantes a través del pasaje de su L1 a otras lenguas o al español LMi. Se puede rastrear también en ellos una estructura narrativa a través de los cambios que produce el aprendizaje de una nueva lengua y la vida en una nueva cultura. Las poesías, especialmente la de Iuliana, también tienen elementos narrativos en los que se da cuenta del pasaje de una L1 a una LMi, del desarraigo de un país visto como la tierra de la infancia, del tránsito a nueva cultura, y de la búsqueda de una voz propia y original para expresarse.

4.3.2. Los títulos de las contribuciones

Para terminar con la presentación del corpus, se analizarán las condiciones de producción de los textos del concurso teniendo en cuenta los elementos de que se dispone. En el caso del conjunto

de contribuciones presentadas al Concurso *Voces sin olvido*, las condiciones de producción que podemos rastrear son únicamente las bases del concurso y los formularios de inscripción.

En el caso concreto del corpus VOS2021, las bases del concurso *Voces sin olvido* son el conjunto de reglas y textos motivadores que actúan como vector principal en la producción de los trabajos presentados. Los formularios, en cambio, aportan elementos tales como los títulos de las contribuciones, el país de proveniencia o la L1 de los participantes, ya utilizados anteriormente para dar cuenta de las características generales del corpus y de las variables sociolingüísticas. Es evidente que las condiciones de producción de un texto pueden ser muchas, pero en la presente investigación se dispone solamente de las bases del concurso. Ya se ha explicado que no fue posible contactar con los participantes y que estos no dejaron ninguna explicación o posibles interpretaciones de sus trabajos que pudieran convertirse en condiciones de producción analizables. Debido a la falta de información, tampoco se dispone de datos acerca del contexto social de los participantes, la ciudad en la que viven, otras LA que hablasen, o cuándo, cómo y dónde estudiaron español. De esto se puede deducir que no se pueden entender las contribuciones como relacionadas con personas “reales”, sino simplemente como un conjunto de textos en los cuales se estudiarán los conceptos de identidad y LMi.

Poniendo en relación la selección de las bases del concurso con los títulos de los textos consignados por sus autores, se puede extraer información rica sobre la producción de sentido del conjunto en relación con lengua e identidad. Los esquemas presentados en los próximo 4 puntos muestran la conexión entre algunos fragmentos de las bases del concurso y los títulos elegidos. Se encontraron cuatro temas básicos propuestos como punto de partida para las contribuciones: “entre culturas” (Figura 11), “identidad mosaico” (Figura 12), “vida, cultura e identidad en España” (Figura 13) y “voz, hablar, definir” (Figura 14).

En las figuras se presenta la red semántica que vincula aspectos concretos de las condiciones de producción (citas) con los títulos que conforman el corpus. Los temas emergentes establecen entre ellos distintos tipos de relaciones (desarrollo, comentario, crítica o expansión). Como se verá, los temas se destacan dentro de recuadros de color rosa en la parte superior de la figura, mientras que a la izquierda se observan los fragmentos de las bases del concurso relacionados con el tema, y flechas que señalan la relación con cada título. Por lo general, los títulos desarrollan aspectos de las bases del concurso, aunque también las apoyan, comentan o expanden ampliando algún concepto.

4.3.2.1. Entre culturas

El tema #entre culturas, presentado en la Figura 11, surge de una cita del libro escrito originalmente en francés *Les identités meurtrières* (1998), del escritor Amin Maalouf. Con ella, los

organizadores del concurso pretendían alentar una reflexión acerca de la identidad de aquellos hablantes de español LMi que viven entre culturas y entre lenguas. Como se ha visto, el filósofo poscolonial Homi Bhabha llamó la atención sobre este aspecto al postular un tercer espacio de la enunciación, caracterizado por la hibridez cultural, la ambivalencia y la complejidad de la experiencia urbana contemporánea que tienen los inmigrantes.

Figura 11: Título de las contribuciones y tema #Entre culturas.

El título/personaje *Fénix Moldava* habla ya de por sí de un espacio entre culturas al combinar el nombre de una criatura de la mitología griega, caracterizada por su capacidad de resistencia y transformación. El "Fénix" también hace referencia a su origen moldavo redescubierto (renacido) a lo largo de una historia profesional y de vida relacionada con el idioma español y su estadía en España. *Más allá de las colinas* es el título de una compleja poesía en la que se vive el desarraigo, la ambivalencia y la dificultad de comunicación, simbolizada justamente en un "tercer espacio" más allá de las colinas (por oposición a los adverbios más cercanos aquí y allí) y más allá del espacio de enunciación actual. El título *Resiliencia* puede entenderse como una respuesta al texto de Maalouf, pues comenta aspectos tales como la fuerza necesaria para resistir y superar las situaciones adversas que supone el viaje lingüístico y cultural desde Argelia hasta Málaga. Al mismo tiempo, señala indirectamente la tarea de traductor que el autor desempeña como voluntario, ayudando a otras personas gracias a su capacidad para hablar varios idiomas, es decir, de estar entre lenguas.

4.3.2.2. Identidad mosaico

El tema #Identidad mosaico puede verse en la Figura 12. Siguiendo el mismo esquema de presentación, el recuadro de la izquierda muestra el texto de las bases que introduce la metáfora

de la identidad como mosaico o puzle formado por piezas unidas de diversa proveniencia (lugares, lenguas, culturas, costumbres, creencias).

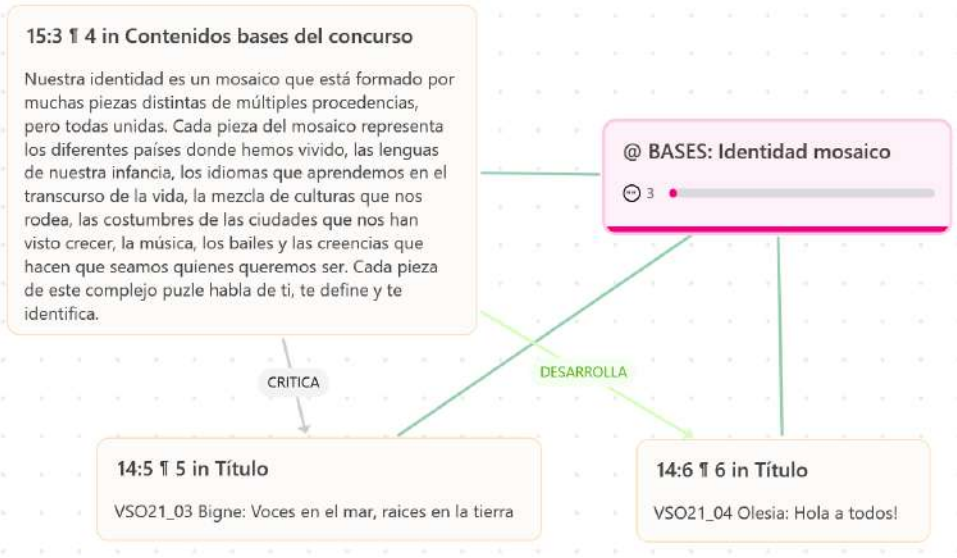


Figura 12: Título de las contribuciones y tema #Identidad mosaico.

Los títulos no se refieren a ese mosaico específicamente. Sin embargo, el texto de Olesia, luego de reflexionar sobre el lugar conflictivo de su L1 en un país resurgido del desmembramiento de la Unión Soviética, estetiza la idea de mosaico para reclamar convivencia y respeto entre naciones a partir de los orígenes lingüísticos y la valorización de los idiomas como oportunidad (probablemente económica). El título de Bigne, ganador del concurso, propone un mosaico de cuatro elementos distintos: voces, mar, raíces y tierra. Este sugerente título responde a la idea de un mosaico en movimiento, como el viaje del protagonista. El viaje está compuesto de lenguas, raíces (viejas y nuevas), y países (tierras) recorridos hasta la extenuación con el objetivo de encontrar un futuro para sí y su familia, una nueva vida. El elemento acuático y la falta de referencias claras convierte metáfora del mosaico en un caleidoscopio dramático que, en realidad, pone en crisis la idea de unidad. Si una de las características de la identidad es su fluidez, su contextualidad y o la disponibilidad de posiciones de sujeto ofrecida en una sociedad o grupo a los migrantes, los elementos del título de Bigne, marcados por la pérdida (de vidas en el mar, de voz en la diáspora, de raíces en nuevas tierras), no encajan con una idea de identidad unitaria.

4.3.2.3. Vida, cultura e identidad en España

Así como los temas anteriores no tienen un eco extendido en los títulos de las contribuciones, el tema #Vida, cultura e identidad en España acapara el interés de los participantes del concurso.

En la Figura 13, el recuadro muestra la parte de las bases que exhorta (con los imperativos “háblanos” y “cuéntanos”) a hablar sobre la identidad, la conexión, la cultura y el entorno en el que viven.

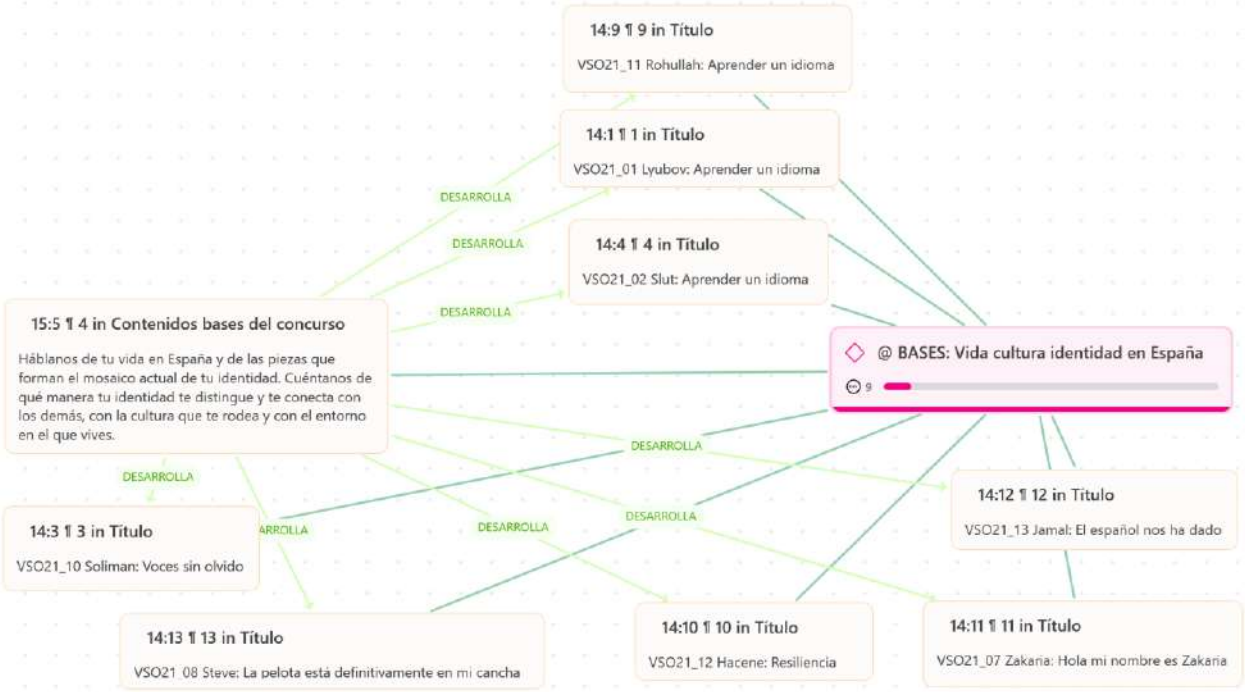


Figura 13: Título de las contribuciones y tema #Vida, cultura e identidad en España.

Los títulos de Lyubov, Slut y Rohullah, recuperan la centralidad del aprendizaje como base para la comunicación, la integración y la comprensión de una cultura. Además, sus textos retoman elementos de su vida cotidiana y los cambios que se producen en la identidad a partir del aprendizaje de una lengua adicional. Los títulos elegidos por Zakaria y Jamal vuelven sobre los aspectos positivos (lo que el español brinda como nuevas posibilidades de vida y posicionamiento en la sociedad receptora) y la importancia de poder presentarse en primera persona en una lengua nueva, es decir, adquirir un estatus de nominación a partir de la consecución de su permiso de residencia (poder ser llamado Zakaria legítimamente en una nueva sociedad).

Los textos de Soliman y Hacene hacen referencia a las dificultades que opone a los inmigrantes la vida en un nuevo país. En este sentido, hace falta resistencia, flexibilidad y lucha para no olvidar su voz original ante una vida cotidiana que exige una nueva lengua y negociaciones culturales e identitarias permanentes. Finalmente, el título elegido por Steve recurre a la metáfora futbolística para expresar un acercamiento a la cultura local a través de uno de los deportes más populares de la España actual. A través de la posesión de la pelota muestra no solamente la dificultad de conexión que tiene en su acercamiento a la lengua de migración, sino también la asunción de responsabilidad con respecto a su aprendizaje, necesario para comunicarse mejor y retribuir lo que considera que el país receptor le ha dado. Asimismo, la presencia del adverbio

"definitivamente" indica el apremio por cumplir con un proyecto desde hace tiempo postergado, que entrañaría una modificación identitaria también demandada por el entorno.

4.3.2.4. Voz, hablar, definir

Para terminar, el aspecto de las bases del concurso más referenciado por los títulos de las contribuciones es el problema de la expresión y la definición. El tema #Voz, hablar, definir resulta el más enraizado, al ser recogido por 9 de los 13 títulos (Figuras 4a y 4b). Para visualizar mejor la información, la Figura 14a contiene los títulos de las muestras de Lyubov, Slut, Bigne y Olesia, mientras que la Figura 14b presenta los títulos de las muestras de Donatto, Iuliana, Zakaria, Soliman y Rohullah.

El sentido de reconocer y escuchar la voz tiende un puente interpelante a voces que no deben olvidarse porque son valiosas a raíz de su sociodiversidad intrínseca, de la expansión de horizontes que promueven, y del aumento de las posibilidades de encuentro y diálogo cultural que fomentan. Además, el tema de la voz invita a una reflexión más compleja sobre el motivo del camino (de dónde venimos y hacia dónde vamos) y posibilidad de una definición compleja de identidad (variada, precaria y transitoriamente legitimada).

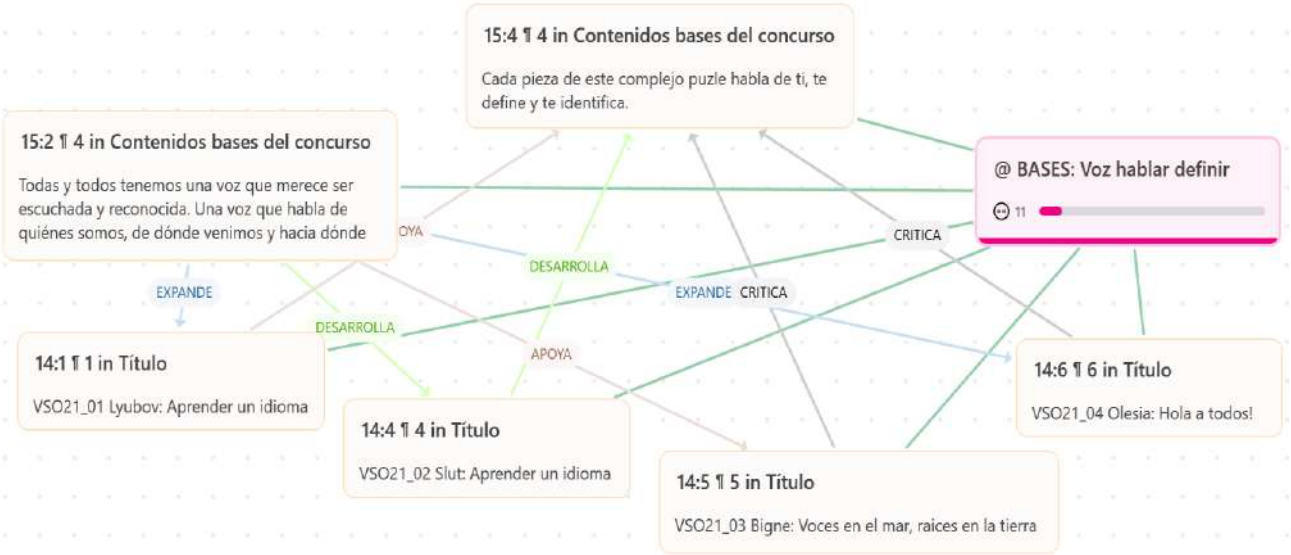


Figura 14a: Título de las contribuciones y tema #Voz, hablar, definir

Como se puede observar, los títulos de Soliman (Figura 14b), Zakaria y Olesia (Figura 14a) simbolizan una toma de la palabra a través del saludo y del llamado a no soslayar voces que tienen algo para decir, una integración exitosa que comunicar. Los títulos elegidos por Lyubov (Figura 14a) y Rohullah (Figura 14b) comentan o apoyan el texto inspirador de las bases del concurso,

pero tomando como punto de referencia el aprendizaje de la lengua. Ambos reflexionan sobre la influencia que ha tenido en sus identidades el español LMi, considerando que ha engendrado tanto cambios expresivos (“expresar mis sentimientos”, dice Rohullah) como culturales (música, vestimenta, comida). En el texto de Slut (Figura 14a), en cambio, el título se refiere a la relación del autor con la lengua de migración, que primero produce extrañamiento y luego se convierte en un elemento facilitador de la comprensión y la integración a una nueva cultura.

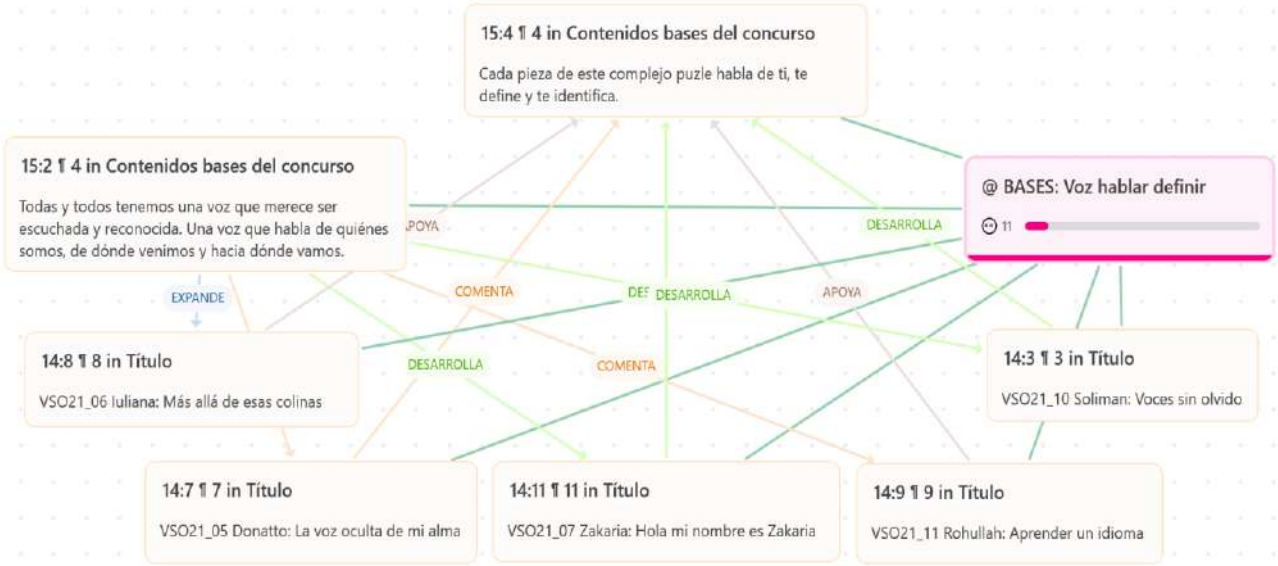


Figura 14b: Título de las contribuciones y tema #Voz, hablar, definir

Quedan por examinar los títulos de las poesías de Donatto y Iuliana (Figura 14b), y el relato ficcional de Bigne (Figura 14a). Aunque las poesías son completamente diferentes en cuanto a su contenido, remiten al problema de la voz y su lugar en la expresión de la identidad. La poesía de Donatto plantea expresamente la idea de una voz que amerita ser recuperada o incluso liberada, pero extiende simultáneamente una mirada crítica sobre la idea de que las piezas del puzle puedan definirlo o identificarlo, pues algunas de ellas provienen de paradigmas ineluctablemente autoritarios, manipulatorios o represivos. Aun así, la primera frase de la poesía proporciona una respuesta inmediata a unos miedos que podrían pertenecer al pasado, pues inaugura el texto, como los relatos infantiles, con una expresión lexicalizada en pretérito imperfecto: “Cuando yo vivía en mi país de origen no podía expresar mi voz…”. Antes no podía expresarse, pero la lengua de migración parece haberle restituido una voz con la que poder hablar.

Por su parte, la poesía de Iuliana expande la idea de trayectoria (pasado, presente y futuro), puesto que remite a un espacio temporal en el que las lenguas, los espacios y el tiempo conviven en los recuerdos y pensamientos. *Más allá de esas colinas* es un espacio imposible que no la define, dado que la vuelta al origen es imposible, mientras que la nueva voz es “una niña frágil” que se

encuentra “frente a un mar que no le pertenece”. Las partes del puzle no encajan ya que unas colinas (una barrera) se interponen entre el aquí y el “más allá” del futuro. La frontera lingüística (“siento que alguien me castiga porque no sé pronunciar palabra”) provoca, paradójicamente, un mecanismo de defensa mediante un *code-switching*, es decir, la vuelta altanera a su L1 incomprendida y misteriosa para los demás: “*Am venit la portocale*”.

El relato de Bigne fue el ganador del concurso, debido a su calidad literaria, su realismo y su original destreza para fusionar el drama del viaje de un migrante desde África hasta España con una reflexión crítica sobre el tema lengua e identidad. El título retoma el tema de la voz perdida, criticando la posibilidad de ensamblar un puzle cuyas piezas son el desarraigo, una voz original perdida y unas raíces desconectadas de su tierra. Sin lengua y sin raíces, la voz entra en crisis y no puede constituir identidades ni ofrecer posiciones de sujeto desde las cuales hablar. A pesar de todo, con el transcurso del tiempo, el protagonista recobra una voz, tanto expresiva como lingüística. La restitución de la palabra funda un espacio desde donde construir sentidos ya no geográficos (“no importa qué tierra pisen nuestros pies”), sino enunciativos: dejar todo atrás y “crear nuevos mundos, llenos de paz y de comprensión, donde poder convivir juntos”.

4.4. Identidad y alteridad

Como surge ya desde el análisis de los títulos, una de las características más salientes de los textos del corpus es el movimiento, marcado por las estrategias de aculturación, la proliferación de piezas del mosaico identitario, o la variedad cambiante de un entorno social pluricultural. Sin embargo, una de las metáforas más desarrolladas en el corpus VSO21 es la de la voz, que retrata el movimiento de orígenes o procedencias (geográficos, culturales, lingüísticos) hacia destinos deseados, imaginados, conflictivos y peligrosos.

4.4.1. El viaje y las lenguas

Podría decirse que la voz es uno de los temas que acapara el primer objetivo del presente proyecto. La identidad se canaliza por intermedio de la voz y es indisociable de ella. A su vez, la voz es aquello que no se debe olvidar y aquello que se debe encontrar. La voz es lo que estructura el relato, la reflexión, la temporalidad y la espacialidad de la identidad.

La búsqueda de la voz se articula en los textos a través de un viaje geográfico o conceptual, esto es, de un relato o de una reflexión acerca de la difícil travesía lingüística e identitaria, su configuración, realización y actualización permanente. Es así como la búsqueda de la voz y el viaje hablan, finalmente, de la trasformación personal a través de la apropiación de nuevas lenguas, culturas y territorios geográficos o simbólicos.

En realidad, la travesía es una consecuencia deseada o indeseada del movimiento de una comunidad de origen a la comunidad de destino, España. En los textos, el abandono de la comunidad primigenia pone en marcha los procesos de pérdida/exploración/afirmación de la voz. Del otro lado, la comunidad de destino es también la conclusión provisoria del desplazamiento voluntario o involuntario, de una comunidad dominada por una L1 a un entorno en el que aparece la necesidad de apropiación de una LMi. El viaje representa la identidad en movimiento, que pasa por momentos positivos y negativos, y que se transforma tras un largo y accidentado viaje.

Para explicar el lugar de las lenguas en el viaje que configura la identidad en los textos, se presenta la travesía de los textos conformada por tres elementos: la travesía geográfica, la travesía cultural y la travesía entre lenguas.

4.4.1.1. Travesía geográfica

Los textos del corpus VOS21 trazan un recorrido que va desde un origen hasta la llegada a España (bajo la forma de país, regiones o ciudades). Casi todos los textos nombran algún tipo de origen en el cual comienza la travesía, pero no siempre es un lugar preciso. En los casos de Steve, Olesia, Soliman o Fénix Moldava, el origen se precisa mediante la nacionalidad o nombrando el país de proveniencia.

En la Figura 15, se muestran los códigos del viaje con algunos ejemplos de citas. Las comunidades lingüísticas de la L1 aparecen en los textos de Olesia, Donatto, Iuliana, Steve y Fénix Moldava de modo diverso, no siempre armónico o positivo. Olesia describe el conflicto de su L1 (el ucraniano) durante Unión soviética, y los cambios que sobrevinieron después de su desintegración (1991). Recuerda la represión, el desprecio de su lengua y la recuperación insuficiente de los gobiernos post soviéticos. Luego, se plantea un futuro de convivencia armónica entre las lenguas europeas. Donatto, por su parte, también describe el sombrío panorama de la incomunicación en su L1 (“no me escuchaban”, “la gente camina con los ojos vendados”). Describe la misma época que Olesia, del otro lado de la barrera lingüística, una época de represión, manipulación y miedo a salir de los estándares (“Sus sentidos, confusos y distraídos, Se perdían en la rutina”). Es decir, la comunidad lingüística de la L1 se presenta bajo una imagen negativa. Fénix Moldava plantea el descubrimiento tardío y conflictivo de que su L1, el ruso, no coincide con la L1 de su comunidad de pertenencia étnica (“Ver que yo no era rusa y nunca lo había sido, a pesar de mi lengua materna, el ruso”).

Steve tiende un puente entre las comunidades de lingüísticas de origen y destino de un modo no exento de problemas (“este australiano expatriado llama a Valencia 'hogar', sin embargo, ese pensamiento también provoca un ligero sentimiento de vergüenza”). Este texto expone los problemas de alguien que habla inglés como L1. Las ventajas comunicativas que proporciona esta

lengua van acompañadas de la dificultad de aprender otras lenguas, especialmente debido a la alta probabilidad de encontrar personas con las que comunicarse sin salir de su L1 (“Soy profesor de inglés, tenía un novio español durante 5 años que habla inglés muy bien, y amigos y familiares en línea”). La L1 de Steve se transforma en una burbuja que lo aleja de una apropiación del español LMi que le permita legitimarse en las comunidades de habla del español, ya que su L1 es un sustituto de LMi en muchos contextos internacionales.

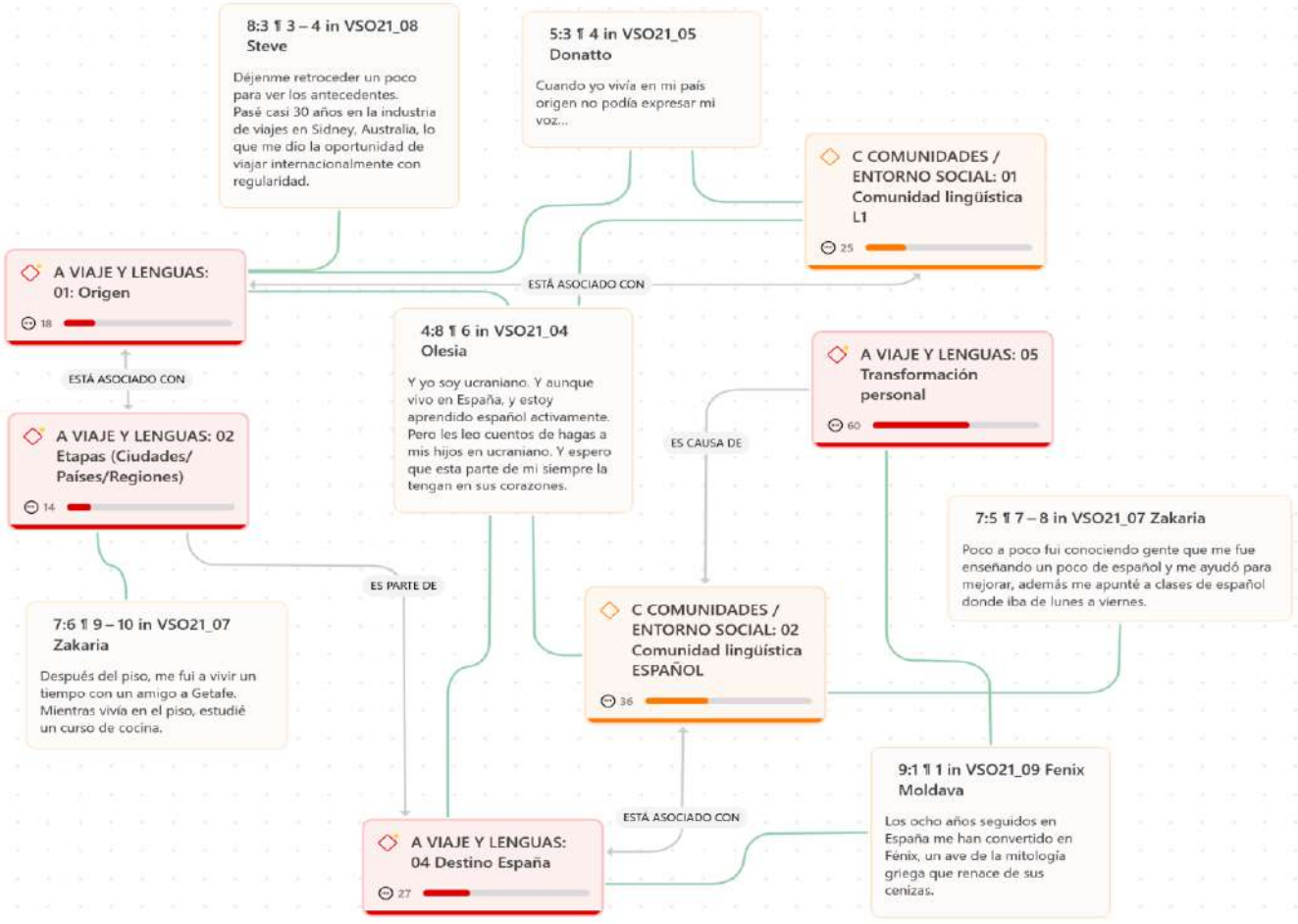


Figura 15: Articulación del tema #El viaje y su relación con las comunidades lingüísticas de origen y destino.

El relato de Bigne y el poema de Iuliana no hablan directamente del lugar de origen, pero dan pistas indirectas que permiten deducir que el primero proviene de Guinea Conakry (el nombre del protagonista, la organización social de la aldea) y la segunda de Rumania (el *leitmotiv* en rumano al final de los poemas, las descripciones del paisaje). Se pueden agregar también los casos de los participantes rusos Lyubov y Donatto. El primero reflexiona en abstracto sobre el lugar del lenguaje en la cultura como marco para hablar sobre los cambios que provocó el español en su vida. El segundo, en lugar de nombrar el origen de su travesía, muestra los motivos que lo incitaron a iniciar su viaje. En el primer caso, el origen aparece borrado del texto en favor del relato de una

experiencia de apropiación cultural positiva. En el segundo, la poesía desarrolla una escena de desconcierto e indiferencia *in crescendo* en la comunidad lingüística de su L1, mostrando la imposibilidad de hablar y ser comprendido, es decir, la imposibilidad de comunicarse. Este texto, más que hablar de origen o destino, expone algunas de las causas que pueden llevar a buscar un entorno favorable con posibilidades de expresión y desarrollo independiente. Podría leerse en clave similar el texto de Slut, que describe su relación cambiante con el español en diferentes espacios geográficos presentándose a partir de su pertenencia étnica ("soy saharahui"). Podría tratarse de un reclamo político cultural, ya que su país de origen vive el conflicto de ser reconocido internacionalmente por pocos países. Bajo la subdivisión de su territorio, vive una diáspora continua debido a las difíciles condiciones de vida.

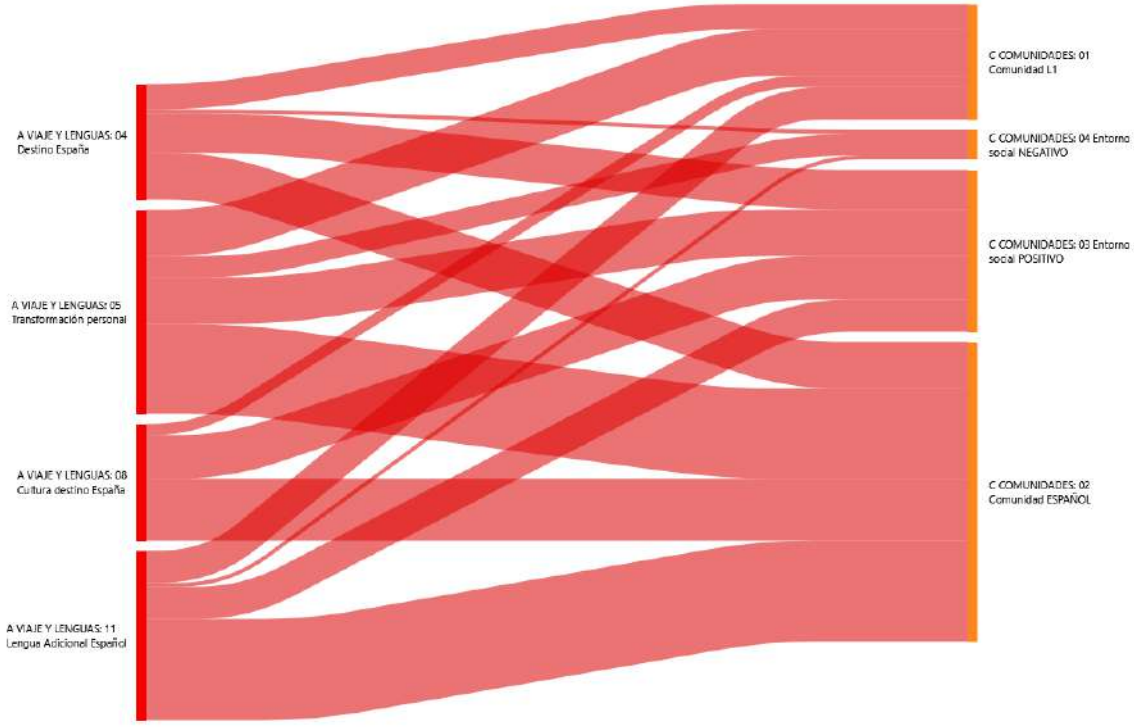


Figura 16: Líneas de fuerza entre las variables de comunidades lingüísticas y las principales variables de categorización de la identidad como viaje.

Como vemos en la Figura 16, el español LMi y España como comunidad de habla de dicha lengua no se asocian generalmente con aspectos negativos. En este contexto, la L1 puede ser recuperada como un aspecto de desarrollo y de memoria de los orígenes que no entra en contradicción. En (25), Olesia muestra la importancia de aprender idiomas e incluye al español entre los que abren nuevas oportunidades, pero sin olvidar su L1. En (26) Fénix Moldava reconoce la importancia del español LMi en la reinterpretación que pudo hacer de su origen étnico:

(25) … *es muy importante conocer tantos idiomas como sea posible. Español, que hablado medio mundo, ingles, francés, alemán abren las puertas a nuevas oportunidades. Pero es muy importante no olvidar su lengua materna, que hablaron los abuelos y padres.* Olesia

(26) *Parece una paradoja lo de tener que haberme ido de mi país para aprender a verlo todo con más claridad, sentir mis raíces, alimentarme de ellas espiritualmente.* Fénix Moldava

En la Figura 16, llama la atención especialmente la fuerza de la relación entre la comunidad lingüística del español y la transformación personal, el español LMi y la cultura de destino del viaje. Después de un largo viaje desde el Sahara occidental hasta Cuba y luego Europa, Slut se apropia finalmente del español LMi en un contexto positivo ("Me siento muy orgulloso por aprender español y tenerlo como mi segundo idioma, porque me hizo sentir feliz en España y me ayudó a hacer muchos amigos"). Otros textos asocian la comunidad lingüística del español LMi a un cambio de vida que es imaginado durante mucho tiempo, como muestra Steve (27), o a cambios en la expresividad de su personalidad, como enseña Rohullah:

(27) *Quería experimentar no sólo 1 o 2 semanas respirando el aire mediterráneo en una playa, sino viviendo el estilo de vida español que había llegado a admirar.* Steve

(28) … *noto muchos cambios en mi persona debido al español. Cuando hablaba persa, mi lengua materna, pensaba que era por… era una persona introvertida. Y ahora, aunque no hablo español perfectamente, al comunicarme siento que puedo expresar mis sentimientos fácilmente.* Rohullah

Por último, la transformación personal y la comunidad lingüística del español como LMi se asocia a un ambiente social positivo en el que hay nuevas posibilidades de desarrollo personal, profesional y laboral. En (29), se puede ver que el nuevo contexto le permite a Fénix Moldava cumplir su sueño profesional. Jamal, en (30) explica el sueño de su compañero senegalés, Dauna, que quiere ser empresario. Hacene, por su parte, muestra sus habilidades lingüísticas como un factor que le permite ayudar a otras personas (31).

(29) *Después llegó el renacimiento profesional y con él se cumplió por fin mi sueño de la infancia, ser profesora de idiomas.* Fénix Moldava

(30) *Mi compañero Dauna, quien ahora tiene un nuevo sueño, una nueva meta en la vida, quiere ser empresario, quiere usar la lengua española como una carretera que conecte al mundo con su país, Senegal.* Jamal

(31) *Soy voluntario, y soy capaz de traducir a personas que se encuentran a una situación difícil por hablar varios idiomas.* Hacene

4.4.1.2. Travesía cultural

El viaje cultural presenta escasas etapas intermedias en las muestras del corpus. Los personajes de los textos dejan atrás países y lenguas sin dejar rastros visibles. Los casos de Bigne y Lyubov confirman que lo importante es llegar al país de destino, el difícil camino plantea entornos sociales complicados y peligrosos, pero de ellos no nos quedan huellas textuales de posibles culturas o lenguas adicionales con las cuales hubieran negociado. Por esta razón, la travesía cultural recorre

prácticamente sin paradas intermedias la distancia que va de la cultura de origen a la cultura del país de llegada, España.

En cambio, vale mencionar la primera experiencia, marcada por el extrañamiento cultural, que el mismo Slut tuvo con el español. En (32) pueden verse las dificultades que tuvo por no hablar la LMi y por no poder adaptarse a la cultura, al punto de llegar a sentirse vacío y extraño:

(32) Fui a Cuba con 15 años y allí aprendí Español. Los primeros años fueron muy difíciles para mí al no saber comunicarme con la gente. Me sentí como un extraño por la cultura y el comportamiento de la gente. Era como estar en un vacío, sentía que me faltaba algo, me sentía como un extraño. Slut

Lo mismo le sucede a Iuliana, que luego de recorrer experiencias de ida y vuelta entre su cultura de origen y la cultura de destino ("yo soy más de girasoles y vientos fuertes", "los pies hundidos en la nieve", opuestos a "jazmines peligrosos" y "ramita de olivo del campo") pretende conquistar un lugar en su nueva cultura ("Estoy frente a un mar que no me pertenece, pero que haré mío pronto, pronto")

También hay barreras que separan a los personajes de la cultura de destino. El mar es una de las barreras geográficas más destacadas. Deben atravesarlo Slut (el océano Atlántico desde Cuba a España), Zakaria ("llegué en patera a la costa de Almería") y el personaje de Bigne, Mamadjan Bah. Este último, como se puede ver en (33), debe pagar una embarcación para cruzar el mar Mediterráneo con destino España:

(33) Por fin, consiguió el dinero y las fuerzas. Consiguió sitio en una patera y se lanzó al mar. Próximo destino: España. Bigne

Si Slut describe su cultura de origen con una inesperada y tajante declaración identitaria en la segunda frase del texto ("Soy Slut, soy saharahui"), es de nuevo Mamadjan quien concibe una escena arquetípica de iniciación, al despedirse de forma dramática de su cultura. Se despierta en medio de la noche recordando que una asamblea de parientes le había convertido en sustento de la familia a pesar de su juventud. Esa responsabilidad solamente se puede cumplir mediante una larga travesía hacia un nuevo contexto lingüístico y cultural. Como se observa en (34), el dramático comienzo de su migración, Mamadjan debe dejar su aldea y su cultura e iniciar un camino a lo largo del cual perdería su voz y se pondría en juego su identidad:

(34) Así empezó para él un largo viaje que le alejaba del mundo para él amado y conocido y de los ecos de su aldea. Ya nunca escucharía las canciones de su abuela, mientras le acariciaba el pelo, ni las historias de los viejos junto al fuego. A cada paso que daba iba perdiendo trozos de su voz, se iba desgarrando su ser, se separaba de su pasado y de su cultura. Bigne

Después de dejar la aldea y las canciones de la abuela, y luego de cruzar el Mediterráneo, Mamadjan llega a España atravesando un mar de voces que se habían perdido por el camino para siempre. En (35) se puede ver que el camino está lleno de obstáculos y momentos difíciles:

(35) A lo largo de la vida, tuvo que superar muchos obstáculos. Tuvo momentos dulces y amargos. Intentó olvidarse de sus raíces, pero estas siempre volvían a enredarlo cada vez más firmes y fuertes. Bigne

Del lado de la cultura de destino, como se observa en (36), los que llegan pueden dejar de lado los miedos y recibir de los beneficios del aprendizaje del español LMi: alegría y valentía, nuevas conexiones y experiencias.

(36) A mi compañera Dana el español le ha dado alegría. Se ha dado cuenta de que la gente comparte los mismos miedos, aunque vengan de países muy diferentes. Esto le ha ayudado a compartir sus experiencias con gente nueva y ha conseguido ser más valiente. Jamal

Como se advierte en (37), el español LMi permite a Hacene desarrollar la compleja metáfora del corazón abierto, que en clave cultural árabe podría sugerir no solamente una expansión de la afectividad (nuevos amigos), sino una apertura a nuevas experiencias y oportunidades, sabiduría y comprensión.

(37) Aprender español ha supuesto para mí abrir los ojos y la mente hacia un mundo nuevo, una nueva oportunidad, nuevos amigos… Ahora mi corazón está abierto. Hacene

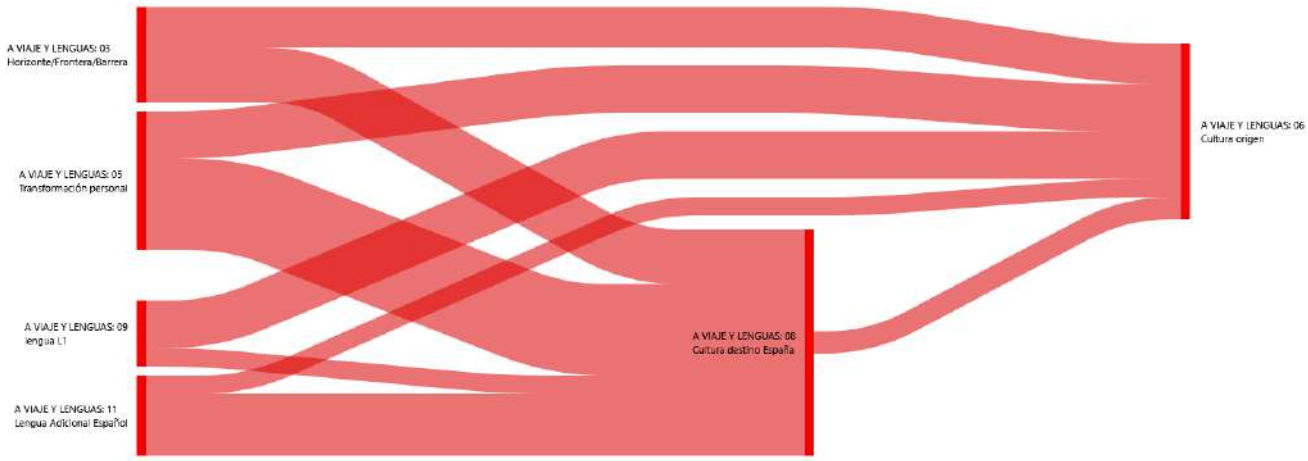


Figura 17: Relación entre cultura de origen, cultura de destino España y variables del viaje con mayor índice de co-ocurrencia.

Finalmente, tal como sucedía con la lengua, la cultura de la LMi se relaciona fuertemente con una transformación personal. La Figura 17 muestra que la influencia no se refiere únicamente a la persona y los elementos que logra asimilar (estilos de vida, ropa, música), sino que puede producir renegociaciones y modificaciones en relación con la cultura de origen, como se muestra en (38). Lyubov explica que vivir en España ha cambiado sus costumbre en aspectos tales como la alimentación la ropa, y los consumos culturales (música):

(38) Por ejemplo, muchas cosas han cambiado en mi vida:

> *La comida: en cuanto a la alimentación, algunos exquisitos platos españoles conquistaron mi corazón con su sabor incomparable.*
>
> *El estilo de la ropa: como en todos los países, España tiene sus propios elementos de moda que se han convertido en parte de mi armario.*
>
> *La música: es importante sentir la belleza de los acordes musicales, pero es igualmente importante comprender el significado de la canción y la energía que la sustenta. La música y las canciones que revelan la esencia de la cultura española y muestran la belleza del alma española.* Lyubov

4.4.1.3. Travesía lingüística

La travesía lingüística se pone en movimiento con la separación de la comunidad de habla de la L1 y la necesidad de iniciar un proceso de apropiación de otras lenguas, imprescindible para la comunicación y la supervivencia. La L1 en los textos ya se analizó en el punto 4.4.1, donde se mostraba que solamente 5 de los textos del corpus la tematizan explícitamente, mientras que el resto la declara en el formulario de inscripción.

Se presenta brevemente el elemento menos codificado del corpus en lo referente a lenguas, y del cual hay pocos elementos, apenas diez citas y la información del formulario de inscripción. Al igual que sucedía con la travesía cultural, no hay rastros de LA fuera del español LMi. Desde fuera de los textos, y de acuerdo con la información proporcionada en los formularios de inscripción, podemos deducir que, en el caso de Slut, el español podría haber sido una LA antes de abandonar su país, tal vez también el francés (una de las lenguas adicionales hablada en los territorios del Sahara Occidental). Soliman declara hablar árabe y bereber, es decir que también habla LA aunque no se tematicen en su video. Un caso similar es el de Hacene, procedente de Argelia, cuyo video no habla de LA pero declara hablar kabyle en la inscripción. Esto podría significar, con mucha probabilidad, que hable árabe argelino y que haya tenido alguna relación con el francés, debido a que es una lengua relacionada a la historia colonial de Argelia. Es decir, tenemos 3 casos en el que se podría postular una identidad plurilingüe.

Volviendo al análisis de los contenidos textuales, se presenta el caso conflictivo de LA en la propia comunidad de origen, es decir, lenguas no elegidas libremente por todos sus hablantes y que crean distorsiones en su convivencia con otras L1. No se trata de LA/LE o aprendidas en el país de la lengua objetivo, ni de LMi. Es el caso del ruso como LA en el video de Fénix Moldava y el texto Olesia. El primer caso ya fue citado antes, pero vale la pena analizarlo junto al segundo debido a que operan sobre el conflicto político heredado de la Unión soviética y su disolución. Según los datos de estas muestras, en ambos casos debieron usar el ruso como lengua de comunicación a pesar de pertenecer contemporáneamente a comunidades de habla como el ucraniano (“solo las personas sin education, los campesinos, podían hablar ucraniano”) y comunidades étnicas como la moldava. Ante la disolución de la Unión Soviética el conflicto

lingüístico se instala entre quienes quieren recuperar sus lenguas (el ucraniano es lengua oficial desde 1991) y quienes prefieren continuar usando el ruso por afinidad cultural, tradición o porque es su L1. En nivel de conflictividad lingüística es muy diferente en Ucrania y Moldavia, como se aprecia en los mismos textos. Sin embargo, tanto Olesia como Fénix Moldava retornan a su lengua materna y su cultura de origen respectivamente, luego de sentir la necesidad de volver a sus ancestros y sus raíces.

Desde este punto de vista, tal como se ve en la Figura 18, Olesia pone en duda que una lengua pueda ser el reflejo de una sociedad y, por ende, una sociedad con la que ella pueda sentirse identificada. En su caso, la lengua dominante durante una parte de su vida no coincidía con su L1, considerada de menor jerarquía.

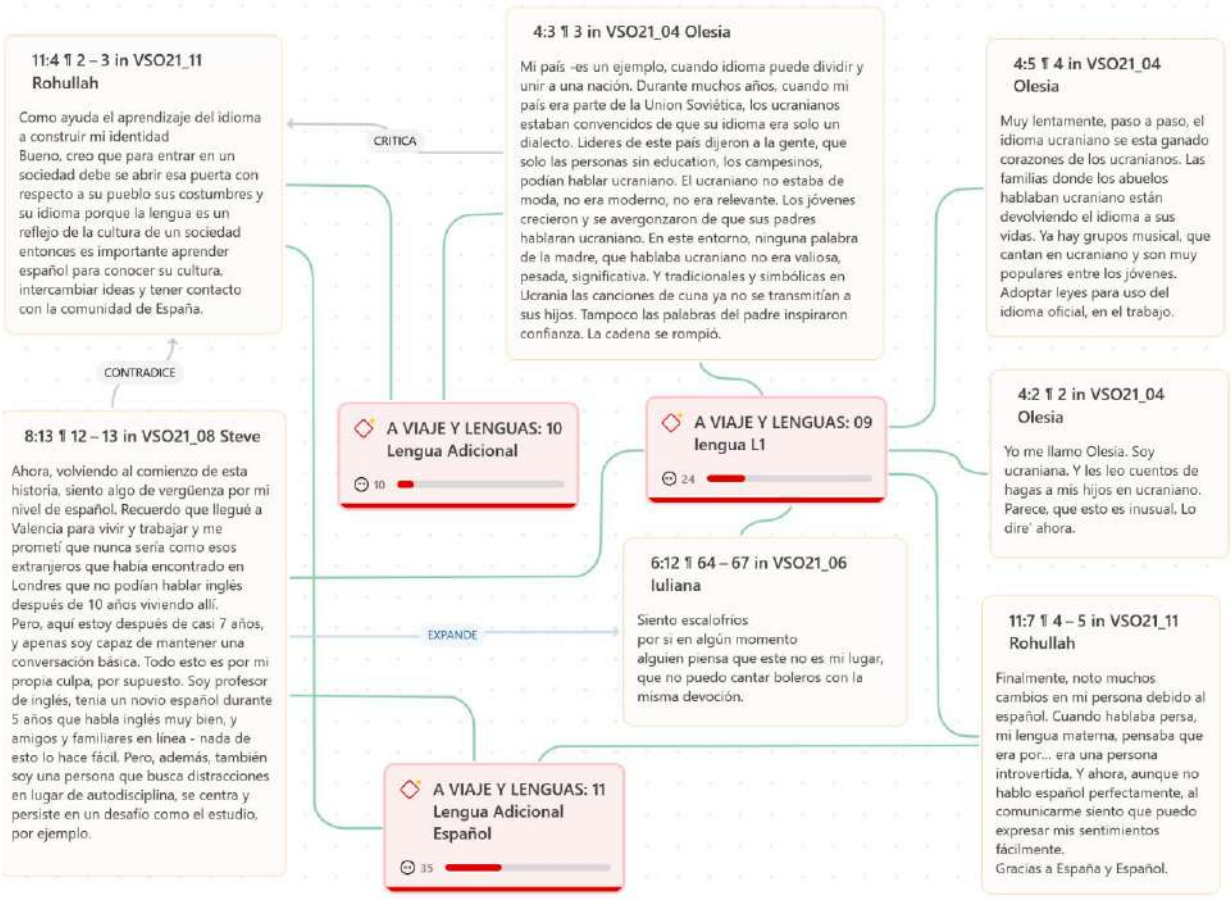


Figura 18: Las relaciones entre lenguas adiciones y L1.

Pero entre la L1 y el español LMi hay un viaje de ida y vuelta que no siempre es tan claro como en Fénix Moldava. En su caso, como se observa en (39), la LMi puede abrir perspectivas de vida completamente nuevas, como el feminismo:

(39) *Rechacé mi lado sexista y misógino para dejarle paso a mi identidad feminista que siempre llevaba dentro aún sin saberlo. Fénix Moldava*

En su video, Rohullah cree que es necesario conocer la LMi para poder entrar en contacto con "la comunidad de España". En su paseo por lugares emblemáticos de Málaga, acompaña su reflexión con un *travelling* que parte de la fuente Génova, y en el que se pueden reconocer "El palmeral de las sorpresas" (en *fast motion*), la calle peatonal Marqués de Larios y la Plaza de la Constitución. Rohullah muestra que la identidad es movimiento urbano, conocimiento de la ciudad y sus lugares históricos. Como se observa en (40), el aprendizaje del español le ha ayudado a construir una nueva identidad (menos introvertido que en su L1) contrapuesta a la de su L1:

(40) *Cuando hablaba persa, mi lengua materna, pensaba que era por… era una persona introvertida. Rohullah*

Este ida y vuelta entre la L1 y el español LMi también se observa en las muestras de Iuliana y Steve, aunque de forma diferente. Es evidente que la primera tiene dificultades de comunicación en español ("no entiende nada más allá del gracias"). Trata de recuperar y ordenar su historia a través de retazos de memoria. A pesar de que sea un mundo que ha abandonado, en (41) Iuliana recuerda su cuna, las palabras de su madre, la nieve y los paisajes agrestes de su país:

(41) … *recuerdo el espacio de mi cuna,*

y cómo madre me decía «ven».

Tengo el pecho lleno de lunares

y los pies hundidos en una nieve que ya no existe.

Yo soy más de girasoles y vientos fuertes,

pero ya abandoné esa tierra. Iuliana

Su mayor miedo es ser expulsada, siente escalofríos al imaginar que alguien piense que "este no es mi lugar, que no puedo cantar boleros con la misma devoción". Del otro lado, Iuliana siente que los otros la acosan con preguntas sobre su proveniencia y sus proyectos a las que no puede responder sino con la incomunicación. Iuliana no termina de emprender el camino que la llevaría a la LMi "porque se siente resignada", es "incapaz de articular una palabra". Esta parálisis la devuelve altaneramente a su L1.

Steve elaboró durante años el sueño de vivir en España hasta que tuvo la oportunidad de vivir en Valencia. Siete años después de su llegada, su texto es un claro balance negativo por la falta de progreso en la LMi. Durante su estadía en Londres quedó grabada en su memoria la imagen negativa de los extranjeros que "no podían hablar inglés después de 10 años viviendo allí". Se había prometido que nunca haría lo mismo. No obstante, 7 años después retorna el fantasma del extranjero en Londres: "apenas soy capaz de mantener una conversación básica". De esta manera, contradice la idea de que una lengua es el reflejo de una sociedad y por lo tanto es

necesaria para compartir su cultura (Rohhullah). Steve lleva una vida aparentemente sin problemas en Valencia, se siente bienvenido y disfruta de "la hospitalidad que he recibido de todos los sectores". Probablemente, una de las pistas de su insatisfacción, como se observa en (42), sean los límites que le señala su médico como en un espejo, ahora en España:

(42) … *no quiero que mi médico me reprenda cada vez que lo veo. 'Steve, ahora vives aquí. Debes aprender nuestro idioma para tu comodidad, y ser capaz de decirme qué está mal. No hablo inglés, y soy demasiado viejo para aprenderlo ahora.* Steve

Aprender es un desafío que Steve ha decidido afrontar escribiendo un texto en el cual verse reflejado y buscar pistas para romper el círculo negativo en el que, la combinación de su L1 y el ambiente que lo rodea, lo han encerrado.

Finalmente, el resto de las muestras no presentan un vaivén entre lenguas, sino que expresan una firme intención de apropiarse de una LMi necesaria no solo para resolver cuestiones prácticas de la vida cotidiana y trabajar, sino para soñar con el futuro. En (43), Soliman destaca que, gracias al español, se abren oportunidades de vivir una nueva vida de diversión y disfrute:

(43) *Quiero vivir una vida nueva. Porque tengo la oportunidad para hacerlo. Ya que soy una persona a la que me encanta divertirse y disfrutar en la vida. Estoy aprendiendo español rápidamente. Soliman*

4.4.2. Búsqueda de la voz y transformación del *self*

El viaje de la identidad lingüística es, como se vio antes, una travesía geográfica, cultural y lingüística. En el corpus VSO21, la identidad lingüística se construye y cambia a partir del movimiento. Sin embargo, el contenido de ese desplazamiento es la búsqueda de una nueva voz a través de la lengua y la transformación personal generada por el cruce de fronteras espaciales, simbólicas y cognitivas.

Dado que los textos contienen abundantes elementos biográficos, enunciadores y personajes se describen o autoperciben de forma diferente a lo largo del viaje que emprenden. Se transforman, muestran situaciones de "antes y después", describen configuraciones actuales en contraposición con otras pasadas. En suma, experimentan cambios identitarios que los llevan a tematizar la voz o su búsqueda. Esta búsqueda lleva a sucesivas transformaciones que pueden ser percibidas como un proceso en marcha.

4.4.2.1. Autopercepción

Si el movimiento se exploró a partir de la travesía, el cambio identitario puede analizarse a partir de la autopercepción de los enunciadores en algún momento del viaje que podríamos llamar momento cero. Se trata del momento a partir del cual se pueden reconstruir los movimientos desde

algún origen o estado anterior que se transforma en el actual, y que puede ser también la base para analizar las dificultades que se encuentran en la búsqueda de una voz que incluya la LMi.

En la Figura 19, se pueden identificar las diferentes modalidades o puntos de vista de la autopercepción tal como la aparece en los textos: nombre, nacionalidad, edad, lugar de residencia, relación con el español, trabajo o función, carácter, metapercepción, premisas argumentativas. Estos puntos de vista sirven para mostrar un momento del *self* antes o después de la transformación que produce el movimiento de la migración y la negociación con una nueva lengua y una nueva cultura.

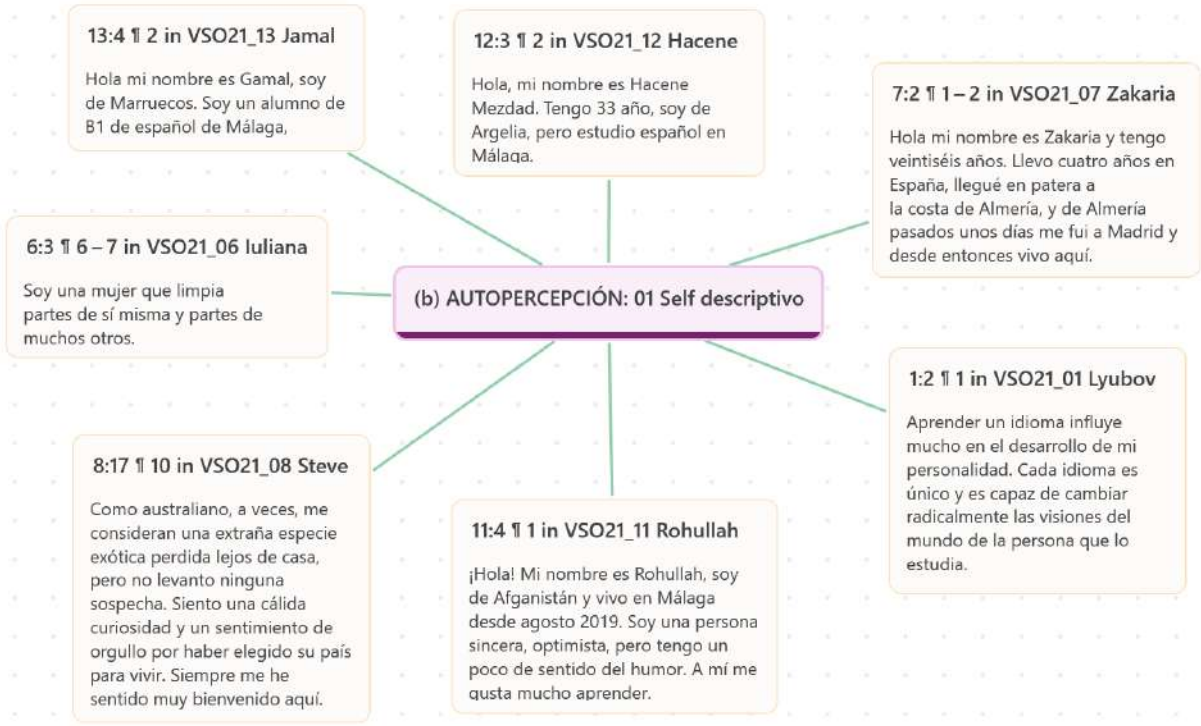


Figura 19: Ejemplos de autopercepción.

Jamal se describe de manera simple y directa recurriendo a su nombre y procedencia, para luego introducir su relación con el español como alumno de B1. Idéntica estrategia sigue Hacene. En ambos casos esta introducción del *self* actual servirá para explicar el significado de la lengua en sus vidas y los cambios positivos que han vivido "gracias al español" (Hacene) o "como nos ha ayudado la lengua española en nuestras vida" (Jamal). Zakaria opta por establecer como punto cero del *self* la crudeza de su dramática llega en patera a la costa de Almería y el tiempo que lleva en España, lo que le permite resaltar su rápida inserción lingüística y social.

La poesía de Iuliana empieza describiendo su función de forma ambigua, pues funcionalmente es una mujer definida por su trabajo de limpiar "partes de sí misma y partes de muchos otros". En el contexto de la poesía, la metáfora de la limpieza va acompañada de la recogida de naranjas

(“camino entre naranjos contra el viento”), por lo que podría deducirse que se dedica a trabajos no calificados o básicos. Este inicio le permite estructurar la poesía contraponiendo sus recuerdos de niñez a su situación actual y sus dificultades con el español. La sensación de extrañamiento de Iuliana se repite en Steve (“extraña especie exótica”), y la solución de ambos es el disimulo (“una mujer que llora por las esquinas”, “no levanto ninguna sospecha”). Sin embargo, Steve se siente orgulloso por vivir en Valencia, lo cual crea el nudo conflictivo central de su texto: la contradicción entre los sentimientos positivos hacia su nuevo hogar y la falta de progreso en el español LMi.

Por último, hay dos textos que poseen elementos argumentativos y presentan ciertas particularidades en la descripción del *self*. Rohullah comienza su video de forma directa con datos de su procedencia, edad, lugar y tiempo de residencia, pero agregando una descripción de su carácter (sincero, optimista, con sentido del humor) y declarando su gusto por aprender. Este uso del verbo emocional “gustar” es la clave para entender los elementos argumentativos que justifican la transformación basada en el español LMi. Lyubov, por su parte, no se introduce mediante datos concretos sino a partir de declarar la influencia que el aprendizaje de un idioma tiene en su personalidad (es decir, cualquier idioma). Así, se puede saber que ha cambiado porque ha aprendido una nueva lengua y, por contraposición, las cosas que antes no lo caracterizaban o no formaban parte de su personalidad. Esto significa que se puede definir su *self* a partir de su argumentación sobre la relación entre un idioma, la historia de su comunidad de habla y la identidad nacional. De ahí, la necesidad de estudiar un idioma para apropiarse de sus rasgos de carácter y sus hábitos. Como se puede observar, la descripción de su *self* se basa en un conjunto de argumentos acerca de la lengua y no en datos de su biografía, como sucede en otros textos.

4.4.2.2. Búsqueda de la voz

Debido al uso de la palabra voz en el nombre del concurso (*Voces sin olvido*) y también en los textos que constituyen las bases del concurso, varios textos la recuperan como sinónimo rico, amplio y complejo de lengua (Bigne, Donatto y Iuliana). Otros textos también expresan la búsqueda, pero, aunque no usan la palabra, sus contenidos pueden igualmente asociarse al uso de la palabra voz.

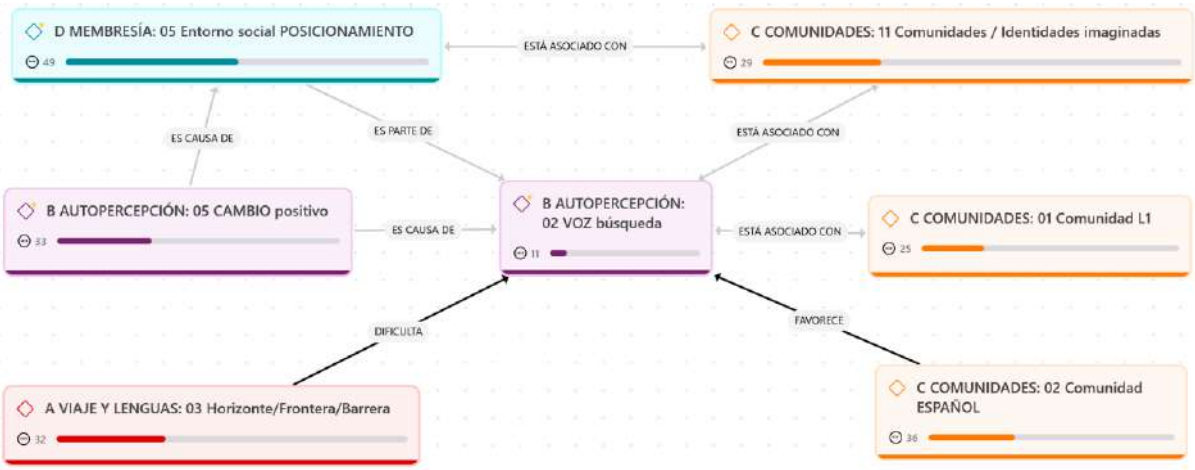


Figura 20: Factores que favorecen o dificultan la búsqueda de la configuración de la identidad como voz.

En la Figura 20, se puede ver cómo la búsqueda de la voz se relaciona y es favorecida o dificultada por diferentes factores. Básicamente, se trata del recorrido que parte de la comunidad de la L1 y se dirige a través de fronteras o barreras (geográficas o simbólicas) hacia la comunidad lingüística del español. El corpus contiene muchas citas que mencionan el aprendizaje del español LMi como un factor fundamental de la voz, en muchos casos el punto de partida de la búsqueda. La participación en una nueva comunidad de habla requiere nuevas herramientas lingüísticas. Así lo muestra la historia de Mamadjan (44), quien debe aprender español para poder quedarse España:

(44) Ni siquiera podía hablar, así que empezó a estudiar para sentar las bases de su nueva vida. Necesitaba una nueva voz, una nueva lengua si quería quedarse aquí… Bigne

La búsqueda de la voz es la base de lo que es percibido como cambio positivo en los textos. Se asocia a cambios vitales, de personalidad, expresivos, de costumbres alimentarias y de consumos culturales. En (45), se puede ver cómo cambia la vida social de Zakaria y se organizan nuevas rutinas cotidianas gracias al aprendizaje del español:

(45) Poco a poco fui conociendo gente que me fue enseñando un poco de español y me ayudó para mejorar, además me apunté a clases de español donde iba de lunes a viernes. Zakaria

El posicionamiento y las comunidades o identidades imaginadas funcionan como fuerzas impulsoras de la búsqueda, conducen a la transformación de la identidad, y retroalimentan el proceso con nuevas posiciones de sujeto y posibilidades identitarias. Entre las transformaciones más importantes se encuentran el posicionamiento en la comunidad lingüística de la LMi y la importancia de grupos sociales más concretos como la familia. Bigne lo muestra en (46):

(46) Después de un tiempo, se casó y formó una nueva familia. Una nueva identidad a la que aferrarse, mezcla del mundo antiguo y del nuevo, porque somos el eco de nuestros antepasados y somos semilla de futuro. Bigne

En menor medida, se expresan en el corpus VSO21 posicionamientos negativos como los de Donatto (manipulado en “Una vida de marioneta”) Iuliana (una mujer triste que “llora por las esquinas”) o Steve (se recusa a la clemencia del lector y asume que “no será una tarea fácil a los 64 lograr un conocimiento práctico del español…”). Este tipo de posicionamientos, como muestra el largo viaje de Bigne, pueden ser el punto de partida o la oportunidad para un cambio: “La pelota está definitivamente en mi cancha” (Steve).

Las comunidades o identidades imaginadas suelen aparecer como estímulo para el aprendizaje de la LMi, introduciendo la posibilidad de nuevas miradas del mundo y diálogos interculturales, o expresando deseos de una inserción social y económica. En (47), Lyubov habla de la influencia de la LMi en la personalidad y las visiones del mundo, mientras que Zakaria (48) expresa sus deseos de inserción laboral y vida independiente en Madrid:

(47) Aprender un idioma influye mucho en el desarrollo de mi personalidad. Cada idioma es único y es capaz de cambiar radicalmente las visiones del mundo de la persona que lo estudia. Lyubov

(48) En el futuro me gustaría conseguir un buen trabajo y vivir independiente en Madrid porque me gusta mucho vivir aquí. Zakaria

Como se ha visto, la L1 forma parte de la presentación del *Self* pero puede presentar aspectos negativos y complejos, pues hay entornos en los que la voz no puede expresarse. Donatto no encuentra interlocutores con los cuales comunicarse en su L1, en tanto que Iuliana siente que no puede pronunciar palabra y que está muy limitada en su español LMi.

La búsqueda de la voz pude chocar con barreras culturales y lingüísticas, como le sucede a Slut en Cuba, o con el espejo en negativo de Steve, en el que critica las actitudes de otros extranjeros que no aprendían inglés en Londres a pesar de llevar muchos años viviendo en la ciudad. A pesar de que el corpus abunde en ejemplos positivos de transformación personal y cambio, de interés por la cultura española y la lengua, la búsqueda de la voz presenta dificultades.

4.4.2.3. Transformación

A partir un cierto punto de partida del *self*, se puede analizar la transformación que este ha sufrido a partir del desplazamiento y el aprendizaje de una nueva lengua. La lucha, la negociación, los aprendizajes y la superación de barreras forman parte de una identidad lingüística dinámica.

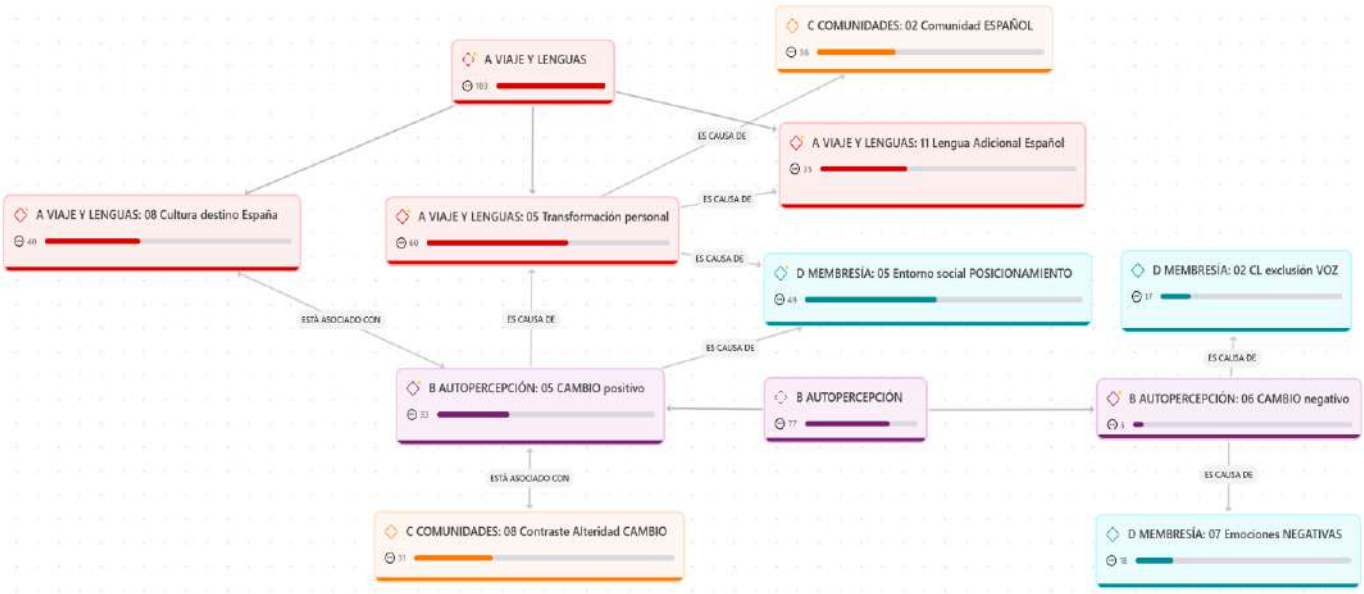


Figura 21: Transformación personal y autopercepción del cambio.

Como se puede apreciar en la Figura 21, el cambio aparece en general como algo positivo, aunque puede haber etapas negativas (se codificaron 33 citas positivas y solamente 5 negativas). El cambio positivo del *self* se asocia con la posibilidad de acercarse a un entorno de alteridad que funciona como motor de apertura (nuevos horizontes, visiones del mundo y de la vida, nuevas tradiciones y formas de pensar). También se asocia con una transformación personal provocada por el desplazamiento geográfico y cultural, que incluye nuevos estilos de vida o roles y organizaciones sociales diferentes. La asimilación o negociación con elementos culturales también forma parte de los aspectos positivos del cambio individual (nuevos colores y sensaciones, nuevas músicas, comidas, ropas, o formas de habitar la ciudad). La percepción del cambio positivo es causa de una transformación personal debida al aprendizaje del español LMi y a un contacto positivo con las comunidades de habla (se reciben clases de español o se aprende activamente, la gente pregunta para dar una mano, ayuda a cumplir sueños profesionales).

El cambio negativo, por su parte, se relaciona con la exclusión de la voz o con las emociones negativas. La exclusión se encuentra en citas que hablan de las dificultades de aprendizaje (temporales o duraderas), o en el caso de las muestras que reflexionan sobre el contexto lingüístico de proveniencia. Antes, se analizaron los problemas de Olesia y Fénix Moldava con sus L1 y el contexto político. Como se observa en (61), Mamadjan experimenta un cambio negativo al tener que abandonar su aldea y ser despojado de las posibilidades de comunicación de su L1 a lo largo de su viaje:

(49) *A cada paso que daba iba perdiendo trozos de su voz, se iba desgarrando su ser, se separaba de su pasado y de su cultura.* Bigne

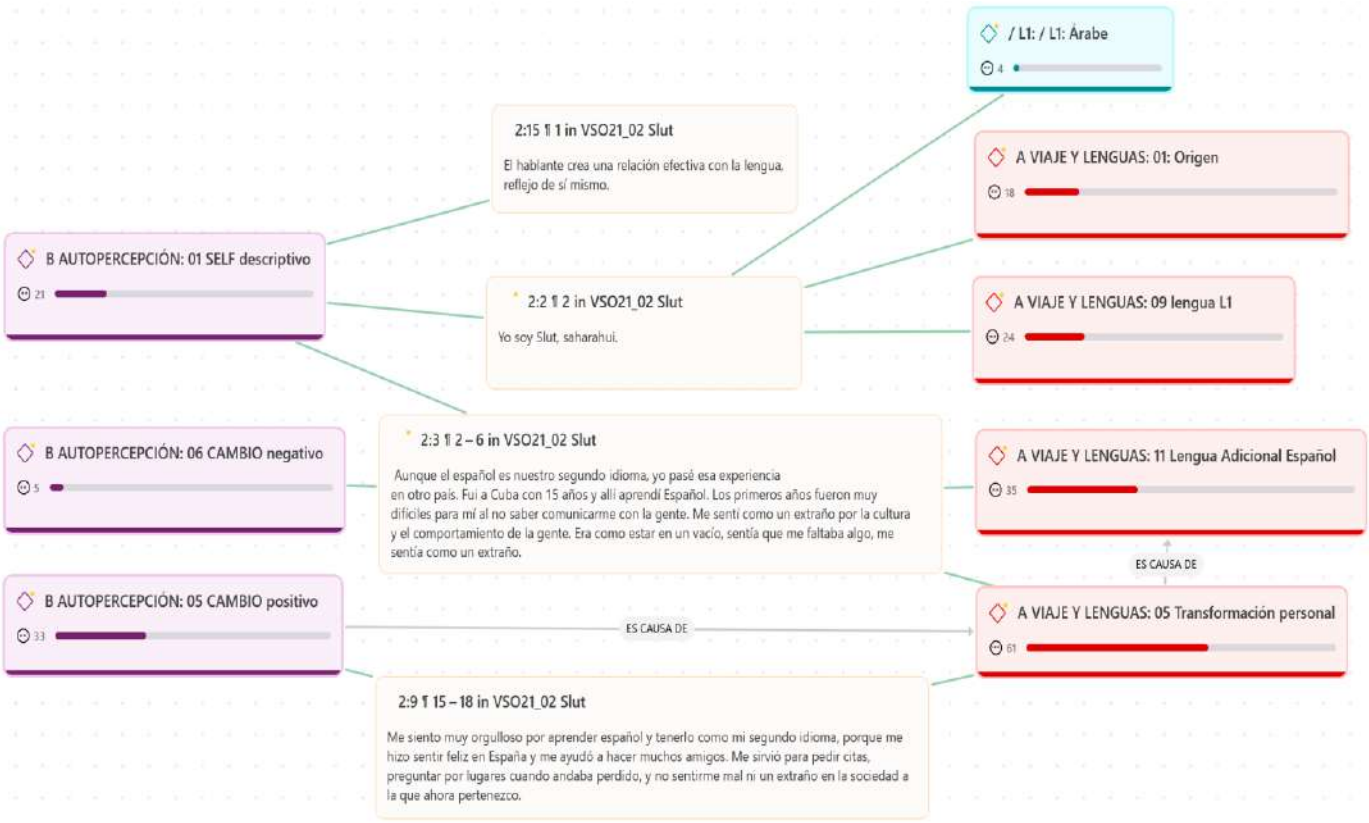


Figura 22: Análisis de la transformación en la muestra de Slut.

En la Figura 22, se toma la muestra de Slut para analizar un ejemplo de transición tal como aparece en un texto concreto. En primer lugar, se presenta la premisa de la relación especular entre *self* y lengua para, después, establecer su punto de partida negativo (el español como segunda lengua aprendida en otro país con dificultades). Finalmente, luego explicar la experiencia positiva en España, el texto cierra con los cambios positivos, a nivel lingüístico y social, que el aprendizaje del español LMi produjo en su identidad (ya no anda perdido ni es un extraño en su entorno social porque puede comunicarse).

4.4.3. Comunidad, alteridad y emociones

Luego de examinar la identidad desde el punto de vista del *self* y la autopercepción, el análisis se orienta hacia la codificación obtenida de los elementos externos al *self*. Comunidad y entorno social, en tanto relación del *self* con el nosotros y la alteridad, son temas que surgen, generalmente, de forma indirecta en las muestras del corpus. Las emociones aparecen de forma positiva en relación con la transformación personal y en contextos en que aparece el español como LMi. De forma negativa, se presentan principalmente en entornos sociales negativos o cuando hay dificultades en la configuración de la voz, y el cambio es negativo.

4.4.3.1. Comunidad y alteridad

Un tema que surge de los datos codificados es la relación positiva entre la comunidad de habla de LMi y el entorno social como favorecedor (ver Figura 23). A su vez, la relación positiva con la comunidad de habla aparece como posibilitadora de la transformación personal. El ambiente positivo, conformado por las nuevas amistades (locales o extranjeras) hechas en las nuevas comunidades de habla, la ayuda ofrecida ante las dificultades de la vida cotidiana o el sentimiento de pertenecer a una nueva sociedad, favorece la inserción. En (50) Iuliana muestra la colaboración ofrecida por su entorno, mientras que en (51) Hacene reflexiona sobre un nuevo entorno positivo:

(50) *Me preguntan*

con la intención de darme la mano,

también quieren adoptarme

como a una niña. Iuliana

(51) *Aprender español ha supuesto para mí abrir los ojos y la mente hacia un mundo nuevo, una nueva oportunidad, nuevos amigos… Ahora mi corazón está abierto.* Hacene

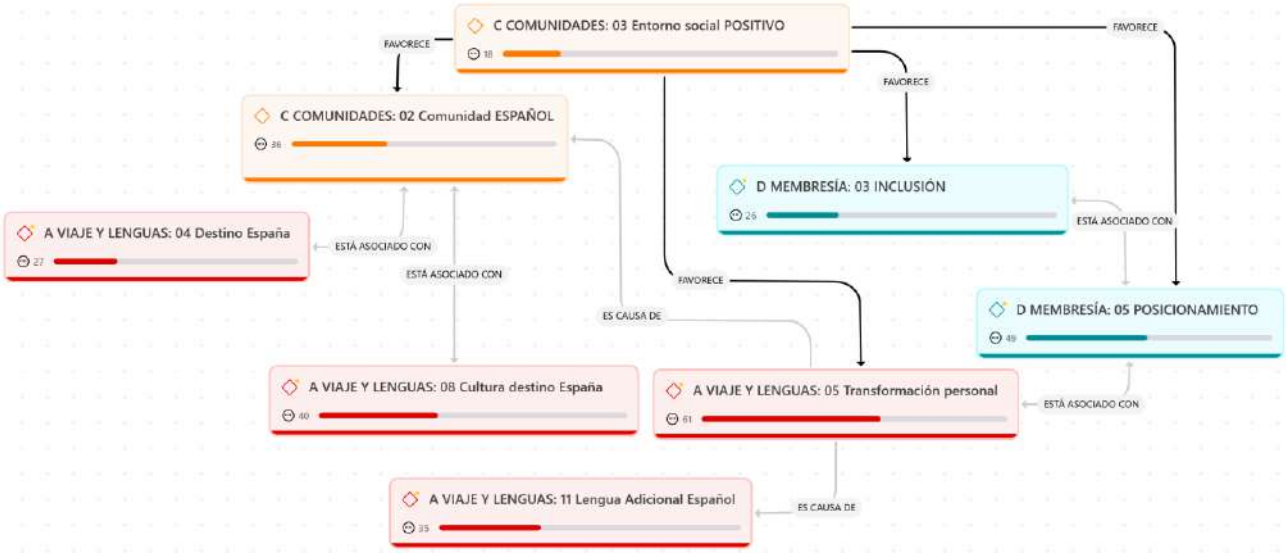


Figura 23: Red semántica de la comunidad de habla del español LMi.

Por otro lado, la participación en la comunidad del español LMi está asociada con la idea de España como destino geográfico y cultural. Ya se han dado ejemplos sobre la asimilación de nuevos estilos de vida (Steve), consumos culturales (Lyubov), acceso a profesiones (Zakaria) y trabajos nuevos (Fénix Moldava). El aprendizaje del español surge en muchos textos ligado a la transformación personal, pues la LMi es clave para integrarse a la sociedad de acogida a nivel

social y laboral. Además, las muestras insisten sobre cómo el aprendizaje de la lengua revierte en una mayor integración en la comunidad de habla y esto, a su vez, en el acceso a la cultura.

Siguiendo el camino virtuoso de la identidad ligada al progreso lingüístico, se puede ver que la transformación personal está asociada a nuevas posiciones de sujeto, antes desconocidas, y mayores posibilidades de inclusión. Esto se ve con claridad en el caso de Rohullah (52), que muestra cómo puede expresar más fácilmente sus sentimientos en español. También se puede observar en las posibilidades a las que accede Zakaria luego de obtener su permiso de residencia (53).

(52) Y ahora, aunque no hablo español perfectamente, al comunicarme siento que puedo expresar mis sentimientos fácilmente. Rohullah

(53) Actualmente llevo un mes con el permiso de residencia y quiero seguir formándome y mejorando a nivel personal y profesional. Zakaria

En un entorno social asociado con procesos de aprendizaje de la lengua, oportunidades de participación en la comunidad de habla, expansión de las posibilidades sociales y transformación personal, queda por ver el lugar de la alteridad. La alteridad en las muestras del corpus aparece asociada más bien al cambio que a situaciones de marginalización o extrañeza. En tanto experiencia de la ajenidad y la distancia, la alteridad aparece en los casos de Lyubov, Bigne y Donatto, bajo la forma del desconcierto, el enfrentamiento a lo desconocido a lo largo del viaje o la irresoluble divergencia semántica en la propia lengua.

La Figura 24 pone de manifiesto el entramado de una alteridad que ya se asume en el cambio. Es decir, las citas estudiadas proponen una identidad en permanente transformación que asimila lo que en algún momento fue extraño para transformarlo en propio. Pero esos dos momentos no aparecen separados. Lyubov explica que “el lenguaje que aprendemos forma y predetermina nuestra forma de pensar, estilo de vida y percepción de la realidad…”. Sin embargo, no explica cómo era su forma de pensar previa a partir de su L1, el ruso. En el texto, no aborda un antes y un después, no habla del proceso de transformación. La alteridad aparece asimilada (“muchas cosas han cambiado en mi vida”). Dos ejemplos clave son la lengua y la cultura, primero extrañas y luego objeto de aprendizaje y consumo, pero en los textos no aparecen como elementos de la alteridad. El único texto que trabaja el encuentro y superación de la alteridad es el de Bigne, que narra toda la travesía del personaje, desde la aldea hasta España, lidiando con toda clase de dificultades y barreras. En el resto, no sale a la luz una experiencia de lo extraño sino como algo ya asimilado.

Así como el “ellos” de la alteridad no es asumido, tampoco el “nosotros” como idea de comunidad de pertenencia se plantea con énfasis en los datos estudiados. Probablemente, debido a que la atención se dirige hacia la narración del cambio, el nosotros comunitario no se encuentra claramente desarrollado más allá de la pertenencia étnica (Bigne y Fénix Moldava).

Evidentemente, presentarse a partir de la nacionalidad es una expresión de pertenencia a un nosotros, pero funciona como marca de origen o proveniencia. No hay ningún desarrollo sobre esa información y tampoco hay un uso del pronombre nosotros referido a pertenencias comunitarias.

Figura 24: Alteridad como cambio y dificultad.

Al plantear la alteridad como algo asumido en el proceso de transformación identitaria, el cambio puede provocar nuevos posicionamientos y se relaciona de forma circular con identidades imaginadas y transformación personal. En la muestra de Jamal se puede observar la serie de nuevos posicionamientos que, gracias al aprendizaje del español, se producen en sus compañeros de clase. En esas nuevas posiciones, se percibe la huella de la alteridad asumida en el cambio. En (54), se observa la alegría de su compañera Dana, que consigue ser más valiente (algo completamente nuevo para ella) y entender que la gente tiene los miedos, aunque provenga de diferentes países. En (55), Natalia descubre que su deseo de vivir sin problemas es común a personas que antes no conocía, y así, se le presenta un futuro nuevo con muchas amistades. Finalmente, en (56), Dauna se propone nuevas metas en la vida, que lo posicionan no solo como alguien solidario con su propia gente (su país), sino como empresario. Es decir, Dauna se adjudica una nueva posición en el sistema económico.

(54) *A mi compañera Dana el español le ha dado alegría. Se ha dado cuenta de que la gente comparte los mismos miedos, aunque vengan de países muy diferentes. Esto le ha ayudado a compartir sus experiencias con gente nueva y ha conseguido ser más valiente.* Jamal

(55) *Algo parecido le ha ocurrido a mi compañera Natalia. Ella ha descubierto que todas las personas tienen algo en común, todas quieren vivir sin los problemas que tenían antes. Se les presenta una nueva vida, un futuro nuevo.* Jamal

(56) *Mi compañero Dauna, quien ahora tiene un nuevo sueño, una nueva meta en la vida, quiere ser empresario, quiere usar la lengua española como una carretera que conecte al mundo con su país, Senegal. Quiere encargarse de llevar comida y ropa a toda la gente que la necesita en su país.* Jamal

El video de Rohullah también tiene elementos de alteridad asumidos en la transformación de la identidad. En la segunda parte de su presentación, nota cambios en su personalidad debido al español. En su L1 parecía ser una persona introvertida, sin embargo, gracias al español, ha

logrado una soltura expresiva que no tenía en su L1. Es decir, se ha apropiado de un rasgo exótico como la “extroversión española” y ahora puede “expresar mis sentimientos fácilmente”. Por otra parte, hay elementos visuales que hablan de la relación entre el cambio asumiendo la alteridad, sus comunidades imaginadas y nuevas posiciones asumidas. El video comienza con una imagen breve de la Plaza de la Constitución de Málaga y con imagen de una bandera española flameando. Inmediatamente después, Rohullah se presenta con su nombre, su país de proveniencia (Afganistán) y su lugar de residencia actual (Málaga). A pesar de su convencionalidad, este comienzo indica que lo que podría parecer ajeno y lejano, ahora es algo propio, pues Rohullah vive ahora en España. Además, su recorrido posterior por la ciudad y sus lugares emblemáticos e históricos, lo posiciona como un residente conocedor, no como un turista extranjero.

Luego de su breve entrada en escena, el video ofrece un paseo por el muelle Uno (Málaga), en *fast motion*, con una brevísima música de fondo que se esfuma. La misma música aparece luego en un segundo paseo en *fast motion*, esta vez por la calle peatonal Marqués de Larios, en dirección a Plaza de la Constitución. Rohullah realiza no solamente un movimiento de apropiación urbana, sino también cultural. El fragmento musical pertenece a la canción Aserejé (versión *hippy*) del año 2002. Negociando con la ciudad, negocia también con la música. Es probable que se trate de una canción conocida por él antes de vivir en España, dada la enorme difusión que tuvo cuando salió al mercado. Podría haber formado parte de su acervo cultural y así alimentar sus comunidades e identidades imaginadas antes de vivir en España, como una suerte de punto de referencia.

En todo caso, aunque no hubiera conocido la canción con anterioridad, su uso da indicios de nuevos posicionamientos como consumidor y conocedor de la cultura española. Por último, la canción refleja el buen humor y la ironía de Rohullah. La canción relata la escena emblemática de un personaje al que le gusta la buena vida, y que no se detiene a la hora de bailar mientras canta una canción en un idioma que no conoce. El personaje afro gitano de la canción privilegia la diversión y la comunicación por sobre el conocimiento de la lengua inglesa, por lo que canta la canción parodiando la pronunciación del inglés con sonidos del español. Lo que se pone de manifiesto aquí es el uso estratégico, a diversos niveles, que una persona afgana residente en Málaga realiza de un producto de la cultura popular española contemporánea. En un contexto de negociación y reconfiguración identitaria, Rohullah utiliza una canción paródica a nivel sociolingüístico, con un personaje multicultural que da un claro ejemplo de diálogo intercultural. Esta escena se repite en espejo en su propio video.

4.4.3.2. Expresión de emociones

La codificación de emociones positivas y negativas ligadas a la expresión de la identidad lingüística tiene un arraigo menor a otros códigos, pues figuran respectivamente en los puestos 18 y 20 de códigos con más citas. Se han detectado una cantidad de citas similar de emociones positivas (20)

y negativas (18), lo que puede significar que las relaciones con las nuevas posiciones identitarias y los cambios tienen valencias ambiguas. Es por ello por lo que la Figura 25 muestra citas con emociones que tienen temas en común (agencia, entorno social, aprendizaje del español LMi). De esta manera se puede observar el *continuum* valorado y su relación con otros aspectos codificados.

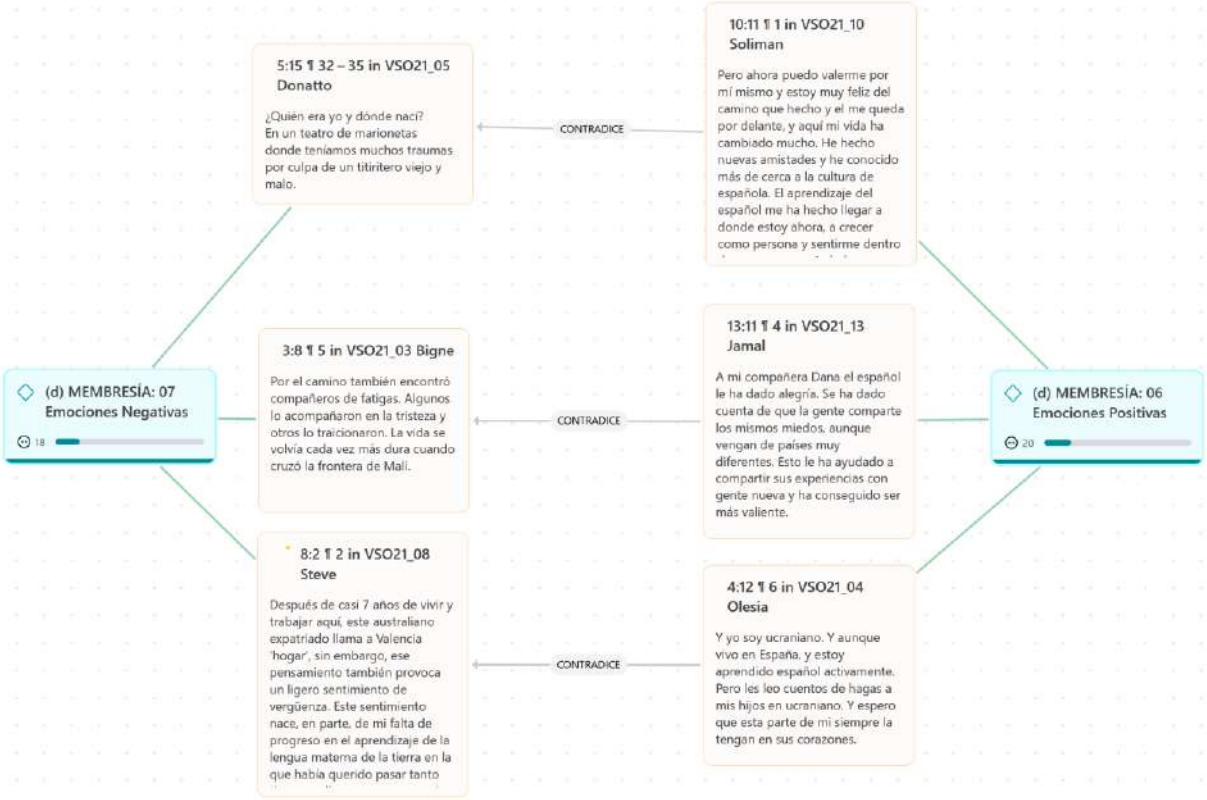


Figura 25: Ejemplos de citas con vocabulario emocional positivo y negativo.

Donatto y Soliman exponen el tema de la transformación personal y el posicionamiento desde ángulos opuestos de agentividad. El primero muestra la dificultad del cambio usando su L1, debido a un entorno social negativo marcado por el autoritarismo y la manipulación. El segundo, en contraposición, muestra la libertad adquirida a partir del aprendizaje del español LMi. El primero no habla del posible cambio identitario que habría podido provocar el aprendizaje del español como LMi y prefiere describir los conflictos identitarios del pasado en su L1. El segundo, en cambio, exhibe nuevos posicionamientos marcados por una alta activación (está muy feliz, su vida ha cambiado, ha hecho nuevas amistades, ha crecido como persona, etc.). Mientras uno es manipulado, el otro consigue altas cotas de agentividad, las emociones tienen valencias completamente opuestas y una expresividad bien marcada (“titiritero viejo y malo” vs “valerme por mí mismo”, “¿Quién era yo y dónde nací?” vs “sentirme dentro de una nueva sociedad”). Pero las emociones de Donatto van acompañadas por imágenes que aumentan el tono de sus poesías.

Bigne y Jamal recorren el tema que va de la comunidad a las fronteras, y de las posibilidades de posicionamiento que se abren en situaciones de crisis o cambio positivo. El primero comenta los momentos difíciles del viaje y las emociones cambiantes, que van de la solidaridad ("compañeros de fatiga") a la traición, mostrando la oscilación de las valencias emocionales. Como se observa en (57), la situación empeora al atravesar fronteras, cuando incluso se puede ser víctima de la trata de personas. Así, las posiciones de sujeto migrante incluyen emociones negativas, cercanas a la anulación como sujeto desposeído de una lengua (un fantasma):

> *(57) Durante el camino, no solo perdió su identidad, sino también las fuerzas y las ganas de vivir. Cada día era más duro que el anterior. Trabajaba cuando podía y donde podía, dormía y comía cuando podía y donde podía. Vivía oculto, como un fantasma, entre el miedo y la agonía. Empezó a desdibujarse a medida que se alejaba de su patria. Cada kilómetro que le acercaba a Europa le desdibujaba aún más. Hasta no ser nada. Hasta no ser nadie.* Bigne

Del otro lado del *continuum* emocional que acompaña la oposición comunidad/fronteras, Jamal pone en evidencia, a través de la narración de su experiencia y la de sus compañeros, una alta intensidad, subrayada por los sustantivos y adjetivos contrastantes que aparecen en un mismo párrafo (alegría, miedo, experiencias; diferentes, nueva, valiente). A Jamal no le preocupan las fronteras, sino los problemas y situaciones superados, las emociones negativas (miedo) que, al compartirse, producen un cambio de carácter (apertura a gente nueva) y se convierten en positivas (valentía). Cabe agregar que el video tiene de fondo una pieza musical de carácter épico, proveniente de la página web de Jason Shaw, llamada *Over time*. La mezcla de estilos *ambient* y *crossover cinematic* aporta una atmósfera suave y un entorno sonoro evocador en movimiento (el acompañamiento *ostinato* de octavas). La narrativa musical crea un clima expectante de impacto emocional. Este estilo musical relata de forma sonora la epopeya de Jamal y sus compañeros de clase, la superación, la motivación, la movilidad progresiva y superadora que posibilita el aprendizaje del español LMi.

Las traiciones que sufre Mamadjan Bah durante el viaje, se transforman en la valentía conseguida por Dana, el futuro nuevo de Natalia, la libertad de Suhaina y los sueños de Dauna. En general, la transformación de las identidades lingüísticas permite expresar valores emocionales que al final del camino son positivos, o permite liberar una expresividad que parecía aprisionada en la L1 (Lyubov, Fénix Moldava, Rohullah,). La gesta de la identidad lingüística tiene su propia columna sonora y se resuelve en una transformación del *self*, posicionamientos novedosos y comunidades de habla favorables al aprendizaje de la LMi.

Steve y Olesia oponen diferentes valencias emocionales frente al aprendizaje de lenguas adicionales. Las emociones van de la vergüenza al orgullo, del progreso y al bloqueo, del interés centrado en la lengua de migración y al interés centrado en la defensa y recuperación de la L1. Cuando se compara ambos textos se presenta una paradoja. Olesia escribe un texto sobre su L1, la lucha por su revalorización en Ucrania y quiere mantener el legado lingüístico que sigue la línea

de abuelos a hijos y nietos. Pero se presenta como alguien centrada en el estudio del español LMi que lee cuentos de hadas en ucraniano a sus hijos. Además, argumenta que las lenguas pueden convivir y que es importante conocer idiomas. Steve, en cambio, escribe un texto centrado en el español, buscando una explicación para su falta de progreso y disciplina en el estudio. Sospecha que su entorno social (pareja, amigos, trabajo), no ha favorecido mucho su aprendizaje al permitirle construir una burbuja en su L1.

En el texto de Olesia, el orgullo de su L1 la ayuda a mantener en alto la autoestima y la motivación, sintiéndose satisfecha por el esfuerzo de legar a sus hijos una lengua profundamente arraigada en sus afectos y aprender activamente una nueva lengua. En el extremo opuesto, Steve experimenta vergüenza por sus dificultades en el aprendizaje del español LMi. Se trata de una emoción que proviene de su relación con una autoimagen que no concuerda con las expectativas sociales que él mismo se ha creado al ver el comportamiento de sus alumnos de inglés en Londres. Esto le crea una baja autoestima (“no sientan pena o lástima por mí”) y ansiedad (“no será una tarea fácil a los 64”, “no quiero que mi médico me reprenda”). La vergüenza lo lleva al bloqueo y de allí a asumir la responsabilidad de mejorar, pues ahora: “La pelota está definitivamente en mi cancha”. La transformación de la identidad lingüística ha llegado a su punto crítico después de un largo camino, pero la perspectiva es siempre dinámica, echar a rodar la pelota.

4.4.4. Inclusión, exclusión y resistencia

Después de considerar la dinámica entre *self*, comunidad, otredad, y la expresión de las emociones en relación con la identidad lingüística, se pasará a analizar las redes semánticas del posicionamiento, las comunidades y las identidades imaginadas. Durante la configuración y reconfiguración de las identidades, el sujeto puede asumir identidades estratégicamente o verse etiquetado. Pero también pueden enfrentar procesos de inclusión, exclusión o resistencia. Además, las posibilidades de membresía en las diferentes comunidades pueden verse potenciadas o desfavorecidas por la adhesión a comunidades o identidades imaginadas. Esta últimas, por su parte, son el horizonte en base al cual los migrantes negocian posicionamientos y fortalecen las estrategias de inversión en la LMi.

4.4.4.1. Posicionamiento

Como ya se ha visto en los puntos anteriores, la transformación personal es uno de los ejes de los textos. En este caso, es el cruce de códigos con más citas en común (30). Tanto los textos argumentativos, como las poesías y los textos narrativos exhiben una fuerte conexión. Como se observa en (58), Olesia construye una argumentación para reposicionar su lengua (el ucraniano) y rescatarla del olvido, aspirando a una convivencia entre lenguas:

(58) Aprendemos algo nuevo, no olvidamos propio y respectemos lo que llevan los demás. Olesia

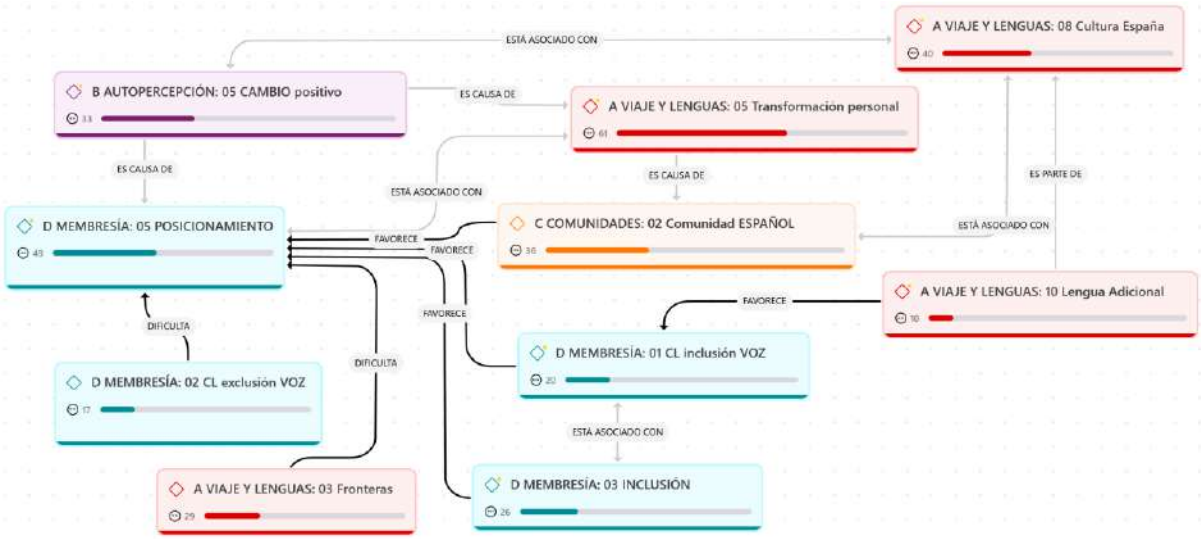


Figura 26: Red semántica del posicionamiento.

Como se puede observar en las citas de la Figura 26, la transformación personal obedece al impulso que recibe de la participación en la comunidad de habla del español. Esto favorece procesos de reposicionamiento como participantes legitimados en una nueva comunidad o como miembros de nuevos colectivos profesionales. Desde el punto de vista negativo, el pánico puede llevar al silencio y posiciones de resistencia. Lo mismo sucede con las dinámicas de la vergüenza de Steve y de la arrogancia de Iuliana. En el relato de Bigne, el personaje principal sufre la exclusión incremental de la voz a medida que va recorriendo países y atravesando fronteras. Corre peligro de ser silenciado definitivamente por las redes de tráfico de personas. Es decir, la tendencia de las citas, en cuanto al posicionamiento, es inclusiva, pero hay indicios excluyentes o autoexcluyentes en casi la mitad de los textos (6), normalmente ligados a conflictos con la L1 y en menor medida a la LMi (transitorios, como en el caso de Lyubov en Cuba).

No obstante, los datos sugieren hay más factores que favorecen los posicionamientos positivos o inclusivos. La inclusión social y la inclusión de la voz en las comunidades de habla de la LMi, junto a un entorno positivo que muestra apoyo y solidaridad, estimulan posibilidades de nuevas posiciones, oportunidades de fortalecer la agencia y, en conjunto, potenciales de cambio positivo. Esto se ve claramente en (59), donde Fénix Moldava reflexiona sobre nombre que ha elegido y el renacimiento en España, y en (60), donde Jamal se prepara para contar cómo el aprendizaje del español ha cambiado su vida y la de sus compañeros.

(59) Los ocho años seguidos en España me han convertido en Fénix, un ave de la mitología griega que renace de sus cenizas. Fénix Moldava

(60) … quiero contar cómo el aprender esta lengua nos ha cambiado la vida a mí y a mis compañeros de clase. Jamal

Como surge del cruce de códigos, el posicionamiento está fuertemente relacionado al aprendizaje del español LMi (18 citas coincidentes) y a la apropiación de elementos de la cultura española (21 coincidencias). La conexión se ve reforzada por las concordancias más frecuentes con el sustantivo "español", que son los verbos "aprender" y "mejorar" (como objeto), y "dar" (como sujeto). Con el adjetivo "español" concuerdan los sustantivos "lengua", "alma", "estudio", "cultura" y "vida". El español se aprende pero da. Requiere inversión pero genera un retorno social, cultural y económico.

4.4.4.2. Comunidades e identidades imaginadas

Del trabajo de codificación sobre el corpus estudiado, se desprende que las comunidades y las identidades imaginadas se relacionan más fuertemente con la transformación personal (19 co-ocurrencias), la alteridad asimilada (18 co-ocurrencias) y la percepción del cambio positivo (13 co-ocurrencias). Estos resultados pueden verse en la Figura 27, que representa la relación entre los cuatro códigos temáticos, e ilustra con ejemplos de citas una distribución consistente entre las muestras estudiadas. Las comunidades e identidades imaginadas, vinculadas a la asimilación de elementos sociales, culturales o lingüísticos nuevos, aparecen en los textos como favorecedoras de la transformación personal de los enunciadores o personajes y, por ende, apoyan un cambio positivo.

En la parte derecha de la Figura 27, se representa la co-ocurrencia del código del grupo comunidades, junto al código alteridad y a citas relacionadas. Los textos presentan elementos de proyectos de futuro, balances provisionales de lo conseguido y posibles caminos a seguir. También muestran cómo las comunidades producto de la imaginación (en algún momento del pasado) y las identidades proyectadas ayudaron a concretar planes de cambio.

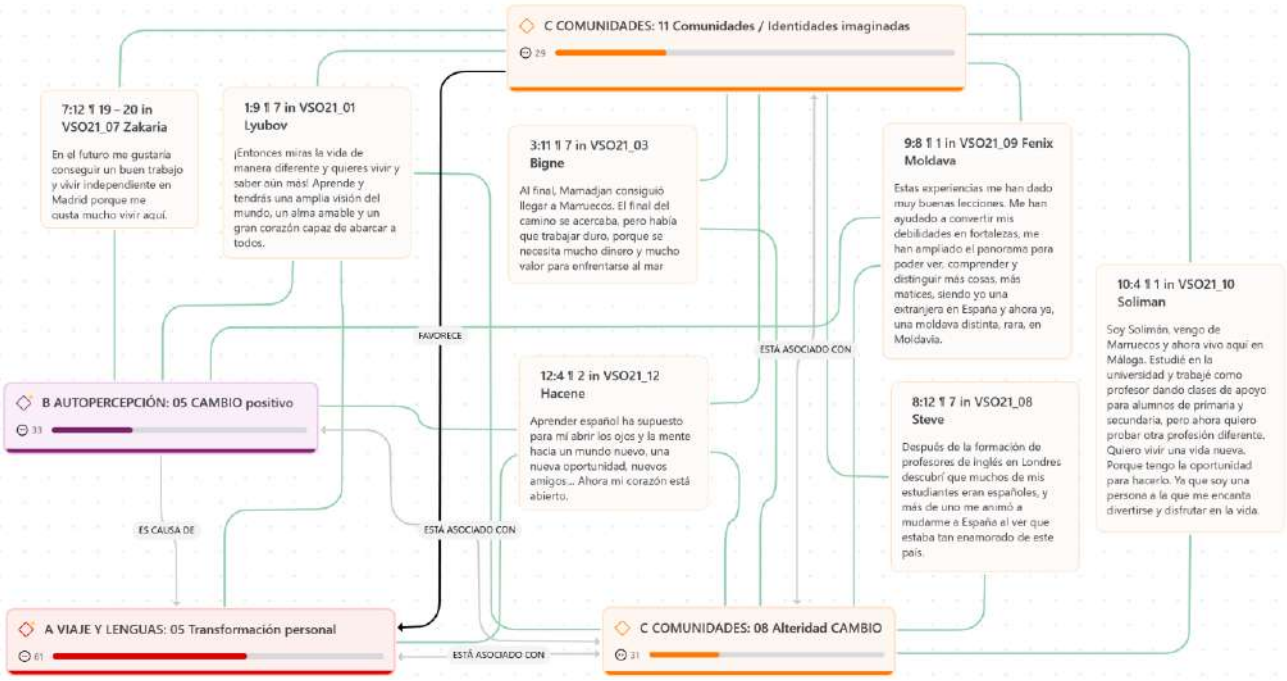


Figura 27: Temas relacionados con el código comunidades e identidades imaginadas.

Solimán quiere dejar atrás su pasado e imaginar una identidad diferente, una profesión y una vida nueva. Su actual entorno (vive en Málaga) le da la oportunidad de hacerlo. Basado en esta nueva situación quiere proyectar posibilidades de identidad basándose en el aprendizaje del español y la participación en comunidades de habla. Por su parte, la identidad proyectada por Fénix Moldava formula un tercer espacio de la enunciación, siendo a la vez extranjera en España y rara en Moldavia. Para poder imaginarse un lugar que incluya las complejidades que componen su nuevo panorama, debe imaginarse un nuevo espacio entre su origen étnico y su nueva comunidad, un lugar que no existe. Lo que antes era extraño ya fue incorporado, incluso le permitió redescubrir sus raíces étnicas. Su relación con el español ha redundado en un cambio positivo. El caso de Steve, en cambio, se relaciona con un estilo de vida soñado. Durante años de viajes de vacaciones en Europa, cimentó una imagen de España como lugar donde poder llevar a cabo su sueño. La construcción de ese espacio ideal no parece incluir el uso o el estudio del español, sino “el aire mediterráneo en la playa” y “un estilo de vida español”. Su relación con el aprendizaje de la lengua es, por lo tanto, más difícil, pues no se ha siquiera esbozado entre los sueños de la identidad imaginada como un aliciente o una necesidad para cumplirlos. Las comunidades e identidades imaginadas pueden jugar un papel no siempre positivo.

En el relato ficcional de Bigne, el protagonista tiene como objetivo llegar a Europa, por lo tanto, ese incentivo le da fuerzas para superar los obstáculos que se le van presentando en la travesía. El objetivo es, en realidad, cumplir el mandato de su familia, para ello tiene que proyectar una identidad tan fuerte como las fuerzas que necesita para cruzar fronteras y mares, aunque por el

camino pierda la identidad. Desde el principio, como se puede ver en (61), Mamadjan Bah no tiene sino un mandato patriarcal que cumplir, pero la presión familiar y la separación lo dejan sin voz:

(61) … mientras le repetían una y otra vez que debía ser fuerte, que ahora él era el hombre de la casa. El sustento de la familia recaía en sus jóvenes espaldas. Fue la primera vez que perdió la voz. Bigne

La comunidad imaginada que empieza a proyectarse en el relato es un lugar donde pueda llevar una vida mejor, con paz y bienestar. Cuando logra cruzar el Mediterráneo y llegar a España, se pone en evidencia que la transformación de su identidad nunca había incluido una LA. Su gran preocupación era la voz que había perdido (L1), su aldea, los cuentos de su abuela. En (62), Mamajdan se da cuenta de que, para adaptarse a ese nuevo contexto, debe incluir una nueva lengua en su identidad, necesita una lengua para poder quedarse en España:

(62) Comenzó a recibir clases de español y, aunque a veces no tenía fuerzas, se obligaba a estudiar porque sabía que era muy importante. Sin palabras, no somos nadie. Y él no había llegado tan lejos para desaparecer sin hacer ruido. Bigne

Tal como en el caso de Steve, la lengua de migración aparece *in situ*, no forma parte de identidades imaginadas con anterioridad. También a él le faltan las fuerzas para estudiar. La lengua de migración conquista arduamente un lugar en la identidad lingüística.

Aunque las comunidades imaginadas son fruto de negociaciones permanentes, en las que la membresía puede ser muy costosa, Hacene presenta una comunidad imaginada en movimiento, en formación. El español es una lengua que le ha ayudado, pues le ha abierto los ojos y la mente a una nueva sociedad. Se siente partícipe de la comunidad andaluza (“me siento andalú”) y se proyecta como alguien resiliente con capacidades lingüísticas de traducción. Así, desde una identidad plurilingüe despliega sus herramientas para ayudar a otras personas. Su futuro es creativo, el español aporta posibilidades de cambio en su vida.

La muestra de Lyubov expone una serie de ideas sobre la relación entre lengua, cultura y pueblo, que intenta aplicar a su propia experiencia en España. Siguiendo su propio razonamiento, un idioma, al ser depositario de la historia de un pueblo, refleja la identidad de la nación y determina la forma de pensar, los estilos de vida y la percepción de la realidad. Siguiendo esta argumentación, un aprendiente de LA aprende a imaginar las identidades contenidas en la lengua. La lengua es el lugar de la comunidad y la identidad imaginadas. Por lo tanto, como ya se analizó antes, la vida de Lyubov cambia en aspectos tales como la comida, la ropa, los consumos culturales. La identidad imaginada es una visión del mundo en permanente expansión, porque se basa en una serie de argumentos abstractos que se sitúan, luego, en su vida en España (“como en todos los países, España tiene sus propios elementos de moda…”). En (63), se puede ver cómo la identidad se ensancha con el aprendizaje de las lenguas, para comprender y comunicarse con otras personas, llegando así a revelar lo que antes no se conocía:

(63) La música y las canciones que revelan la esencia de la cultura española y muestran la belleza del alma española. Lyubov

Las comunidades e identidades imaginadas de Lyubov funcionan a través de un algoritmo que desentraña la cultura a través de la lengua, y que, a su vez, determina sus propias formas y estilos de vida. La transformación personal provoca un cambio positivo. Si en la vida de Lyubov el aprendizaje de la lengua determina las identidades imaginadas, en la muestra de Zakaria el deseo y la movilidad constituyen las características más importantes. No necesita una teoría para relacionarse con la lengua y la comunidad. Después de llegar en patera a Almería su relato es pura vida y cambio (de ciudad, de piso, de barrio). Hace cursos de cocina y de camarero, de jardinero y de electricista, estudia par la ESO y va a clases de español. Todos estos elementos le permiten sustentar una identidad imaginada en la que le gustaría tener un buen trabajo y vivir solo. Se desconoce su lugar de proveniencia y los posicionamientos que en ella se le ofrecían, pero en su texto, Zakaria sueña el sueño aspiracional de los jóvenes españoles: una vida estable con hogar propio. Aprender español vuelve a relacionarse con la transformación personal y con el cambio positivo. Resulta claro en (64), que Zakaria conjuga el cambio con una identidad imaginada, haciendo suyas las expectativas de su entorno e imaginando también una comunidad en la que le gustaría vivir:

(64) En el futuro me gustaría conseguir un buen trabajo y vivir independiente en Madrid porque me gusta mucho vivir aquí. Zakaria

4.5. Identidad, tiempo y espacio

El segundo objetivo del presente trabajo es analizar las categorías de tiempo y espacio, desde el punto de vista de la configuración de la identidad lingüística en hablantes de español LMi. Después de un primer análisis en la plataforma Sketch Engine[3], se puede observar que los adverbios de lugar y tiempo en los textos del corpus VSO21 ocupan el 27 por ciento de la totalidad de adverbios utilizados.

Como puede apreciarse en la Figura 28, ambos tipos de adverbios en conjunto obtienen el 30 por ciento de las frecuencias. Esto indica que la construcción del tiempo y el espacio ocupa un lugar destacado en el corpus. Si tenemos en cuenta que el adverbio de negación “no” ocupa el 21 por ciento de las frecuencias, podemos llegar a la conclusión de que la expresión del tiempo y el espacio a través adverbios ocupa un lugar destacado en los textos que componen el corpus.

[3] Dicha plataforma está en línea en https://www.sketchengine.eu/.

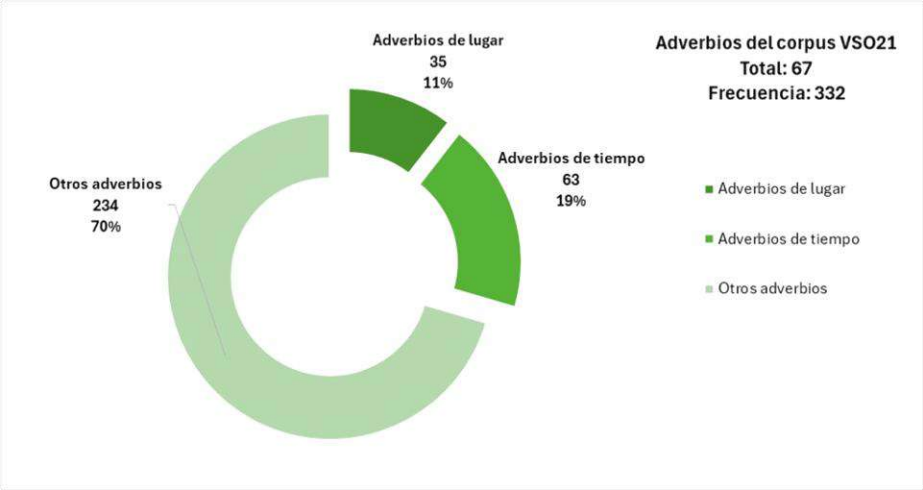


Figura 28: Distribución y frecuencia total de adverbios.

La Tabla 7 muestra la frecuencia de los 8 adverbios más utilizados en el corpus. Se desprende que los adverbios “ahora”, “aquí”, “después” y “siempre” figuran entre los más significativos, no solo debido a la frecuencia absoluta, sino también a la alta frecuencia relativa en los documentos. De las 13 muestras que componen el corpus, “ahora” está presente en el 77 por ciento, “aquí” en el 38 por ciento, “después” en el 38 por ciento, y “siempre” en el 53 por ciento.

	Adverbio	Frecuencia	Distribución muestras	Frecuencia relativa documento
1	**no**	70	12	92%
2	**más**	22	8	61%
3	**ahora**	22	10	77%
4	**muy**	19	10	77%
5	**aquí**	18	5	38%
6	**ya**	15	6	46%
7	**después**	14	5	38%
8	**siempre**	10	7	53%

Tabla 7: Lista de los 8 adverbios más utilizados según frecuencia, frecuencia relativa por documento y distribución en las muestras.

Una primera conclusión derivada de esta distribución es que los textos tienen una fuerte impronta del presente (ahora), el paso del tiempo narrativo (después) y la persistencia (siempre). Esto sugiere, de acuerdo con lo analizado hasta el momento, que en la construcción de la identidad lingüística se privilegia el presente en la organización del relato, tejiendo a su alrededor los

acontecimientos pasados significativos que culminaron en la situación actual, para luego presentar las comunidades o identidades imaginadas coherentes con ese presente.

Según los datos mostrados hasta aquí, se pueden conectar los adverbios de tiempo con los adverbios de proximidad más frecuente en el corpus (aquí, dentro, cerca), para formular el cronotopo del corpus VSO21. El cronotopo se caracteriza por ser un espacio actual, relacionado especialmente con España o ciudades concretas, con sede en un presente contemporáneo definido por el movimiento, el cambio, lo nuevo, las posibilidades de transformación personal y el cambio positivo.

4.5.1. Identidad y tiempo

Los datos recogidos durante el estudio sugieren que el tiempo presente es uno de los elementos más importantes del corpus. Como muestra la Figura 29, los adverbios relacionados con el tiempo actual de la enunciación con los más usados en las muestras (ahora, hoy, todavía, siempre y aun reúnen el 40 por ciento de las frecuencias).

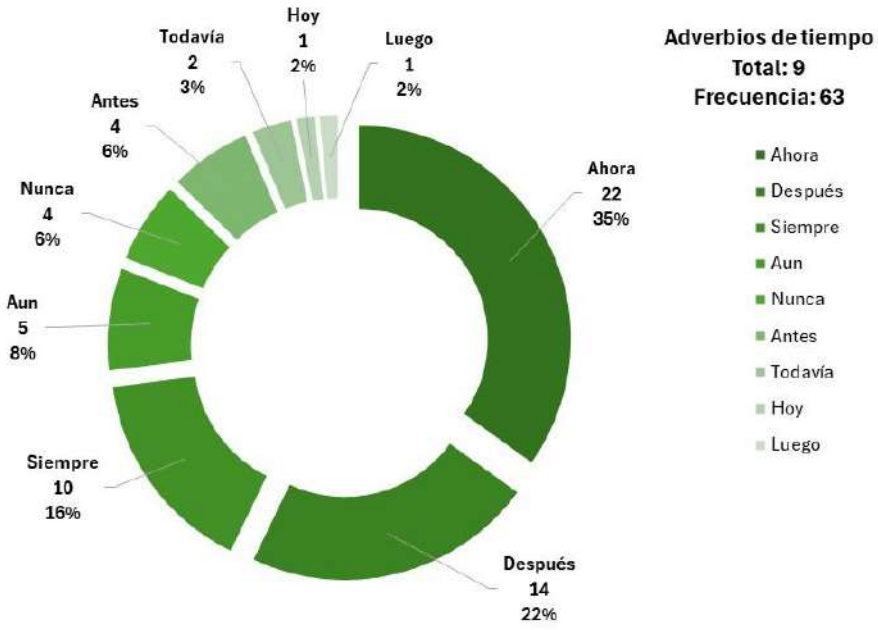


Figura 29: Adverbios de tiempo.

El uso de “después” se relaciona con el futuro o con el tiempo de la narración en la sucesión de hechos. Como se puede ver en la Figura 29, el adverbio “antes” no es muy usado, pero es sustituido por marcas verbales (“algunas personas importantes desaparecieron de mi vida”) o construcciones adverbiales (“me gusta este idioma y tenía ganas para aprenderlo hace mucho tiempo) que muestran el devenir del relato y el contraste entre el tiempo presente (ahora) y escenas del pasado o sucesiones de hechos.

4.5.1.1. Los temas del pasado y el presente

El “ahora” y sus variantes verbales (uso del presente o del pretérito perfecto) anclan el relato al tiempo de la narración y se transforman en el espacio que delimita un “antes” (otras geografías, el viaje, el movimiento, los cambios) y unos planes futuro.

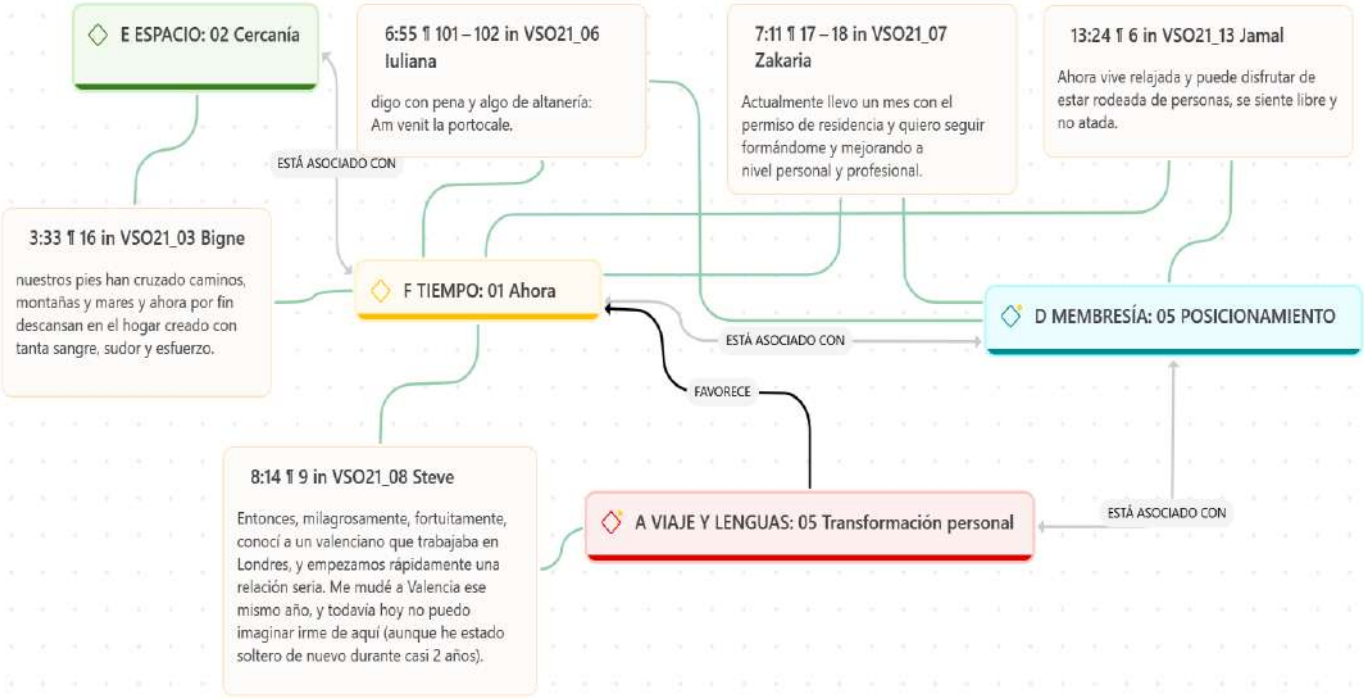


Figura 30: Articulación del espacio del ahora.

La Figura 30 muestra que el presente está favorecido por las transformaciones que llevaron al estado actual. Steve vive en Valencia gracias a una antigua pareja que lo animó a mudarse desde Londres y cumplir un sueño que venía cultivando desde hacía muchos años. El “ahora” es fruto de transformaciones pretéritas que tienen efectos sobre el presente, incluso aunque hayan sido fortuitas. El cronotopo del corpus es producto de historias que culminan provisionalmente en un tiempo y un espacio que puede cambiar en el futuro.

La situación actual también se asocia con los posicionamientos pasados y presentes. El pasado de Suhaina, la compañera de Jamal, debería leerse como contracara del presente, su pasado debió estar marcado por la tensión, la falta de libertad, el miedo y la desconfianza hacia las personas. El español le ha permitido descubrir y negociar nuevos posicionamientos. El pasado de Zakaria también parece haber sido muy diferente antes de llegar a la costa de Almería en patera. Lo importante es la progresión del relato hacia el presente, los cambios de alojamiento, su formación profesional, y todo aquello que termina convirtiéndose en un capital simbólico en el presente. Después de llegar a Madrid (“actualmente”) el relato pasa al presente para llegar, hacia el final, a expresar sus planes de futuro.

Se sabe que Iuliana vaga por su poesía, ora desvalida, ora altanera. El uso del rumano muestra la dificultad que actualmente tiene con el español LMi y su lucha por posicionarse ante una sociedad que parece acogedora, pero que quiere saber lo que el personaje de la poesía no puede responder. Su lugar está *Más allá de las colinas*, un tercer espacio en el cual se esconden más cambios y más dolor, pues su destino es vivir entre países, lenguas y culturas (como Mamadjan, Fénix, Steve, Olesia, o Dauna, el compañero de Jamal).

Por último, el "ahora" está asociado al tema de la cercanía. Ya se sugirió que tiempo y espacio coinciden en un presente en España o alguna ciudad de su geografía. Los pies del personaje de Bigne encuentran por fin el descanso en una "nueva patria", después de cruzar países, fronteras y mares. El esfuerzo es titánico. En (65), se puede observar que el "ahora" se relaciona con la sociedad receptora, con el fin del relato y las posiciones ganadas:

(65) … tener un lugar a donde ir, alguien a quien amar, es tener una familia. No importa que tierra pisen nuestros pies, siempre que seamos íntegros con nosotros mismos y con nuestra historia. Bigne

Si el "ahora" está marcado por el uso del presente y la deíxis adverbial, el pasado se organiza alrededor del uso de los tiempos del pasado y de las progresiones del relato. Como se observa en la Figura 31, el pasado se presenta bajo la forma de épocas o etapas, acontecimientos pasados (código "Antes"), recuerdos o memorias y progresiones de hechos. Las épocas son momentos durativos sometidos a hábitos, convenciones o regímenes de verdad, como muestra crudamente Olesia al afirmar que, bajo el dominio soviético, el ucraniano era un dialecto, una lengua desprestigiada socialmente. Iuliana recuerda la nieve de cuando era niña en su país y la compara con el calor de España. Lyubov recuerda su experiencia de extrañamiento en Cuba, cuando no podía comunicarse y no entendía el comportamiento de la gente. Estas citas sirven para mostrar cómo se contrapone el pasado, o épocas del pasado, al momento actual de la enunciación, cuyo espacio es España.

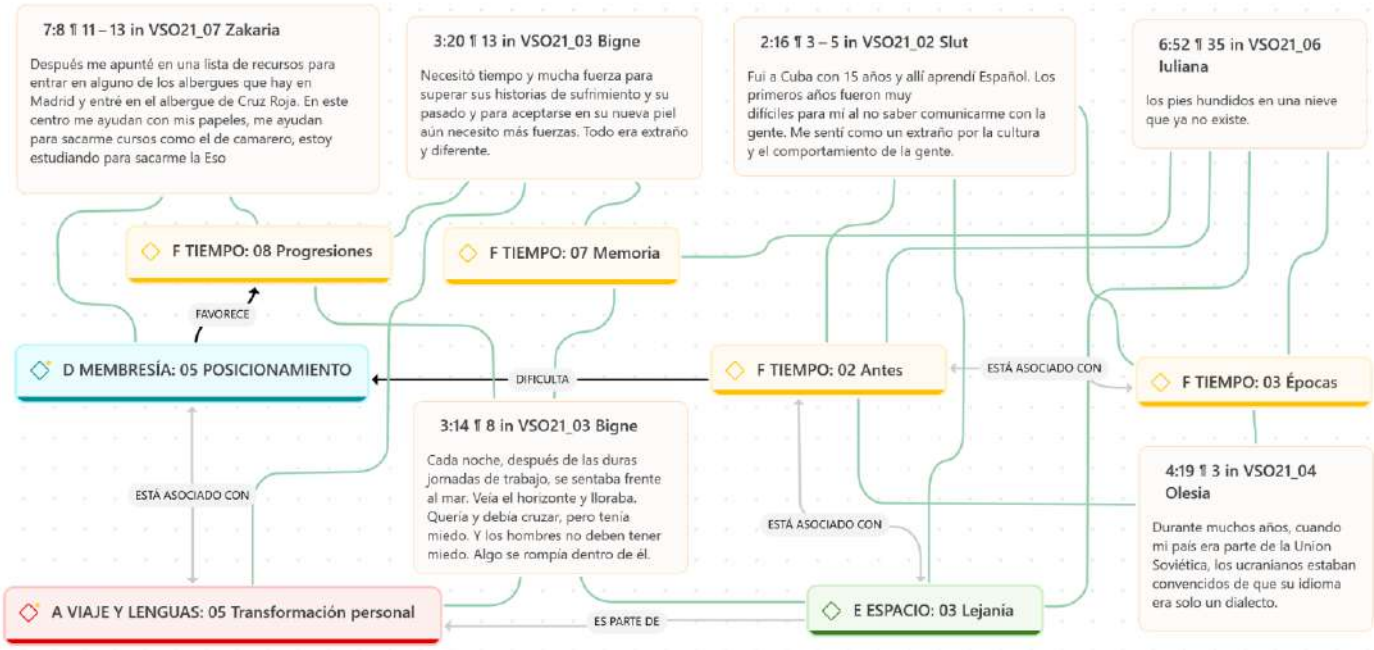


Figura 31: Articulación del espacio del pasado.

La historia de Mamadjan Bah es un ejercicio de memoria cuya clave está en el título, puesto que el relato plantea el tema de la memoria desde varios ángulos (personal, social, cultural, lingüístico). El pasado es una cantidad de miniescenas que se resuelven en el avance dramático de Mamadjan por la geografía. Cada paso adelante lo afecta y lo transforma identitariamente, pierde la voz progresivamente, hasta que la recupera gracias al español y la estabilidad de la familia. En (66), se puede ver cada paso de la progresión de Mamadjan hacia un futuro siempre incierto. Inclusive, ya en España debe luchar contra la discriminación y la incomprensión:

(66) *Empezó a entender su nuevo hogar, a comprender que nadie puede quedar atrás a causa del color de su piel y que las etiquetas no nos definen: inmigrante, refugiado, negro… Son solo palabras que nos definen, pero no nos deben limitar.* Bigne

La memoria también se refiere a las voces de quienes se perdieron en el camino, en el mar, y nunca llegaron a destino. Contando la historia de Mamadjan, Bigne cuenta la historia de muchos otros y otras que, en cambio, desaparecieron para siempre sin hacer ruido.

Bigne se remonta a los inicios de la historia y la cuenta desde la partida de la aldea. Zakaria, en cambio, focaliza su relato en una progresión a la vez temporal y social. Reducido el pasado a su mínima expresión, solamente le interesan sus implicancias en el presente, por eso usa el perfectivo. Su relato progresa por ciudades (Madrid, Entrevías, Getafe), pisos de acogida o compartidos, albergues, cursos de capacitación laboral, cursos de español y un curso para la Eso. La enumeración se corresponde con un mejoramiento de su situación social, la ampliación de su círculo social y con una diversificación de su preparación para el mercado laboral.

4.5.1.2. El futuro

En el corpus VSO21 el futuro constituye el cronotopo que continúa las posibilidades abiertas por el presente. Pueden ser planes, proyectos de agencia, un mejoramiento de las condiciones de vida en general o el aprendizaje de la lengua. Pero persiste España como marco espacial asociado a ese futuro.

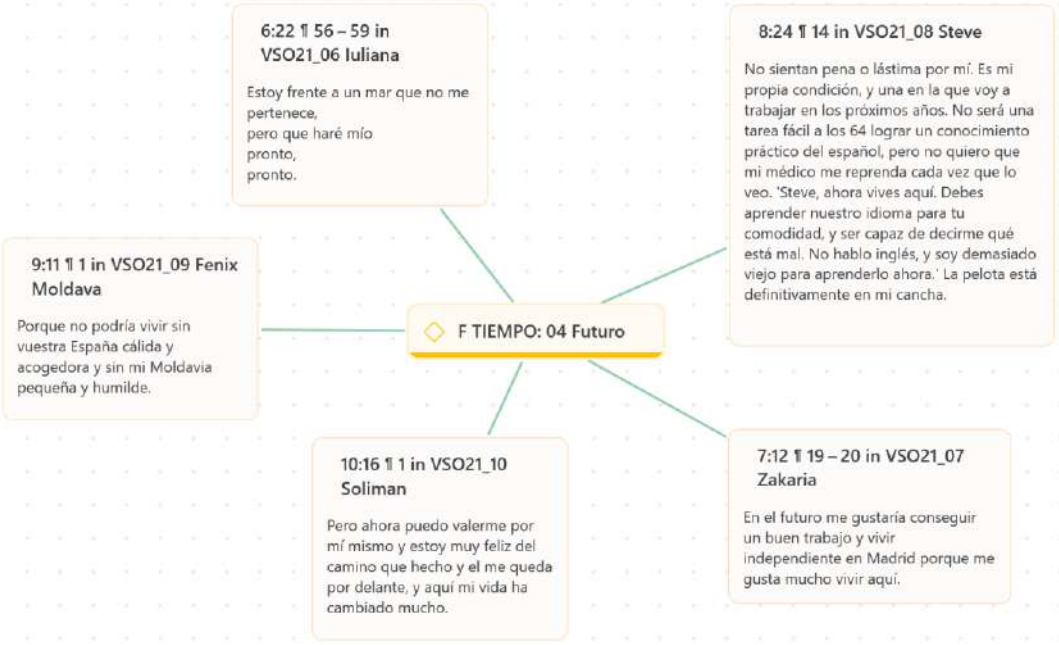


Figura 32: Ejemplos de citas asociadas al futuro.

Como se puede apreciar en las citas de la Figura 32, el futuro se asocia fuertemente a la transformación personal, a la cultura española, a nuevos posicionamientos e identidades o comunidades imaginadas. El proyecto de Steve es mejorar su español para negociar nuevos posicionamientos y reconocimientos, asumiendo en esta tarea una actitud agentiva. En la muestra Soliman, se profundiza el arraigo conseguido gracias al aprendizaje del español. Se asume una progresión de cambios y logros, para, finalmente, poder imaginar que todavía le queda camino por hacer en su nueva vida española. Se desconocen los detalles de sus planes pero se refuerza la pertenencia y la transformación personal. En la misma línea y tipo de texto progresivo, Zakaria se presenta como más ambicioso, pues quiere conseguir un trabajo que le permita vivir en Madrid de forma independiente. Su plan es mucho más claro y concreto.

Por último, el futuro contiene grados de incertidumbre en las muestras de Iuliana y Fénix Moldava, pues ambas proponen una identidad en la que conviven culturas, tierras y lenguas. En Fénix Moldava, conviven los orígenes redescubiertos y la calidez acogedora de España. Vive entre dos países y le resulta doloroso. Su identidad lingüística y cultural se complejiza. Pero no hay vuelta

atrás, el futuro ha llegado y sale a la luz en el video. Fénix Moldava ha quedado atrapada en un tercer espacio desde el cual cuenta su transformación identitaria en español, con indumentaria típica moldava: ahora su corazón sufre por vivir entre dos países. Iuliana también vive entre dos tierras, pero todavía tiene dificultades con la lengua. Está en un proceso de integración en el que se ha apropiado de algunos elementos culturales (el sol, los boleros, el olor de los cítricos), pero le falta el mar. Este elemento puede significar no solo la vastedad de la lengua y la dificultad que muestra para comunicarse, sino, más en general, encontrar la voz y poder expresarse al fin. Asimismo, Iuliana busca recuperar una agencia que le permita transformarse definitivamente y dejar caminar por los recovecos de un pasado que, como la nieve, se ha derretido.

4.5.2. Los espacios de la identidad

Los datos recogidos estudiando la deixis espacial del corpus con Sketch Engine se presentan en la Figura 33. Lo resultados muestran que el espacio privilegiado de la identidad lingüística es el aquí, y, en general, los adverbios que construyen la cercanía (aquí, dentro y cerca acaparan el 64 por ciento de las frecuencias). El resto de los adverbios se usan para marcar la distancia en distintos grados (allí, allá, lejos). Los momentos de la narrativa se organizan en torno al espacio del “aquí” (reforzado, en los videos, con imágenes del cuerpo, el aula de clase o la ciudad) y se relacionan fuertemente con la toponimia de las ciudades de residencia.

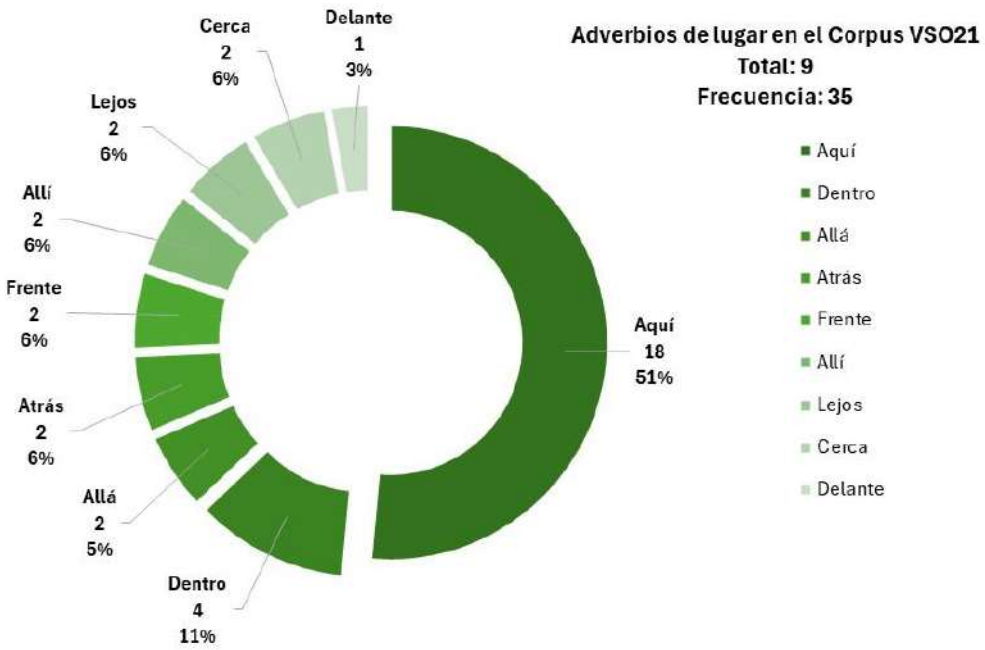


Figura 33: Adverbios de lugar.

A pesar de que el aspecto espacial es el menos codificado de los grupos de códigos, en realidad, la toponimia es el octavo código más utilizado en el corpus (enraizamiento 32). Esto sugiere que, en los textos del corpus VSO21, la identidad se construye alrededor de los espacios de la enunciación que marcan la actualidad de la historia, esto es, España, algunas ciudades españolas (Málaga, Madrid, Valencia), o un espacio de transformación sin anclaje geográfico concreto pero relacionado con el español LMi, paisajes característicos o consumos culturales.

4.5.2.1. Lugares y distancias

La red temática del espacio está marcada por el contraste entre cercanía y lejanía. Sin embargo, las citas relacionadas con la lejanía son pocas y tienen arraigo en pocos textos, por lo que no es un concepto fuerte del corpus. Este hecho sugiere que la cercanía gobierna la relación de los personajes, los hechos y el tiempo, creando el contexto clave para la comprensión de los relatos. España (presente explícitamente en todos los textos, menos en las poesías de Donatto y Iuliana), Málaga, Madrid, Valencia, o la deixis de cercanía vinculada a la lengua española se convierten con insistencia en el fondo sobre el cual se destacan las acciones, se articulan los relatos y tienen sentido los argumentos. De ahí que la toponimia sea el código central del tema espacial.

Las ciudades nombradas en las muestras, junto con diversos elementos de los relatos (estilos de vida, consumos culturales), sugieren que la toponimia está generalmente relacionada a espacios urbanos (ciudades), los cuales potencian las oportunidades de negociar nuevos posicionamientos. Además, el ambiente urbano podría facilitar el uso de la lengua y la participación más activa en comunidades de habla, algo que favorecería también el desarrollo de estrategias de posicionamiento y reposicionamiento. La importancia del ambiente urbano se ve claramente el uso de la toponimia por parte de Lyubov (67), Steve (68) y Zakaria (69):

(67) *… como en todos los países, España tiene sus propios elementos de moda que se han convertido en parte de mi armario.* Lyubov

(68) *Me mudé a Valencia ese mismo año, y todavía hoy no puedo imaginar irme de aquí (aunque he estado soltero de nuevo durante casi 2 años).* Steve

(69) *Después del piso, me fui a vivir un tiempo con un amigo a Getafe.* Zakaria

El espacio urbano forma parte de la cercanía en los relatos. Esto favorece a la ciudad como polo de atracción y genera un movimiento centrípeto marcado por las mayores posibilidades de hacer cursos de español LMi y de asimilar elementos de la cultura española. Pero además, la cercanía, que pone en relación la toponimia con la comunidad de habla del español, y la urbanidad, como modo de vida al que si incorporan lo migrantes, están estrechamente ligadas al tiempo presente de los relatos.

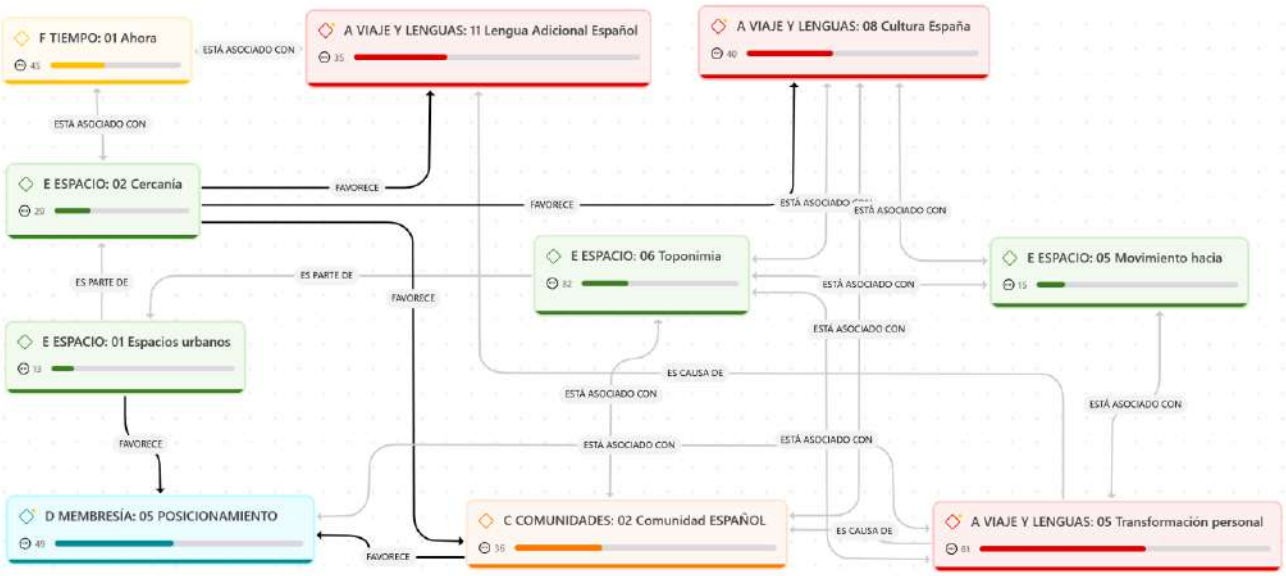


Figura 34: Red semántica de la cercanía.

Como se observa en la Figura 34, el concepto de cercanía (16 co-ocurrencias) está asociado estrechamente al "ahora" y a la transformación personal (18 co-ocurrencias), lo cual sugiere que el tiempo presente es no solamente progresivo, sino que se adhiere al territorio local. La transformación emerge, prevalentemente, en el seno del espacio urbano. Aprendizaje de la lengua, ciudad y transformación parecen retroalimentarse, mientras que en los espacios no urbanos pueden presentarse dificultades. El texto de Jamal (70) permite observar la importancia de aprender español asociada a la transformación, incluso colectiva:

(70) *En mi caso, aprender español no es solo hablar y hacer las cosas básicas, como ir de compras o tomar algo en algún bar. El español es algo más y a todos nos ha ayudado en cosas diferentes, sobre todo nos ha ayudado a desarrollarnos personalmente.* Jamal

4.5.2.2. Movimiento

La dinámica de la cercanía y la lejanía es sutil en el corpus. Las muestras relatan acciones que se articulan tanto en un viaje geográfico (Bigne) como en una transformación interior (Fénix Moldava). Entre la lejanía y la cercanía hay una progresión, un cambio gradual peligroso y doloroso. Pero en otros casos, como Zakaria, el dolor desaparece y la progresión se convierte en una frase cortante, clara, que no deja lugar a dudas y resume todo lo que se pueda decir sobre el pasado. Como se ve en (71), Zakaria llega a la costa de Almería y pasados unos días se va a Madrid, sin transiciones, sin explicaciones, no hay espacio para reflexiones:

(71) *Llevo cuatro años en España, llegué en patera a la costa de Almería, y de Almería pasados unos días me fui a Madrid y desde entonces vivo aquí.* Zakaria

Para Zakaria el movimiento no es una sucesión de transformaciones que se inician en el pasado, ni un proyecto familiar que lo llevó a la costa de Almería, sino el presente como trampolín hacia el futuro. No llegó hace cuatro años, sino que lleva cuatro años en España. Prefiere el presente en lugar del pasado, no quiere o no puede contar su historia. Prefiere centrarse en el momento actual y para ello usa del modo indicativo, no quiere dejar dudas, no importan los antecedentes sino los hechos y la realidad actual.

Figura 35: Espacio y movimiento.

Como se puede observar en la Figura 35, el movimiento puede aparecer mediante usos deícticos (allí, esta, hacia, entre, por) o en el uso de verbos de movimiento (ir, venir, viajar, lanzarse, cruzar). Este movimiento nos muestra la dinámica cambiante y no lineal de la identidad lingüística. Slut, proveniente de Guinea Conakry. Declara que, como perteneciente al grupo étnico saharaui, el español es su segundo idioma, pero luego sostiene que aprendió español cuando fue a Cuba. El español estaba presente en la configuración de su identidad lingüística como posibilidad, pero fue en Cuba donde lo aprendió. Fue allí donde, probablemente, llegó a sentir que se apropiaba de la lengua. Pero por factores emocionales se sentía extraño. Por tanto, se puede ver que hay un desfasaje, un ida y vuelta en el que Slut debe negociar su identidad. Finalmente, su experiencia en España lo ayudó a aprender más rápido y comunicarse de forma más fácil con la gente.

En el caso de Hacene, el aprendizaje de la lengua produce un movimiento de apertura físico (en sus ojos) y psíquico (la mente). Le permite desplazarse de un mundo viejo (que tampoco no aparece en el relato) a un nuevo mundo, a integrarse en nuevos grupos y pensar en el futuro. Su identidad está recorriendo rumbos inexplorados hasta ese momento. De manera más drástica, lo mismo le sucede al personaje de Bigne, que debe lanzarse a lo desconocido, el juego de la vida y

la muerte esconde un oxímoron arriesgado en el cual solamente puede ganar con la ayuda de dios. La oscilación y la circulación geográfica son unas de las características de toda la historia de Mamadjan Bah, que ya en España debe seguir luchando hasta el final del relato para encontrar lo que buscaba. En Donatto, el movimiento mayéutico aborta porque la gente pasea con los ojos vendados, el vaivén de pregunta y respuesta produce una dialéctica de la ceguera. Se pasea por jardines llenos de manzanos que florecen en primavera, se mueve y trata de sacarle la venda a los demás. Sin embargo, como muestra la imagen que acompaña el título del poema, la gente no puede ver la verdad (las flores) aunque la tenga delante de los ojos, porque está inmersa en su rutina. El diálogo fracasa y produce angustia. Pero la rutina es producto de una vida de marioneta, el movimiento desde o hacia depende del titiritero, no hay posibilidades de agencia sino cuando se aprende una nueva lengua y se vive en otro país.

Fénix Moldava y Iuliana viven en continuo desplazamiento entre lo doloroso, lo agridulce y el orgullo. Como se vio más arriba, Fénix lee ante la cámara un texto que es puro movimiento y transformación identitaria (étnica, lingüística, profesional, ideológica). Tal como hacen todos los protagonistas de los videos (menos Rohullah), se presenta mirando a la cámara con serenidad y firmeza, de frente, vestida con ropa étnica (probablemente una *ie* moldava moderna, de colores característicos, y una *cununǎ*). Las raíces étnicas se traducen en su vestimenta y transmiten el mensaje de su renacimiento, el resurgir eterno del ave Fénix en la recuperación de las raíces moldavas. Pero la lengua española, que le ha permitido releer sus orígenes, ha pasado a formar parte emocionalmente de su identidad, reside en su corazón y ahora vive el drama de la oscilación entre dos países: habla en español con vestidos tradicionales moldavos. El movimiento de Fénix no tiene fin. También Iuliana se mueve buscando conciliar identidades, reconfigurar el lugar de unas voces (dos niñas, dos lenguas), que vagan en su pensamiento como los recuerdos. Iuliana camina, recuerda, sustituye, pacta con la realidad y la ficción, abandona la tierra pero el mar no le pertenece. Vaga por la poesía buscando una voz rebelde, que en el momento de hablar vuelve a su L1.

La inestabilidad de Iuliana se espeja en la angustia de Steve. La dinámica y la movilidad de su relato se compara al viaje de Mamadjan Bah, pero sin el drama de la supervivencia. Ningún otro relato desarrolla un itinerario más dilatado que el de Steve. La categoría de cercanía con Valencia es espacial y afectiva, le produce orgullo y vergüenza, oscilaciones emocionales propias de su viaje. La historia se abre con un *flashback*, recorre desde su fin de ciclo en Sídney, pasando por su nueva identidad como profesor de inglés en Londres, y llegando a su actual vida en Valencia. Experimenta, respira y admira el aire mediterráneo. Se muda a Londres. Su transformación es lenta y sus decisiones son cosmológicas. Sus puntos de vista van de la introspección y la autoconciencia a la heteropercepción, de hablar como australiano a sentirse expatriado, de la posición de turista a la de residente. Sin embargo, en Steve, así como en todas las otras muestras, se observa con claridad la dinámica de la identidad lingüística, sus problemas, sus espacios y sus

dilemas. En (72) Steve demuestra que la identidad es movimiento y agencia (mi cancha), una visión que comparte con todas las muestras del corpus:

(72) La pelota está definitivamente en mi cancha. Steve

5. Discusión de resultados

Tras haber expuesto los resultados obtenidos en los ciclos de codificación con el *software* ATLAS.ti, y en el análisis de frecuencias de adverbios con Sketch Engine, pasaremos a discutir los resultados del estudio a la luz de los objetivos y la bibliografía consultada.

La investigación se preguntaba sobre la expresión de los aspectos relacionales de la identidad lingüística en narrativas autobiográficas de hablantes de español LMi. Para ello se propuso estudiar, por un lado, el contraste entre identidad y alteridad, y por el otro, la expresión del tiempo y el espacio.

En primer lugar, en el punto 5.1, se presentará la síntesis de los resultados en forma de tabla. Luego, en el punto 5.2, se presentará la discusión del análisis de los géneros y títulos, puesto que fue la primera parte de los resultados. Luego, en los putos 5.3 y 5.4, siguiendo el mismo orden de los objetivos planteados en la metodología, se discutirán los resultados obtenidos para observar coincidencias y divergencias con los presentados en otras investigaciones.

5.1. Síntesis de los resultados obtenidos

A continuación se presenta una tabla con la síntesis de los resultados para cada una de las variables.

Variables	H1	Resultados
a) Uso de lenguas (L1, adicionales, lengua de migración)	a) El uso y aprendizaje de las diferentes lenguas en las narrativas autobiográficas aparece como contenido manifiesto, generando espacios de enunciación híbridos en los que la identidad lingüística se reconfigura de forma dinámica. Se producen situaciones conflictivas entre las diferentes lenguas, y actitudes ambiguas hacia el país de acogida.	Los datos obtenidos del análisis de las muestras del corpus VSO21 confirman que, el uso y aprendizaje de la LMi, el desplazamiento geográfico y el contacto con la cultura del país receptor, juegan un papel crucial en la configuración y transformación de la identidad lingüística de los migrantes. En el conjunto de textos estudiados no se observan actitudes negativas hacia el país receptor. Las narrativas autobiográficas del corpus VOS21 sugieren que la metáfora del viaje, tanto físico como simbólico, puede explicar la transformación de la identidad lingüística.
b) Autopercepción y transformación del self	b) La adopción de la LMi transforma la identidad desde el punto de vista de la autopercepción del migrante. La identidad se vuelve compleja, multifacética, dinámica. Se negocian y renegocian nuevos posicionamientos en un entorno sociocultural nuevo.	El análisis del corpus VSO21 confirma que el uso y aprendizaje del español LMi están relacionados con la transformación de la autopercepción de los migrantes. La adopción del español LMi implica cambios en el *self* y origina procesos de negociación y reposicionamientos en la nueva sociedad.
c) Contraste comunidad lingüística y entorno social	c) El contraste entre la comunidad de la L1 o la LMi y el entorno social de migración se manifiesta, en las narrativas, como una zona de conflicto identitario, en la que la lengua de migración actúa como vector de inclusión o exclusión en la nueva sociedad.	Los datos del corpus VSO21 reflejan que el contraste entre la comunidad de la L1 o la LMi y el entorno social de migración, no siempre se presenta bajo la forma de conflicto identitario. La LMi suele facilitar la inclusión social y cultural, lo que sugiere

Variables	H1	Resultados
		que, en las narrativas autobiográficas analizadas, el español aparece como un elemento clave para la integración en la sociedad receptora.
d) Inclusión, exclusión, resistencia	d) El aprendizaje de la LMi posibilita negociar nuevos posicionamientos en la sociedad receptora. La identidad lingüística del migrante se reestructura, dando lugar a procesos de inclusión, exclusión o resistencia para preservar su identidad. La sociedad receptora puede desarrollar estrategias tanto de exclusión como de asimilación de la alteridad representada por el migrante.	El análisis del corpus VSO21 confirma que el aprendizaje del español LMi permite negociar nuevos posicionamientos en la sociedad receptora. La identidad lingüística se presenta en constante reestructuración y adaptación a las demandas del entorno, generando procesos inclusivos. Sin embargo, algunas muestras permiten observar estrategias de resistencia.
e) Marcadores temporales de pasado, presente y futuro	e) La caracterización y la expresión del tiempo, en las narrativas autobiográficas de migrantes, reflejan tensiones entre el pasado y el presente, y proyecciones de futuro. En los casos de situaciones adversas, se privilegia la relación con el pasado, la cultura de origen y la L1. En los casos de adopción activa de la LMi e integración sociocultural, prima el dominio del presente. Los procesos de negociación y construcción de comunidades e identidades imaginadas priorizan la relación del migrante con el futuro.	El análisis del corpus VSO21 muestra que, en las narrativas autobiográficas de migrantes, la expresión del tiempo juega un papel fundamental en la construcción de la identidad lingüística. El predominio del presente evidencia una fuerte conexión con la sociedad receptora y destaca como constante en la mayoría de las narraciones. A pesar de todo, los resultados reflejan que las tensiones entre pasado, presente y futuro, que emergen del análisis del corpus, son moderadas. La construcción del tiempo muestra la complejidad no solamente del proceso migratorio, sino también de la adaptación a un nuevo entorno sociocultural.
f) Marcadores espaciales de lugares, distancias, movimiento	f) Las narrativas privilegian espacios diferenciados según el grado de integración al país receptor. La transformación identitaria genera espacios híbridos, cambiantes, con elementos geográficos, lingüísticos y culturales pertenecientes a las sucesivas etapas del recorrido realizado por el migrante entre su origen y la sociedad receptora.	En el corpus VSO21, se confirma que el espacio geográfico y simbólico desempeña un papel fundamental en la transformación de la identidad lingüística de los migrantes. Las narrativas describen no solo un espacio físico, sino también un escenario de transformaciones internas, sociales y culturales. El entorno urbano español y la toponimia emergen como elementos clave de la transformación identitaria.

Tabla 8: Síntesis de resultados.

La lectura de la Tabla 8 parece confirmar, en general, los resultados obtenidos por otros investigadores en todas las hipótesis formuladas. En realidad, como se verá en la discusión de cada variable, existen datos que contradicen parcialmente algunas de las hipótesis derivadas o que son igualmente originales como resultados, dadas las características singulares de las muestras estudiadas. Los apartados sucesivos muestran posibles interpretaciones de los resultados a la luz de las investigaciones previas, señalando con detalle los aspectos originales y las limitaciones que se advierten.

5.2. Géneros, títulos y narrativa

La presente investigación comenzó con el estudio de los títulos de las contribuciones del VSO21. Este tipo de paratexto fue estudiado como apertura de la investigación pues ofrecía las coordenadas desde las cuales situar los textos para el trabajo interpretativo, ya sea en tanto preanuncio del género, que en tanto elemento intertextual. De acuerdo con las condiciones de producción identificadas (las bases del concurso), los títulos se revelan estrechamente vinculados a ellas como fuente intertextual. Pero adicionalmente, se relacionan con el contenido y las particularidades del autor, es decir, con la búsqueda de la voz que, reclamada por el concurso, no debe ser olvidada.

Las bases funcionan como proveedor de vocabulario para los títulos, lo que explica la presencia de los 4 temas principales codificados: “entre culturas”, “identidad como mosaico”, “vida, cultura e identidad en España”, y “voz, hablar definir”. Los títulos agrupados bajo estos códigos exploran la identidad desde diferentes ángulos, pero también responden a la llamada de una expresión original. El código “entre culturas” refleja la hibridez cultural como drama del proceso de cambio, la resistencia y la transformación. “Identidad como mosaico” se relaciona con la diversidad y pone en cuestión el concepto unitario de identidad. El código “vida, cultura e identidad en España” muestra la preocupación de los concursantes por hablar de su propio contexto vital, escenario de la puesta en práctica de estrategias de aculturación en lo lingüístico y lo cultural. Por último, el código “voz, hablar, definir” resultó ser el de mayor enraizamiento, pues responde a la interpelación del concurso en tanto instancia legitimada (institución) y legitimadora/constituyente de la figura del migrante por intermedio de su voz. Pero la voz no es más que el sujeto instaurado por el concurso, ya que las voces de los migrantes se constituyen justamente en función de la legitimación de sus bases y condiciones. Desde este punto de vista, los títulos muestran la voz del migrante que responde, saluda, cuenta su realidad, narra su drama y cumple con su deber de estudiar la lengua para integrarse a la sociedad receptora. Es decir, las bases del concurso se constituyen en fuente de reconocimiento y obligación.

Las marcas del tiempo y el espacio también aparecen en los títulos. La situación enunciativa construye un tiempo situado, un presente, una vida en España, un aprendizaje de la LMi y un enunciador que se presenta en español. Es de notar que ningún texto fue presentado en la L1 de los migrantes, aunque era posible hacerlo acompañado de su traducción. Pero también hay espacios, como la cancha de fútbol, el mar, la tierra o las colinas, cuyos pilares se apoyan en un terreno que los engloba, y en el que el migrante puede ser llamado por un nombre legal. En resumen, en los temas de los títulos aparece ya el contraste entre identidad y alteridad, pues los títulos hablan de transformación, hibridez, inclusión, resistencia, adaptación, y de la búsqueda de una armonía en la negociación entre lenguas y culturas a través del concepto de voz.

En los estudios consultados, no se han encontrado análisis dedicados a los paratextos en general. Esto se debe a que el material proviene de entrevistas y cuestionarios, herramientas evidentemente desprovistas de estos elementos textuales. La investigación de Soto Yonhson (2020) se basa en textos autobiográficos que los alumnos debían escribir. Sin embargo, no se menciona el estudio de los títulos ni que los textos debiesen ser escritos con elementos paratextuales. En su trabajo sobre la noción de voz, Matsuda (2015) tampoco hace hincapié en la articulación de la estructura del texto y los paratextos como un elemento para tener en cuenta en su definición y descripción. Es decir, el título u otros paratextos no aparecen en patrones que puedan ayudar a definir las posibilidades de individualidad de la voz.

La presente investigación muestra que el estudio de los paratextos suministra información importante de acceso a las muestras. La elección de un título puede implicar estrategias tales como condensación, metaforización, conativa, retórica o estética. Como se ha visto en la presente investigación, el titulado puede ser estudiado específicamente, pues aporta una rica información sobre el texto, la situación de enunciación, las condiciones de producción y la posición del autor. En el caso de investigaciones con intervenciones didácticas, la falta de un trabajo sobre los paratextos en la elaboración de narraciones biográficas (Yonhson, 2020), puede limitar la interpretación de los datos, ya que el titulado da información crucial sobre la mirada de los autores sobre sus propios textos. En un paratexto, el autor facilita información estratégica que de otro modo podría perderse.

5.3. El contraste entre identidad y alteridad

Las primeras 4 preguntas de investigación tenían como foco describir y analizar el contraste entre identidad y alteridad a través del uso de las lenguas, la autopercepción y transformación del *self*, el contraste entre comunidad lingüística y entorno social, y los procesos de inclusión, exclusión o resistencia.

Los datos muestran que la metáfora de la voz, sugerida en las bases del concurso y presente ya en algunos títulos, emerge como uno de los temas dominantes del corpus recorriendo todos los aspectos del primer objetivo de investigación. La voz y su búsqueda simbolizan la identidad en el movimiento de apropiación lingüística y cultural, es la clave expresiva de la transformación del *self*, encarna la relación entre la comunidad y el entorno, simboliza la inclusión o resiste la exclusión.

5.3.1 Uso de las lenguas (a)

Hipótesis alternativa a) El uso y aprendizaje de las diferentes lenguas en las narrativas autobiográficas aparece como contenido manifiesto, generando espacios de enunciación híbridos en los que la identidad lingüística se reconfigura de

forma dinámica. Se producen situaciones conflictivas entre las diferentes lenguas, y actitudes ambiguas hacia el país de acogida.
Resultados Los datos obtenidos del análisis de las muestras del corpus VSO21 confirman que, el uso y aprendizaje de la LMi, el desplazamiento geográfico y el contacto con la cultura del país receptor, juegan un papel crucial en la configuración y transformación de la identidad lingüística de los migrantes. En el conjunto de textos estudiados no se observan actitudes negativas hacia el país receptor. Las narrativas autobiográficas del corpus VOS21 sugieren que la metáfora del viaje, tanto físico como simbólico, puede explicar la transformación de la identidad lingüística.

Los datos obtenidos mediante el proceso de codificación señalan que la metáfora del viaje, en el contexto identitario, es la voz en movimiento. Representa la movilidad y el dinamismo de la identidad. El viaje simboliza tanto el desplazamiento físico como simbólico de la identidad. Es el trayecto entre la L1 y la LMi, que marca la distancia entre la comunidad de origen y la comunidad receptora.

Desde el punto de vista de la descripción del contraste entre identidad y alteridad, la transformación de la identidad está relacionada con desplazamientos geográficos, simbólicos y lingüísticos. En el corpus VSO21, la metáfora del viaje representa el cambio bajo tres formas en las que enunciadores y personajes negocian lo propio y lo ajeno: la travesía geográfica, la travesía cultural, y la travesía lingüística.

Según los datos obtenidos, el desplazamiento geográfico está estrechamente ligado al desplazamiento cultural. Ambos son clave para la relación del *self* (la percepción que los migrantes tienen de sí mismos) con la alteridad, ya que el abandono (deseado o no) de las comunidades de origen es el primer paso de la transformación venidera. En el corpus VSO21, las comunidades de origen pueden ser espacios de represión y conflicto cultural, un aspecto habitualmente no explorado en otros estudios sobre la identidad lingüística. La L1, normalmente, se asocia a espacios de seguridad, confort, reconocimiento y comunidad.

De este modo, si la cultura de origen presenta tensiones, España como cultura de destino es concebida como lugar de transformación. Ahora bien, la transición no siempre aparece narrada en los textos, que, en cambio, prefieren resaltar la importancia del país de acogida como centro de su nueva identidad.

Mesías Tigreros et al. (2015) exploran cómo la comunidad Nasa tiene en la lengua un vector identitario, y cómo las mujeres son el principal eslabón de transmisión cultural y lingüística. Sin embargo, en un entorno urbano las mujeres adoptan nuevas costumbres y roles, asumiendo nuevas posiciones en el mercado laboral y desarrollando nuevas posibilidades de relación social. Así, las informantes de la comunidad nasa modifican su identidad lingüística de forma similar a la observada en los migrantes del corpus VSO21: para encajar en la narrativa caleña urbana.

La institución del resguardo se presenta como el "territorio que permite y facilita la construcción de una identidad como indígena Nasa" (Mesías Tigreros et al., 2015, p. 195). La configuración de la identidad parece facilitada en el contexto originario y luego asociada a la pérdida en el segundo. En este sentido, el trabajo sobre las mujeres nasa confirma que el desplazamiento juega un papel crucial en la reconfiguración identitaria, pero inverso al que presentan las muestras del corpus estudiado aquí. La figura del resguardo, como territorio protegido de la L1, se asemeja a las comunidades de origen representadas en las muestras de Bigne y Iuliana, un espacio seguro de valencias emocionales positivas. Sin embargo, los datos también muestran que en los casos de Olesia, Donatto y Fénix Moldava, el espacio de la L1 y la comunidad de origen puede ser conflictivo. En respuesta a esta situación, la cultura y la lengua de la sociedad de acogida pueden transformarse en factores positivos para el cambio identitario. Es decir, sucede lo contrario que en el caso de las mujeres nasa. En este sentido, la falta de homogeneidad en la composición del corpus VSO21 podría tener limitaciones a la hora de mostrar las tensiones entre la L1 y la LMi señalados por otros estudios (Mesías Tigreros et al., 2015; Oshiro Shikina, 2022)

Las limitaciones del corpus VSO21 también se ven con claridad en la codificación de la travesía cultural, pues generalmente se presenta como un momento simplificado. Incluso los textos que tematizan el cambio cultural resaltan la importancia de llegar al país de destino e incorporarse a una nueva vida (Bigne, Fénix Moldava, Jamal). El cambio cultural se estructura como una transición escasamente narrada, visible en los resultados finales, pero poco trazada en las narraciones autobiográficas. En contraposición, el código "Cultura España" resultó uno de los más enraizados (47 citas), lo que sugiere una fuerte apuesta por la adaptación cultural, el acercamiento a la alteridad y la transformación identitaria. Esta particularidad podría constituir un sesgo positivo hacia la cultura del país receptor, que limita el alcance de los resultados de la presente investigación. La participación en el concurso *Voces sin olvido* podría formar parte, en sí misma, de una estrategia de posicionamiento de los autores como hablantes de español legitimados.

La travesía lingüística, en cambio, es el componente más dinámico y adaptativo de la identidad en movimiento. Con la separación de la comunidad de habla de la L1 se inicia un proceso de transformación identitaria imprescindible en pos de la supervivencia en una nueva sociedad. En general, pocos textos tematizan su L1 y no hay rastros de lenguas adicionales aprendidas durante la migración. Así, llama poderosamente la atención que mientras unos textos dan escasa importancia temática a la L1, otros, como los de Fénix Moldava, Donatto u Olesia, la conciben como espacios donde se dirimen dramáticos conflictos lingüísticos. La ausencia en el resto podría estar relacionada con la importancia adquirida por la sociedad receptora y la inversión en el aprendizaje de la lengua de migración. Un caso claro de la travesía lingüística es Slut, que viaja del norte de África a Cuba, donde aprende español pero no se adapta, y luego a España, donde encuentra un entorno facilitador. En definitiva, las lenguas representan el espacio más dinámico y representado en los textos.

Mientras el trabajo de Oshiro Shikina (2022) revela el papel crucial de la L1 en las primeras fases migratorias de los japoneses en Perú, el análisis del corpus VSO21 muestra un desplazamiento del foco hacia estrategias de adaptación y transformación menos apoyadas en la L1. Durante su primera etapa migratoria, a principios del siglo XX, los trabajadores japoneses en Perú mantenían una estrategia de separación, y, por lo tanto, la L1 era el principal lazo de unión de la comunidad junto a sus costumbres. Recién después de la derrota de Japón en 1945, la comunidad japonesa cambia de estrategia y se vuelca a la integración. El principal instrumento de dicho proceso fue el aprendizaje del español y la concurrencia a colegios peruanos, a la vez que el cambio en los modos de relacionarse con la población local. Las narrativas del corpus VSO21 muestran una actitud directa hacia la LMi, centrándose en la integración a la comunidad de habla y en el conocimiento de la cultura las prácticas locales. El estudio de los títulos ya mostró la importancia del aprendizaje del español y de la voz como síntesis de una postura enunciativa activa, basada más en el cambio y la adaptación que en el recuerdo y los lazos con la comunidad de origen.

Para entender mejor el uso y la convivencia de las lenguas en el caso de los migrantes modernos representados en el corpus VSO21, hay que tener en cuenta que el aprendizaje de la LMi se manifiesta como primordial para su integración. También en los casos de aquellos que describen más dificultades en su aprendizaje. La convicción pareciera ser unánime. No parece haber tiempo para posturas separacionistas en los relatos. Si en los informantes de Oshiro Shikina la comunidad de origen es un tema omnipresente cargado de sentido antropológico, en el corpus VSO21, a la inversa, la ausencia de tematización de la L1 va acompañada de una escasa mención de las comunidades de origen. Cuando se referencian, como se ha visto, se trata de espacios negativos. Esto podría sugerir que varios de los textos del corpus VSO21 apuestan por estrategias de asimilación, tal como las describe Gugenberger (2020):

> El migrante muestra una gran disposición de adoptar la lengua/ variedad2 receptora a costo de la propia. Se apoya fuertemente en el modelo de identidad de la sociedad receptora. Al no usar la L1, esta va perdiendo paulatinamente relevancia para su identidad lingüística, hasta que considera solo la L2 como parte de su identidad actual. (p. 14-15)

Evidentemente el tamaño y la falta de homogeneidad del corpus VSO21 no permiten llegar a la conclusión de que los migrantes abandonarán su L1. Antes bien, Gugenberger (2020) llama la atención sobre la complejidad del proceso y la necesidad de perspectivas longitudinales para su estudio. Al sugerir que los modelos tradicionales de migración son insuficientes para dar cuenta de los nuevos itinerarios migratorios, la autora introduce el concepto de transmigrante, apuntando que los itinerarios de los migrantes contemporáneos son multidireccionales y se apoyan en la conexión simultánea con varias comunidades (Gugenberger, 2020, p. 25).

El trío viaje, lengua y cultura se presenta en movimiento. En él se puede observar la relación del *self* con la cultura de origen y con la L1, lo cual sugiere estrategias de aculturación distintas a las

de otras investigaciones pero que, en conjunto, coinciden en sus opciones estratégicas. La integración o asimilación al país de acogida requiere cambiar para sobrevivir, cada contexto puede implicar opciones diferentes que es necesario observar y describir en cada caso particular. Queda pendiente, como propone Gugenberger (2020), estudiar las estrategias lingüísticas de los nuevos migrantes, que podrían estructurar un nuevo modelo marcado por la multiplicidad, la interconexión y la vinculación simultánea con distintas comunidades culturales. El corpus VSO21, debido a sus limitaciones, no aporta datos que puedan analizarse en esa dirección.

En conclusión, ante la primera pregunta de investigación, los resultados del corpus VSO21 apoyan parcialmente la hipótesis alternativa H1, revelando que el uso de la LMi es clave en la transformación identitaria, aunque los aspectos conflictuales son menos pronunciados de lo esperado. El español LMi emerge como tema central en la reconfiguración identitaria, pero en los textos no se han identificado conflictos claros entre la L1 y la LMi , así como tampoco incidentes críticos (Nunan y Choi, 2010) o experiencias negativas. Antes bien, se han descubierto espacios conflictivos ligados al espacio de la L1, algo no esperado ni presente en los trabajos reseñados. Aun así, los datos confirman claramente que, en el corpus VSO21, la identidad lingüística se caracteriza por la adaptabilidad, la transformación constante, y la renegociación de las fronteras del español LMi.

De acuerdo a los aspectos aquí analizados y discutidos, una mirada didáctica debería considerar, en los diseños de programas de enseñanza de español para migrantes, el uso de narrativas autobiográficas de los propios alumnos. Eso permitiría reflexionar sobre el proceso migratorio, el lugar de la L1 en las clases de español, y facilitar un aprendizaje significativo basado en las necesidades concretas de los estudiantes.

5.3.2 Búsqueda de la voz y transformación del *self* (b)

Hipótesis alternativa b) La adopción de la LMi transforma la identidad desde el punto de vista de la autopercepción del migrante. La identidad se vuelve compleja, multifacética, dinámica. Se negocian y renegocian nuevos posicionamientos en un entorno sociocultural nuevo.
Resultados El análisis del corpus VSO21 confirma que el uso y aprendizaje del español LMi están relacionados con la transformación de la autopercepción de los migrantes. La adopción del español LMi implica cambios en el self y origina procesos de negociación y reposicionamientos en la nueva sociedad.

El segundo punto analizado en el contraste entre identidad y alteridad fue la búsqueda de la voz y la transformación del *self*. Para ello, se codificaron los textos en tres campos semánticos complementarios. En primer lugar, se analizó la autopercepción, es decir, cómo se presenta el punto cero del enunciador en los textos, el punto desde el cual se inicia la transformación. Luego, se examinó la búsqueda de la voz, es decir, el aspecto exploratorio de la identidad a través del

movimiento, el desplazamiento, el cambio o los posicionamientos. En tercer lugar, se describió la transformación del *self*, fruto del aprendizaje, la negociación y la superación de barreras.

La autopercepción, muestra que los participantes se presentan, y por tanto se autodefinen, a partir de diversos elementos que les confieren características identitarias particulares. Se trata del "momento cero" del proceso de cambio, sea de partida o de llegada. Ofrece información para entender qué elementos han influido en la identidad en movimiento. La codificación de los textos ha mostrado que se utilizan datos como nombre, nacionalidad, lugar de residencia, relación con el español o descripciones caracterológicas. En conjunto, estos datos intentan reflejar el estado identitario antes o después de la transformación que conlleva el proceso migratorio y la negociación con una nueva geografía, lengua y cultura.

La travesía identitaria parte de, o da como resultado, un *self* en el que sobresalen el aprendizaje de la LMi y la posición en el entorno. Su descripción se lleva a cabo a través de datos, metáforas, comparaciones o argumentaciones. Así, el *self* aparece como un área atravesada por actitudes positivas hacia la nueva lengua, pero también por el extrañamiento, el desánimo, o el conflicto entre lo viejo y lo nuevo. La autopercepción refleja las tensiones, las dificultades y los progresos producto de la búsqueda identitaria.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis alternativa planteada. Un ejemplo claro es el de Rohullah, quien descubre cambios expresivos en su autopercepción. Como se observa en (73), la expresión de sus emociones se ve facilitada en español, lo que impacta positivamente en su autopercepción:

(73) Cuando hablaba persa, mi lengua materna, pensaba que era por… era una persona introvertida. Y ahora, aunque no hablo español perfectamente, al comunicarme siento que puedo expresar mis sentimientos fácilmente. Rohullah

Este resultado coincide con los estudios reseñados. Como muestran Mesías Tigreros et al. (2015), las mujeres nasa, al usar otras lenguas y adoptar otras costumbres, adaptan su identidad lingüística al contexto urbano. Es un proceso paralelo al de los migrantes del corpus VSO21. Las costumbres urbanas, el ingreso al mercado de trabajo y el cambio en los usos vestimentarios conforman una identidad diferente en ambos corpus. Sin embargo, en las mujeres nasa los procesos de empoderamiento (en el hogar, en la comunidad) van acompañados de la pérdidas de roles que se desempeñaba en la sociedad de origen (por ejemplo, el rol educativo). En el corpus VSO21, asistimos más a *performances* del empoderamiento lingüístico y social, que a manifestaciones de carencia, desaliento o marginación.

El proceso de transformación identitario no solo está relacionado con el aprendizaje del español LMi, sino también con la enseñanza (García-Balsas y Planellas Almeida, 2023). Las identidades se presentan en transformación constante frente a contextos culturales y laborales dinámicos, tanto en los migrantes como los docente de ELE. Al confrontar la articulación del *self* del migrante

aquí presentada, con los datos que aportan sobre los profesores de ELE en contextos de migración, se refuerza la idea de que la identidad es un constructo dinámico, fuertemente influido por situaciones de contacto con LMi. En primer lugar, las identidades del corpus VSO21 se encuentran en movimiento, el *self* está en permanente cambio y adaptación, el aprendizaje de la lengua de migración es uno de sus objetivos principales. El profesor de ELE descripto por García-Balsas y Planellas Almeida (2023) se caracteriza por la inestabilidad y la precariedad laboral. Su sensibilidad intercultural, la capacidad de comprender y apreciar la diversidad, la consecuente visión crítica, el conjunto refleja movimiento, dinamismo. De esta manera, las autoras concluyen que se trata de un perfil de agente de transformación social, su dinamismo identitario se vuelca al exterior. Este paralelo puede indicar que, independientemente del contexto, la confrontación con la alteridad en contextos fronterizos (el aula de idiomas como espacio de contacto entre la sociedad receptora y el migrante) desata dinámicas de cambio identitario por ambos lados de la frontera. Del lado del migrante, sin embargo, la autopercepción positiva podría ocultar tensiones, dificultades, o borrar violencias.

Al igual que los migrantes del corpus, los profesores de ELE se afirman en un perfil comprometido con su actividad de enseñanza. Pero el compromiso y la satisfacción que da la profesión no puede ocultar factores de estrés y desmotivación ligados al posicionamiento. La falta de reconocimiento social, unida a la visión negativa que el entorno tiene del alumnado, retratan la búsqueda de una voz que también debe ser escuchada (García-Balsas y Planellas Almeida, 2023).

En todo caso, los datos muestran que la identidad es un espacio en continuo cambio, particularmente cuando se enfrenta a situaciones de alteridad y de negociación cultural y lingüística. La adopción de una LMi y de elementos culturales de la sociedad receptora es un proceso multifacético y complejo, como lo muestran los cambios de estrategia observados en los migrantes japoneses en Perú (Oshiro Shikina, 2022).

Uno de los resultados más interesantes ha sido el concepto de voz, estrechamente ligado al *self*, al aprendizaje del español y a la posibilidad de participar de nuevas comunidades de habla. La voz no solo surge en relación con las bases del concurso, sino que es retomada en los textos para simbolizar la búsqueda de la identidad, estableciendo con ella una relación metonímica y condensadora. La búsqueda de la voz está influenciada por factores como la comunidad lingüística del español, las barreras geográficas y simbólicas, y la relación compleja con la L1. Este concepto de voz es fundamental para entender cómo la transformación personal y la autopercepción de los migrantes se ven afectadas por las posibilidades y complejidades del nuevo entorno sociocultural. En el corpus VSO21, la voz se transforma de manera no lineal, participando de procesos de negociación y posicionamiento. Su evolución expresa la subjetividad original de los migrantes y refleja los retos a los que se enfrentan en su proceso de integración, sin estar exenta de tensiones lingüísticas y culturales.

Otro caso que refleja esta transformación identitaria, se puede observar en (74), donde Steve busca fortalecer su posición como hablante de español. Al final de su texto, trata de negociar nuevas herramientas para reposicionarse ante su médico como hablante de español y hacer crecer una voz práctica y competente en un ámbito formal como es su relación con el sistema de salud:

(74) No será una tarea fácil a los 64 lograr un conocimiento práctico del español, pero no quiero que mi médico me reprenda cada vez que lo veo. Steve

En este ejemplo se puede ver cómo la voz recupera el *yo discursivo* del texto escrito (Matsuda, 2015), producto de la performance identitaria del escritor. El texto se presenta como un espacio donde escenificar la agencia, a partir de una cierta selección y disposición de los materiales narrativos y argumentativos. Steve decide contar una cierta historia eligiendo y ordenando sus materiales de forma original, buscando ciertos efectos de sentido (reposicionarse, disculparse, empoderarse). Lo mismo hace Rohullah, al desarrollar primero un discurso argumentativo para luego explicar (y explicarse) cómo su identidad y su personalidad han cambiado con el aprendizaje del español, y cómo se ha convertido en una persona dotada de autenticidad que expresa más fácilmente sus sentimientos.

Se han reseñado varios trabajos que recuperan la voz de los informantes tal como se hace en la presente investigación. Soto Yohnson (2020) intenta recuperar el lugar de la subjetividad en el aula de clase para poder interpretar el conocimiento histórico desde elementos de la autobiografía. A través de una intervención didáctica recupera la voz del alumno para negociar nuevas posiciones enunciativas en los textos de historia, y posicionarse como agente interpretador con habilidades de pensamiento histórico (Soto Yohnson, 2020, p. 14). También Díaz Pacheco et al. (2023) buscan “analizar y valorar el discurso proveniente desde las propias voces de los escolares inmigrantes” (p. 199). Ambas investigaciones recuperan la voz de los niños mediante el enfoque narrativo.

Mientras los alumnos de Soto Yohnson (2020) recuperan parcialmente el lugar de la subjetividad en sus textos escritos, volviendo a sus orígenes y a un sentido socialmente construido de identidad (el *self* y el entorno; el *self* y la historia), los inmigrantes del corpus VSO21 conectan sus experiencias con la historia contemporánea eligiendo estratégicamente el material que quieren mostrar en su *performance*. Los alumnos tienden a esconder el yo autobiográfico ante la objetividad de la historia abortando la biografización de espacios formales. Los migrantes, en cambio muestran sus emociones positivas (alegría, felicidad, orgullo) y construyen una *performance* de la actualidad, minimizando las negativas (miedo, tristeza). El deseo de ser percibidos como individuos exitosos e integrados busca evitar la asunción de las posiciones que las sociedades receptoras reservan para los migrantes. Se resisten a representar la alteridad como un factor de conflicto, buscando una integración fluida con la sociedad receptora

Si los estudiantes resisten las evidencias verificadas y reescriben los relatos construidos en la vida cotidiana, los migrantes, por su parte, se resisten a exponer las experiencias y los contextos negativos relacionados con la sociedad de acogida. Ambos tienen objetivos específicos de posicionamiento y estrategias para alcanzar su integración.

Las voces de los alumnos de Díaz Pacheco et al. (2023) son convocadas a apropiarse de un lugar desde el cual expresar su historia de migración y los planes de futuro académicos y laborales. Si un acto de lenguaje es un acto de identidad, los escolares sufren el acoso y la violencia verbal por actuar su identidad al hablar. La variedad dialectal los exhibe como alteridad ante la sociedad local. La *función de autor* abre instancias negociadoras de las convenciones discursivas, esta vez de forma negativa. Por el contrario, el corpus VSO21, muestra la apropiación de nuevas posiciones, saberes y prácticas culturales. Los migrantes asumen nuevas identidades y planes de futuro (laboral, profesional, académico). De hecho, si se tiene en cuenta que en contextos de migración, al tomar la palabra, el hablante de una LMi siempre negocia credibilidad y confianza, los textos escenifican la negociación por posicionare en la comunidad de la LMi.

Matsuda (2015) describe cómo el *yo autobiográfico*, el *yo discursivo* y el *yo autor*, operan según condiciones que facilitan o limitan la expresión de la individualidad. Así, la expresión del *self* en los textos de los migrantes es claramente situada y expresa la búsqueda de la individualidad mediante la inversión, las comunidades y las identidades imaginadas, la negociación y la agencia. La voz está encarnada en supuestos y prácticas socialmente compartidos y permite construir identidades legibles y deseables en el contexto de la sociedad receptora. Escritas, habladas o en video, las búsquedas desde ciertas posiciones del self y según unas condiciones de posibilidad situadas, dan como consecuencia una identidad. Pero esa identidad es inestable, cambiante, múltiple.

En el análisis realizado en este trabajo, las identidades expresadas y negociadas en los textos apuntan a construir un *self* particular, auténtico, una figura que en ciertas condiciones se configura de forma original mediante palabras, imágenes, metáforas y argumentaciones. La búsqueda de la voz analizada en los relatos autobiográficos del corpus muestra que la identidad de los migrantes es móvil y cambiante, y que no presenta problemas de adecuación lingüística o cultural. En este sentido, la voces del corpus se estructuran de manera original porque son voces que no quieren ser olvidadas en el mar, como señala Mamadjan Bah.

En cuanto a la codificación de la transformación en el corpus VSO21, los datos analizados no dejan dudas de que está fuertemente asociada al cambio positivo. Entre los aspectos positivos se ha encontrado el acceso a nuevas perspectivas marcadas por la apertura a la alteridad (formas de vida, tradiciones, consumos culturales). El aprendizaje del español como lengua de migración y la interacción con las comunidades de habla son la piedra angular de la transformación positiva. Los aspectos negativos, como la exclusión de la voz o las emociones negativas, tienen un bajo

enraizamiento en el corpus (por ejemplo, las situaciones ya comentadas de Olesia, Fénix Moldava y Bigne).

Sin lugar a duda, la transformación personal es el nudo central de las narrativas del corpus, apoyada en el aprendizaje del español como lengua de migración y el viaje con destino a España. Los resultados obtenidos coinciden en parte con los trabajos de Mesías Tigreros et al. (2015) y Oshiro Shikina (2022).

Las mujeres nasa expresan transformaciones sociales, lingüísticas y culturales (Mesías Tigreros et al., 2015), que las obligan a negociar nuevas membresías en la sociedad receptora. Se enfrentan a nuevos retos, entre ellos el mercado del trabajo, la familia y la lengua. El trabajo y el salario urbano les permite posicionarse como mujeres empoderadas, mientras que los vínculos familiares y comunitarios se debilitan. La identidad lingüística se reformula a partir de una mayor presencia del español fuera y dentro de la familia. Las narraciones autobiográficas aquí analizadas pasan por un proceso similar. Los migrantes muestran que el trabajo permite nuevos posicionamientos en la sociedad receptora (Zakaria, Fénix Moldava, Hacene). Los vínculos familiares no se mencionan, siendo reemplazados por los amigos, la gente, la pareja, y otras figuras del entorno. La identidad lingüística es el punto más importante de la transformación, ya que les permite reformular la comunicación y el acceder a las comunidades de habla.

Sin embargo, surge un contraste importante. Las mujeres nasa todavía mantienen lazos sociales, culturales y lingüísticos que las conectan con sus comunidades indígenas, preservando así su identidad original en la ciudad. Esto va acompañado de una pérdida de los roles educativos tradicionales que estas mujeres ya no pueden desempeñar con eficacia en el contexto urbano. Las narraciones autobiográficas del corpus VSO21, en cambio, muestran que los migrantes negocian activamente membresías en la nueva sociedad a través de la lengua, las costumbres y los consumos culturales. No se narra la pérdida de roles y posiciones que se tenían en el contexto de origen. La preocupación por la adquisición de nuevas identidades lingüísticas, sociales y laborales, sugiere una estrategia activa de aculturación con elementos de asimilación e integración.

De manera similar, Oshiro Shikina (2022) documenta con narraciones biográficas el papel de la identidad lingüística en la transformación identitaria y la integración de los migrantes japoneses en Perú. La adopción del español resultó clave a la hora de negociar nuevos posicionamientos en la sociedad receptora. Este proceso también se observa en los migrantes del corpus VSO21. No obstante, los datos no confirman qué tipo de estrategia de aculturación corresponde a cada muestra. La falta de más información no permite mantener una perspectiva longitudinal, y la heterogeneidad de los informantes dificulta la profundización de este aspecto del análisis.

En conclusión, los resultados del análisis del corpus VSO21 tienden a confirmar la hipótesis alternativa b), mostrando que el uso y adopción del español LMi transforma la autopercepción y la

identidad de los migrantes. Desde el punto de vista del contraste entre identidad y alteridad, la transformación personal constituye el nudo central de las narrativas del corpus VSO21. Los datos revelan que la búsqueda de la voz y la transformación identitaria se asocian con aspectos positivos. El aprendizaje del español LMi en el seno de la sociedad receptora, junto con la negociación de nuevos posicionamientos, sugieren una tendencia a la asimilación cultural parecida a la observada en la segunda etapa de los migrantes japoneses en Perú (Oshiro Shikina, 2022). Se trata de procesos complejos y multifacéticos a lo largo de los cuales los migrantes superan barreras y desafíos buscando la expresión de su originalidad, es decir, de su identidad en sentido amplio. Aunque las narrativas aquí analizadas no brindan suficiente información para un análisis longitudinal profundo, sí clarifican la importancia del español LMi en la transformación identitaria. La identidad lingüística se articula, entonces, en torno al uso del español, la integración cultural y las relaciones positivas con el entorno, apoyando parcialmente las conclusiones de estudios previos.

En cuanto a posibles consecuencias didácticas de la discusión de resultados aquí realizada, debería tenerse en cuenta el componente emocional y psicológico del aprendizaje de la lengua. Se deben crear espacios de libertad expresiva en los que el alumno pueda explorar, junto a su compañeros, las consecuencias de la transformación identitaria, con el objeto de potenciar la motivación en el aprendizaje.

5.3.3 Contraste entre comunidad lingüística y entorno social (c)

Hipótesis alternativa c) El contraste entre la comunidad de la L1 o la LMi y el entorno social de migración se manifiesta, en las narrativas, como una zona de conflicto identitario, en la que la lengua de migración actúa como vector de inclusión o exclusión en la nueva sociedad.
Resultados Los datos del corpus VSO21 reflejan que el contraste entre la comunidad de la L1 o la LMi y el entorno social de migración, no siempre se presenta bajo la forma de conflicto identitario. La LMi suele facilitar la inclusión social y cultural, lo que sugiere que, en las narrativas autobiográficas analizadas, el español aparece como un elemento clave para la integración en la sociedad receptora.

En este apartado se discuten los resultados obtenidos después del estudio de la dinámica el *self*, la comunidad lingüística y el entorno social en las narrativas autobiográficas. Los resultados obtenidos muestran una realidad matizada en la que la LMi actúa prevalentemente como elemento de integración, antes que como vector de conflicto o exclusión. Se esperaba encontrar escenarios de conflicto identitario entre las lenguas o entre las lenguas y el entorno. No obstante, los textos reflejan una tendencia a la inclusión por parte de la sociedad receptora, particularmente, a través del uso del español LMi. Por su parte, los espacios de conflicto se presentan en pocos casos, sobre todo en relación con la comunidad de origen y su L1. Además, en las narrativas autobiográficas analizadas, las transformaciones del self producto del uso de las lenguas y su

interacción con el entorno, dejan trazos emocionales expresados de las más diversas maneras. Las emociones no se limitan a la palabra hablada (video) o escrita, sino que también son decodificadas en música e imágenes.

Los datos del corpus VSO21 muestran que el entorno social es percibido generalmente como positivo y facilitador de la transformación del *self* y la búsqueda de la voz. Este espacio integrador difiere de los contextos descritos en estudios como los de Díaz Pacheco et al. (2023) o García-Balsas y Planelles Almeida (2023), donde migrantes y profesores de español enfrentaron situaciones de violencia discursiva y desmotivación respectivamente. En contraste, los migrantes representados en el corpus VSO21 describen situaciones de inclusión y apoyo en el proceso de adaptación a la sociedad receptora.

Es posible que este contraste en los resultados pueda interpretarse a partir de su relación con las estrategias de aculturación (Gugenberger, 2020). Los datos obtenidos parecen reforzar la idea de asimilación cultural, y redunda en situaciones de inclusión y afianzamiento de la identidad. El entorno social, formado por personas de la comunidad y amigos, favorece la inserción comunitaria, la vida cotidiana, y aumenta la importancia que cobra el entorno local en el desarrollo de la identidad.

En el contexto positivo construido por los textos del corpus, la alteridad no se percibe como algo ajeno, sino que queda incorporada en el proceso de adaptación y asimilación al nuevo contexto sociocultural. Los códigos relacionados con la exclusión o los aspectos negativos de la comunidad tuvieron un enraizamiento muy bajo. Solo en unos pocos casos los aspectos negativos se encuentran en momentos de la travesía (Slut y Bigne). Así, la alteridad resulta asimilada en la búsqueda de la voz y la transformación de la identidad. El ejemplo más claro de procesamiento de la alteridad es Rohullah, cuyo video es un monólogo, con imágenes y música, que asume literalmente con el cuerpo el proceso de apropiación cultural, urbano y lingüístico. Lo que alguna vez fue la alteridad (una música exótica, la historia de una ciudad europea desconocida), ahora se ha convertido en las calles por las que se pasea bajo una nueva identidad. La alteridad no aparece como lo extraño sino como la asimilación de lo que en algún momento lo fue. A diferencia de lo observado en otros contextos migratorios, como el de los migrantes japoneses en Perú o las mujeres nasa, las narrativas aquí analizadas muestran estrategias de asimilación más directas, sin señales de aislamiento o ambivalencia ante el español LMi.

En el mismo sentido de los resultados anteriores, es llamativa la falta de un “nosotros”, entendido como comunidad de pertenencia, en las muestras del corpus VSO21. Los textos no hablan de comunidades de connacionales o grupos de migrantes, sino bajo la forma de la nacionalidad o la pertenencia étnica (moldava, saharaui). Solamente Jamal construye, sin definirlo con claridad, un nosotros compuesto por personas a las que el español les ha dado la posibilidad de resignificar

sus proyectos de vida. Son sus compañeros de la clase de español, lugar que elige como escenario para su video.

La falta de un “nosotros”, la ausencia de una comunidad de referencia y la visión positiva del entorno, contrastan con otros estudios consultados. Sin embargo, esto podría sugerir que, desde el punto de vista de las relaciones entre alteridad, self y entorno social, la dinámica migratoria no encaja en los modelos usados por Oshiro Shikina (2023) o Díaz Pacheco et al, (2023).

El proyecto de Dauna, relatado por Jamal, encuadra mejor en lo que Gugenberger (2020) describe como migración transnacional. Dauna sueña con volver a su país (Senegal) para ayudar a la gente que lo necesita, viajando de vuelta a través del español como una carretera que le permitirá realizar sus proyectos. Todos los elementos de la migración transnacional aparecen en este sueño: la interconexión, las fronteras internacionales, el plurilingüismo. España y el español le permitirían a Dauna estar en un nuevo espacio, ya no de referencias monolocales, sino integrado por regiones, sociedades, lenguas, diversas. Es decir, un híbrido en cuyo seno se desarrolla una estrategia que supera los modelos de asimilación o integración, y que proyecta la identidad a un espacio transfronterizo. Es probable que la vida no narrada en las muestras del corpus sea la que Jamal le atribuye a Dauna, el nuevo transmigrante de Gugenberger:

> …los migrantes ya no están incorporados en un solo sistema de referencia monolocal, sino que integran elementos de ambas regiones y sociedades para formar algo propio y nuevo (Pries 2008, p. 62). De esta manera, están construyendo identidades híbridas con referencias múltiples, lo que se refleja en su repertorio pluricultural y plurilingüe (Lüdi 2003, Bossong 2009). (Gugenberger, 2020, p. 25)

A pesar de que se han encontrado nuevos modelos explicativos de la migración transnacional como los propuestos por Bilgili et al. (2023), los textos del corpus VSO21 no contienen datos que permitan afinar la clasificación y relacionar la identidad lingüística con las nuevas estrategias migratorias y lingüísticas de los migrantes. Pero en general, si se analizan los datos del corpus junto a los datos proporcionados en los formularios de inscripción (ver Anexo B), se puede concluir que estamos ante identidades claramente plurilingües y pluriculturales que se han servido de su biografía de forma estratégica, esto es, para realizar textos y videos que mostrasen un perfil cercano al español LMi, que les permitiesen posicionarse como migrantes responsables inmersos en procesos de asimilación o integración.

Ahora bien, si comparamos de los migrantes del corpus VSO21 con otros estudios (Díaz Pacheco et al., 2023), vemos que en las muestras no hay escenas de discriminación racista o de violencia discursiva. Al contrario, la violencia o el autoritarismo están proyectados en los contextos de la L1 o la travesía (Bigne, Donatto, Olesia, Slut, Fénix Moldava). Sobre la violencia de la que hablan otros estudios (Oshiro Shikina, 2022; Díaz Pacheco et al., 2023), el corpus VSO21 hace silencio. Podría ser estratégico olvidar el pasado para empezar de nuevo. Es la opción de los migrantes

japoneses en Perú, que para empezar una nueva etapa de integración deciden cambiar la estrategia de aculturación y aceptar el bilingüismo (Oshiro Shikina, 2022).

Las relaciones de los migrantes con el español LMi, la comunidad de habla y el entorno, están teñidas por una mirada afectiva. Desde este punto de vista, la expresión de las emociones, tal como surge de los datos, muestra la ambivalencia del proceso migratorio y la transformación identitaria. Hay una paridad virtual entre la cantidad de citas positivas (20) y negativas (18) acerca del aprendizaje de lenguas, la relación con la L1 y las experiencias de la migración. En estos ejes temáticos del corpus, se han detectado áreas de vocabulario emocional[4] que forman varios *continua*. Los campos semánticos van de la manipulación a la agentividad, de la vergüenza al orgullo, de la falta de progreso al aprendizaje activo, de la tristeza y la traición a la alegría y la confianza.

La Tabla 9 muestra que las áreas semánticas negativas encontradas se relacionan con procesos de exclusión, independientemente del contexto (LMi o L1). También se relacionan con procesos de pérdida de agencia, dificultades ante las realidades adversas del viaje y problemas en el aprendizaje de la LMi. Palabras como marioneta, trauma, tristeza o traición reflejan las adversidades enfrentadas en la transformación de la identidad. La vergüenza o la falta de progreso implican, además, autopercepciones negativas con respecto a un elemento considerado central para la integración a la sociedad receptora: el aprendizaje del español LMi.

Tema	Vocabulario emocional −	Vocabulario emocional +
Agentividad y posicionamiento	marioneta trauma	persona felicidad
Comunidad y fronteras	tristeza traición	alegría confianza
Aprendizaje de la lengua de migración	vergüenza falta de progreso	orgullo aprendizaje activo

Tabla 9: Áreas del vocabulario emocional en relación con el contraste entre comunidad lingüística y entorno social.

[4] Las palabras fueron testeadas en la base de datos https://www.usc.gal/pcc/app/emofinder/#tab=0.

En cambio, las áreas semánticas positivas se asocian a situaciones de inclusión, que abren posibilidades de agencia y posicionamiento, generan sentimientos de pertenencia a comunidades y fomentan estrategias de aprendizaje activo. Persona, felicidad, confianza, son sustantivos de alta positividad emocional que representan posiciones enunciativas de agencia, activas, sólidas, integradas. Especialmente, las palabras orgullo y aprendizaje activo proyectan la imagen de un migrante con voluntad de integración, es decir, la contracara de las posiciones ofrecidas por el entorno de migración en otros estudios (García-Balsas y Planelles Almeida, 2023).

La polaridad de los resultados muestra la complejidad que asumen las relaciones entre la L1, la LMi y el entorno social. En este espacio, es difícil interpretar los conflictos identitarios. La Tabla 9 sugiere que el aprendizaje del español LMi es una fuente de vínculos positivos con la comunidad, a la vez que apoya los procesos de negociación cultural, agentividad y posicionamiento. Las fronteras, en cambio, son fuente de emociones negativas, sean geográficas, lingüísticas o culturales, como lo muestran Olesia, Bigne o Fénix Moldava.

Las evaluaciones expresadas en otros estudios con respecto al entorno de la LMi suelen ser negativas (Díaz Pacheco et al., 2023; García-Balsas y Planelles Almeida, 2023; Oshiro Shikina, 2022). A su vez, las actitudes hacia la L1 y la LMi pueden ser más matizadas, dependiendo de la etapa en que se encuentre el migrante (Oshiro Shikina, 2022). Los datos del corpus VSO21 tienden a contrastar con estos trabajos. En parte por las estrategias discursivas de los autores, que se esfuerzan por mostrar una actitud positiva hacia el español LMi y el entorno en el que viven. Y en parte, como se vio antes, porque los datos sugieren otro tipo de estrategia migratoria en el actual contexto de movimientos de población transnacionales.

En todo caso, presentar el vocabulario emocional en varias áreas temáticas a través de *continua*, sirve para mostrar la complejidad de la experiencia migratoria. Sus dinámicas inestables y cambiantes se espejan en la reestructuración permanente del *self* (a lo largo del viaje) y los procesos de aculturación, generando siempre nuevas posiciones de sujeto marcadas emocionalmente.

Queda por discutir el análisis de elementos específicos no lingüísticos, como imágenes y música, en algunas muestras. En los videos, la imagen tiene funciones complejas, la más importante de las cuales es situar geográfica o simbólicamente la narrativa. El video de Rohullah es el más claro. Su paseo por Málaga sitúa inmediatamente las coordenadas de su monólogo. Jamal lee su texto ante la cámara en el salón de clases de español, aparentemente mientras sus compañeros están estudiando. En el polo opuesto, Fénix Moldava se sitúa culturalmente, a partir de su vestuario. La ropa se convierte en su escenografía, pues establece un marco étnico que resignifica su monólogo, proponiendo una imagen híbrida. El español de su monólogo representa a España, mientras que la imagen encarna a Moldavia, conjugando así la recuperación de una identidad étnica a través de su paso por una cultura (que ya no es) ajena.

Por último, las poesías de Donatto están acompañadas por imágenes que actúan como refuerzo del vocabulario emocional. La primera poesía, por un dibujo de Polina Bright, de la serie *Blindfolded*. Se trata de un diseño que presenta una mujer dibujada en tonos grises con los ojos tapados por una venda hecha de peonías de color rosa. Las flores representan la fragilidad, la belleza, la transitoriedad, pero sirven para cegar la vista de la mujer. Este contraste estético parece más acentuado al ver que la poesía habla de ceguera, indiferencia e incomprensión. La segunda no es menos impactante, ya que se trata de un dibujo de una marioneta con elementos expresionistas o surrealistas. Con respecto al título ("Una vida de marioneta") es menos metafórica que la anterior pero refuerza la representación del control, la manipulación y el dilema existencial del origen y el destino.

Las imágenes y la música subrayan no solamente aspectos estéticos o emocionales de las narrativas, sino que también actúan como medios a través de los cuales se procesa y expresa la identidad en relación con la LMi. En el caso ya analizado de Rohullah, la música pone en conexión las imágenes de Málaga con sus palabras y su *background* cultural. La elección de la música es, en este caso, un gesto de comunidad, de apropiación, de aculturación. La música del video de Jamal, en cambio, enlaza con la épica del viaje y la transformación identitaria, justamente el tema de su monólogo. Jamal intensifica el vocabulario emocional (la alegría, la confianza, la valentía) acompañando el video con una música caracterizada por un vocabulario también emotivo (*calming*, *relaxing*, *driving*) [5] . Estos adjetivos encajan perfectamente con las situaciones emocionales de Jamal y sus compañeros de clase. Jamal se presenta calmo y adaptado a la vida cotidiana, mientras que Dana, Natalia y Suhaina lucen relajadas después de haber pasado momentos difíciles en sus vidas. Dauna es el personaje dinámico, que se impulsa a través de la carretera del español hacia nuevos proyectos.

En los estudios sobre identidad consultados, no se han encontrado análisis de elementos no lingüísticos. Como se ha podido ver, un análisis más detenido de la música y las imágenes puede aportar información imprescindible para entender las emociones en un corpus cuyo tema es la identidad lingüística. En el apartado metodológico, Botero Vallejo y Vallejo Pino (2018) detallan la recolección de un rico material constituido por imágenes y entrevistas. También producen un programa de radio como parte de las intervenciones didácticas. Lamentablemente, los resultados no presentan un análisis de esos datos, lo que podría haber aportado información clave para analizar las emociones expresadas por los niños que participaron del estudio en relación la familia, la escuela y el territorio. La identidad, también está compuesta de elementos que no son palabras pero que pueden ayudar a configurarla de una manera igualmente intensa.

[5] La música proviene de la web https://audionautix.com/, donde cada pieza va acompañada de 3 descriptores que ilustran el estado de ánimo (*mood*) que la caracteriza.

Si tenemos en cuenta los elementos que componen la voz en tanto identidad en sentido ampliado, además de la función de música e imágenes en la expresión y complementación de las emociones en textos multimodales (tal como se ha tratado de analizar aquí), posiblemente debería ampliarse el análisis a elementos no lingüísticos. Esto podrían aportar interpretaciones más detalladas de los variados aspectos que la conforman.

En suma, las narrativas del corpus VSO21 muestran que la identidad de los migrantes es producto de un proceso multifacético y dinámico, en el que el español LMi actúa predominantemente como vector de inclusión. Los elementos no lingüísticos, como imágenes y música, muestran la fuerte conexión cultural de los migrantes con la sociedad receptora. Esta combinación de elementos pone también de manifiesto la naturaleza constitutiva híbrida y heterogénea de la identidad. En definitiva, los sentidos de pertenencia de los migrantes y los nuevos posicionamientos en la sociedad receptora se transforman a través de múltiples códigos lingüísticos y culturales.

Del estudio del contraste entre la comunidad lingüística de origen y el entorno de la sociedad receptora, surgen interesantes consecuencias pedagógicas. Los resultados aquí examinados, resaltan la necesidad de una visión intercultural a través de un diálogo entre la cultura de origen de los migrantes y la cultura de la sociedad receptora. Se ha visto que el aprendizaje del español LMi facilita la inclusión. Sin embargo, debe recuperarse también la cultura de origen de los alumnos para apoyar un proceso de inserción social exitoso que aumente la autoestima y una comprensión intercultural más profunda.

5.3.4 Inclusión, exclusión y resistencia (d)

Hipótesis alternativa d) El aprendizaje de la LMi posibilita negociar nuevos posicionamientos en la sociedad receptora. La identidad lingüística del migrante se reestructura, dando lugar a procesos de inclusión, exclusión o resistencia para preservar su identidad. La sociedad receptora puede desarrollar estrategias tanto de exclusión como de asimilación de la alteridad representada por el migrante.
Resultados El análisis del corpus VSO21 confirma que el aprendizaje del español LMi permite negociar nuevos posicionamientos en la sociedad receptora. La identidad lingüística se presenta en constante reestructuración y adaptación a las demandas del entorno, generando procesos inclusivos. Sin embargo, algunas muestras permiten observar estrategias de resistencia.

El cuarto y último punto estudiado dentro del contraste entre identidad fue la inclusión, exclusión o resistencia en las narraciones autobiográficas. Una vez analizado el corpus VSO21 desde el punto de vista de las lenguas, la búsqueda de la voz, la transformación, y el contraste entre comunidad lingüística y entorno social, se concluye esta parte con la discusión de los resultados del análisis de los cambios del *self* en términos de inclusión. Después de identificar en las narraciones la transformación identitaria, acompañada de estrategias de aculturación lingüística

basadas en el aprendizaje del español LMi y el acercamiento a la cultura y las costumbres locales, es necesario analizar si el resultado es la inclusión o la exclusión.

La hipótesis alternativa (d) sostenía que el aprendizaje de la LMi abre posibilidades de nuevos posicionamientos, ya que la identidad del migrante se restructura dando lugar a procesos de inclusión, exclusión o resistencia. Los resultados confirman dicha hipótesis, pues en los textos se identificaron nuevos posicionamientos basados en el aprendizaje del español LMi, así como una constante reestructuración de la identidad lingüística buscando la adaptación a las demandas del entorno. El análisis de los datos muestra significativos procesos de inclusión, aunque también identifican procesos de resistencia.

La adquisición del español LMi posibilita el acceso a las comunidades de habla. En el corpus estudiado, los migrantes no muestran signos de rechazo por parte de la población local, antes bien negocian posiciones y participan de la vida local. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las estrategias de aculturación y la negociación de nuevos posicionamientos están relacionadas con la adhesión a comunidades e identidades imaginadas que potencian y favorecen la inversión y las estrategias de inclusión. Un claro ejemplo de este proceso es el final del texto de Slut (75), en el que muestra los cambios que produjo en su vida el aprendizaje del español, permitiéndole no solo lograr independencia, sino también sentirse incluido:

> *(75) Me siento muy orgulloso por aprender español y tenerlo como mi segundo idioma, porque me hizo sentir feliz en España y me ayudó a hacer muchos amigos. Me sirvió para pedir citas, preguntar por lugares cuando andaba perdido, y no sentirme mal ni un extraño en la sociedad a la que ahora pertenezco.* Slut

En la presentación de resultados, se ha mostrado que la codificación del posicionamiento se relaciona con la participación en comunidades de habla del español y la adopción de elementos de la vida y costumbres locales. En (75) Slut participa activamente en la comunidad de habla, demostrando su dominio de la lengua y su orgullo por considerarlo su segundo idioma.

En un proceso virtuoso, el posicionamiento alimenta procesos de reposicionamiento a través de nuevos conocimientos y roles profesionales. Esto puede verse con claridad en los casos de Olesia, Fénix Moldava y Jamal, que narran distintos tipos de posicionamiento y cambios del *self* en la comunidad. En general los procesos son incluyentes, gracias a factores tales como el apoyo social y la solidaridad en la comunidad receptora.

La lengua de migración, sin embargo, también puede ser un parteaguas, la sutil línea que divide la inclusión de la exclusión. Uno de los hallazgos interesantes que surgen de los datos recolectados, es la presencia de elementos de autoexclusión como forma de resistencia. Los trabajos reseñados hablan en general de la discriminación racista (Díaz Pacheco et al., 2020), de la imagen negativa de los inmigrantes como factor desmotivador en los profesores de español en contextos de migración (García-Balsas y Planelles Almeida, 2023), o de la imagen negativa que el

país receptor puede tener sobre los migrantes de una nacionalidad específica (Oshiro Shikina). Otros trabajos, muestran el esfuerzo de los migrantes por reposicionarse a costa de una fuerte reconfiguración de su identidad lingüística y cultural (Mesías Tigreros et al., 2015). Pero no aparecen elementos de autoexclusión. El migrante es excluido o incluido, priva la perspectiva del país receptor.

Desde el punto de vista de la teoría del posicionamiento (Block, 2017), y a la luz de los estudios consultados, el análisis de las muestras del corpus VSO21 sugiere que ciertas acciones socialmente significativas (violencia, manipulación, extrañamiento, autoritarismo) se alejan del espacio de la lengua de la sociedad receptora y del espacio de la LMi. Las experiencias negativas se producen lejos del espacio y el tiempo actuales. De esta manera, los autores evitan adoptar ciertas actitudes negativas hacia la sociedad receptora. Más en concreto, proyectando los espacios negativos fuera de la sociedad receptora, alejan también posibles juicios de valor que los posicione como críticos o "migrantes que no saben dar las gracias" (Jamal: "El español nos ha dado"). Esta dinámica del posicionamiento podría explicar la diferencia entre los resultados obtenidos aquí, y los de otras investigaciones consultadas. Por supuesto que esto puede deberse a las características particulares del corpus VSO21.

En el estudio del corpus VSO21, se partía de la hipótesis de que las narrativas mostrarían procesos de inclusión o exclusión por parte de la sociedad receptora, acompañados de resistencias por parte de los migrantes. Ya se ha visto que los resultados muestran una sociedad receptora inclusiva con espacios negativos alejados. Los datos revelan una tendencia pronunciada a caracterizar la sociedad receptora como positiva, y destacar la ayuda y la solidaridad. La exclusión se sufre en la travesía o, paradójicamente, en las sociedades de origen, como muestran los casos de Olesia y Donatto.

Ahora bien, uno de los hallazgos importantes del estudio es la presencia de estrategias de resistencia, bajo la figura de la autoexclusión, en los textos de Iuliana y Steve. Es decir, la resistencia a aprender o adoptar el español LMi. Iuliana, al vivir entre recuerdos, no encuentra su lugar en la sociedad receptora. A pesar de reconocer muestras de preocupación entre sus conocidos, siente un bloqueo a la hora de hablar español, no encuentra literalmente la voz. De ahí que reaccione con un elemento autoexcluyente, pues al final de su poesía vuelve a su L1 con un *code-switching* ("*Am venit la portcale*"). Las preguntas bienintencionadas la presionan y por ende prefiere escapar, no ser entendida, sigue entre lenguas buscando su lugar en el tercer espacio de la enunciación. No puede devolver lo que la gente le ha dado y eso la muestra en toda su vulnerabilidad.

Por su lado, Steve escribe un texto tratando de entender sus dificultades con el español. Sin embargo, el texto se transforma en un *mea culpa*. El núcleo de la culpa es la vergüenza que siente por llamar "hogar" a Valencia. Como se ha visto, rechaza la pena y la lástima del lector. Usa el

significante “vergüenza” en dos contextos: por su nivel de español (*self*), y por llamar a Valencia “hogar” (comunidad). El conflicto surge entonces entre el *self* y la comunidad, pues no encuentra lícito apropiarse de una geografía con una autoimagen en la que no cumple con estándares internos. Steve no quería ser como los extranjeros que en Londres no aprendían inglés, pero ahora se comporta del mismo modo. Iuliana y Steve se retiran de la comunidad de habla porque surge un conflicto entre su *self* y la nueva comunidad, no por exclusión del entorno sino por una conducta de autoexclusión. La vergüenza involucra una evaluación negativa del *self* por motivos de inferioridad, inadecuación o vulnerabilidad. Ante la vergüenza, deciden reaccionar con la evitación, la retirada. La resistencia no solamente es aculturativa. También tiene un fondo ético, ya que ambos no pueden devolverle a las sociedad receptora lo que hay recibido de ella. Estos dos ejemplos son la contracara de un corpus dominado por una visión positiva del entorno.

El trabajo sobre elementos autoexcluyentes no estaba previsto en la codificación, pero surgió del análisis de los textos y videos. Se trata de una forma de resistencia diferente. En otros trabajos (Oshiro Shikina, 2022), las estrategias de aculturación contemplaban una negación a aprender la LMi. También se muestra cómo los migrantes se apoyan en ciertas organizaciones político sociales para resistir al desuso de su L1 (los cabildos indígenas, en Mesías Tigreros et al., 2015). Pero no se han encontrado datos que muestren estrategias de autoexclusión. Los datos aquí analizados sugieren que entre la comunidad y el *self* las relaciones son mucho más complejas que las opciones binarias de inclusión o exclusión. Incluso las estrategias de resistencia pueden ser variadas y contradictorias. La Tabla 10 muestra los elementos encontrados de autoexclusión en las muestras de Slut, Bigne, Steve y Iuliana.

Muestra	1) Experiencia	2) Estrategia de resistencia
Slut	**Dificultades, vacío, falta**	**Extrañeza**
Bigne (Mamadjan)	**Pérdida, oculto/fantasma**	**No ser nada/nadie**
Steve	**Falta de progreso, autoexigencia**	**Vergüenza**
Iuliana	**Dificultades de pronunciación, castigo**	**Altanería**

Tabla 10: Experiencias negativas y estrategias de resistencia bajo la forma de autoexclusión.

Los elementos de autoexclusión, como se puede ver, aparecen también en partes del relato de Bigne y en una escena de Slut. En una situación dramática, Mamadjan, exhausto por la tensión del trabajo y la pérdida de la identidad, proyecta la imagen de un fantasma. Es decir, pasa de sentirse oculto a ser invisible. Como consecuencia se autoexcluye, pues pasar a ser nada o nadie. Cuando Slut intenta vivir en Cuba siente dificultades en el aprendizaje del español LMi. Esto lo lleva a sentirse extraño y finalmente decide irse a vivir a España. Se autoexcluye del entorno cubano. Debido a las limitaciones del corpus y del contacto con los informantes, no se tienen datos sobre la continuidad de dicha actitud en el tiempo. No obstante, los textos de Iuliana y de Steve refuerzan la hipótesis de que la lengua de migración es una de las claves de las estrategias de aculturación, esto es, de asimilación, integración, separación o marginalización (Gugenberger, 2020). En resumen, los datos muestran que la falta de adaptación a las demandas del entorno puede provocar procesos no solo de exclusión sino también de autoexclusión.

De las muestras analizadas, una de las partes más interesantes es la proyección de planes e identidades que surgen de las transformaciones del *self*. El cambio se relaciona con las comunidades e identidades imaginadas, pues actúan como horizonte o meta imaginada a partir de la cual desarrollar estrategias de inversión en la lengua y la cultura del país receptor, o buscar nuevos posicionamientos. Comunidades e identidades imaginadas se expresan en balances de lo conseguido y posibles caminos a seguir, así como también en imágenes pasadas que permitieron concretar futuros proyectados. En las narrativas analizadas, la transformación personal y la percepción del cambio con valencia positiva juegan un papel fundamental.

Los personajes capaces de asimilar mejor lo que antes era extraño o nuevo, avanzan más directamente hacia una transformación positiva (Zakaria, Fénix Moldava, Soliman, Hacene, Jamal). Otros, en cambio, presentan más dificultades para negociar y reconfigurar sus identidades (Mamadjan, Steve, Iuliana). Imaginar nuevas comunidades de pertenencia y nuevas identidades lingüísticas facilita la renegociación de espacios laborales (Soliman, Hacene), profesionales (Fénix Moldava) o culturales (Rohullah, Lyubov).

Estos resultados coinciden con los trabajos de Saito (2017) y Díaz Pacheco et al. (2020). En el primero, los alumnos de las escuelas *eikawa*, invierten en el aprendizaje gracias imaginar proyectos que podrían cambiar sus vidas. Nuevos trabajos, nuevos puestos, sueldos más altos, es decir, identidades imaginadas. Pero también invierten en nuevas comunidades al pensar que mejorando su inglés podrán conocer personas de otras culturas y podrán expresar nuevas opiniones que la configuración cultural de su lengua no permite. En Díaz Pacheco (2020), la expresión de los planes de futuro (académicos y laborales) puede ayudar a los niños a imaginar y luchar por dar continuidad al ciclo educativo y evitar el riesgo de deserción (Díaz Pacheco et al., p. 193). En este sentido, los resultados de este estudio coinciden claramente con los trabajos que han estudiados las identidades y comunidades imaginadas.

En resumen, los resultados en torno a inclusión, exclusión y resistencia coinciden en gran medida con estudios previos, aunque presentan un sesgo hacia la inclusión que podría ser fruto de las características particulares del corpus y de una cierta posición enunciativa poco crítica hacia el entorno local. Este sesgo constituye un contrapunto frente a estudios que evidencian las situaciones de exclusión que viven los migrantes. De todas maneras se confirma el rol fundamental que juega el español LMi en la inclusión, y se observan proyecciones de identidades y comunidades fruto de la reconfiguración de la identidad lingüística en un contexto positivo.

Los resultados discutidos en esta sección, tienen implicaciones pedagógicas tanto individuales como sociales. Es importante generar espacios de aprendizaje que garanticen la confianza y la autopercepción positiva de los migrantes, para lo cual deben reforzarse las competencias interculturales en clase. Las narrativas autobiográficas pueden ser una buena herramienta para que los alumnos expongan sus historias, se (re)conozcan y creen un sentido de grupo en la clase de español.

5.4. Construcción de tiempo y espacio

La segunda parte de la investigación consistía en describir y analizar los temas que surgen en la construcción del espacio y el tiempo en las narraciones autobiográficas. Para ello se realizó un análisis de frecuencia de adverbios de tiempo y lugar, con el objetivo de complementar la codificación del material. Los resultados obtenidos en Sketch Engine confirman la importancia que adquiere la estructuración del tiempo y el espacio en la narrativa identitaria, particularmente desde el punto de vista del presente, cimentado en un uso frecuente y distribuido de “ahora” y “aquí”.

5.4.1. Identidad y tiempo (e)

Hipótesis alternativa e) La caracterización y la expresión del tiempo, en las narrativas autobiográficas de migrantes, reflejan tensiones entre el pasado y el presente, y proyecciones de futuro. En los casos de situaciones adversas, se privilegia la relación con el pasado, la cultura de origen y la L1. En los casos de adopción activa de la LMi e integración sociocultural, prima el dominio del presente. Los procesos de negociación y construcción de comunidades e identidades imaginadas priorizan la relación del migrante con el futuro.
Resultados El análisis del corpus VSO21 muestra que, en las narrativas autobiográficas de migrantes, la expresión del tiempo juega un papel fundamental en la construcción de la identidad lingüística. El predominio del presente evidencia una fuerte conexión con la sociedad receptora y destaca como constante en la mayoría de las narraciones. A pesar de todo, los resultados reflejan que las tensiones entre pasado, presente y futuro, que emergen del análisis del corpus, son moderadas. La construcción del tiempo muestra la complejidad no solamente del proceso migratorio, sino también de la adaptación a un nuevo entorno sociocultural.

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en el estudio del tiempo en el corpus VSO21. La hipótesis alternativa planteaba que las narrativas reflejarían tensiones en los marcos

temporales y que, mientras las situaciones adversas revitalizarían la relación con el pasado (L1, cultura de origen), las situaciones favorables activarían procesos de integración cultural y el dominio del presente. Los resultados obtenidos confirman parcialmente la hipótesis alternativa, ya que las tensiones entre presente, pasado y futuro no son las esperadas. Coinciden en que el presente se construye relacionado con la sociedad receptora. En cambio, el pasado no aparece como respuesta a situaciones adversas del presente sino como memoria o recuerdos no siempre positivos.

Según los resultados obtenidos, el presente se convierte en el marco temporal de referencia en torno al cual se organiza la narración, mientras que el "aquí" establece su vínculo con España o ciudades concretas. De esta manera, el espacio actual se convierte en la principal referencia de los relatos, conformando el cronotopo del corpus, que expresa la interconexión entre las dimensiones de tiempo y espacio en las narraciones. Esta conexión refleja la experiencia espacio temporal de los textos del corpus, mostrando que la identidad se organiza en torno al presente y la sociedad receptora.

La focalización en el presente se observa en el uso de los adverbios de tiempo. Los enunciadores y personajes del corpus se centran en el presente y las transformaciones que lo han producido, más que en el pasado o épocas pasadas. El presente es resultado de cambios, progresiones, consecución de metas, o plataforma de trabajo para mejorar la situación personal y profesional.

Esta importancia del presente en el corpus no coincide con la valoración matizada del marco temporal del presente en las mujeres nasa (Mesías Tigreros et al., 2015). Por ejemplo, el presente en Cali les proporciona nuevos posicionamientos en el mercado laboral y en la familia, pero estos aspectos positivos son contrarrestados por una pérdida de los roles educativos y del uso de la L1. Lo mismo sucede con los niños migrantes que estudian en Chile, que valorizan positivamente la escuela de origen y negativamente el espacio escolar chileno. Los episodios de violencia discursiva y discriminación racista hacen que el pasado aparezca como un entorno mejor y con un rendimiento académico superior. Los datos obtenidos en el corpus VSO21 no confirman esta relación de los migrantes con el pasado y el presente. Esto puede verse claramente en el presente de Mamadjan en España, como se ejemplifica en (76), un hogar en que se descansa después de un largo y difícil viaje:

(76) … *nuestros pies han cruzado caminos, montañas y mares* *y* *ahora por fin descansan en el hogar creado con tanta sangre, sudor y esfuerzo.* Bigne

El pasado, por su parte, está relacionado con la memoria, la narración, las geografías abandonadas, las dificultades lingüística y las experiencias de alteridad. El relato que mejor resume estos usos es el de Bigne, cuyo personaje hace un verdadero ejercicio de memoria personal y social. Pero también Olesia y Donatto recuerdan amargamente el pasado soviético contrastándolo con la situación actual en España. Como se puede ver en (77), el comienzo del

poema de Donatto, el pasado está relacionado con la imposibilidad de expresarse. Pero también contrasta con un presente en el que ha abandonado ese entorno y vive en una sociedad en la que puede hablar y escribir poesías:

(77) Cuando yo vivía en mi país origen no podía expresar mi voz… Donatto

El predominio del presente parece sugerir que, en los relatos analizados, el proceso migratorio y el aprendizaje de la LMi se relacionan con el "ahora" en tanto momento configurador de la identidad. El presente es un espacio en el que se puede ver con claridad la transformación de la identidad, los elementos de una nueva vida. Así, el pasado queda en segundo plano o desaparece en función de un futuro lleno de planes. No obstante, las historias de Olesia, Donatto, Bigne y Fénix Moldava proporcionan elementos suficientes para presumir que, el pasado no narrado de los otros textos del corpus VSO21, podría contener datos similares.

Desde este punto de vista, los adolescentes estudiados por Soto Yonhson (2020) podrían dar una clave explicativa de la ausencia del pasado. Los alumnos de historia reflejan en sus relatos una posición enunciativa en la que los procesos de biografización parecen no encajar con los espacios formales de la escuela. La asimetría entre la voz del estudiante y la posición enunciativa de los libros de historia se traduce en dificultades para estructurar la voz narrativa. Si bien la situación de los migrantes es diferente, se puede observar que los relatos fueron escritos para participar de un concurso, es decir, de un espacio formal, institucional. Muchos concursantes podrían proyectarse en una situación de asimetría con respecto a instituciones investidas de posiciones de poder en la lengua ("Cátedra global Nebrija-Santander"). Esta asimetría podría llevar a borrar una parte de la biografía en función de lo que se considera aceptable en un tribunal de la lengua.

En cuanto al futuro, los datos confirman una parte de la hipótesis alternativa, ya que se presenta como el momento de los planes y las esperanzas en España. Como ya se vio, el futuro se basa en las posibilidades del presente y el aprendizaje del español. Las comunidades e identidades imaginadas juegan un papel crucial en los proyectos de Jamal y sus compañeros, Zakaria o Soliman. Los proyectos de identidades y comunidades imaginadas permiten conectar el presente con un futuro que continuará la transformación a través de la búsqueda de reconocimiento y nuevas posiciones lingüísticas y sociales. El deseo y la búsqueda de agencia recorre también los textos del corpus, desde posiciones más limitadas a otras más ambiciosas. Steve quiere dominar el español para obtener reconocimiento social, mientras que Soliman quiere consolidar los logros alcanzados progresivamente. Zakaria se presenta como el más ambicioso, proponiéndose cumplir el sueño de vida de los jóvenes españoles (estabilidad laboral y vivienda individual). Los textos muestran que el futuro es España.

Esta visión positiva del futuro se alinea con los resultados obtenidos por otros estudios como el de Díaz Pacheco et al. (2023), que también destacan la importancia del futuro en la proyección de nuevas identidades. Los estudiantes de inglés de las escuelas *eikawa* de Tokio también confirman

los resultados obtenidos en este estudio, pues muestran que el futuro también se organiza en base a comunidades imaginadas que contribuyen a proyectar profundos cambios identitarios basados en el aprendizaje de una lengua (Saito, 2017).

De todas formas, el futuro también refleja incertidumbres, situaciones complejas y experiencias dolorosas. Iuliana y Fénix Moldava describen poética o dramáticamente un tercer espacio de la enunciación, en el que ambas viven atrapadas. España y Moldavia, el pasado rumano y el presente entre naranjos y olivos, el espacio se tensiona provocando sufrimiento emocional. En (78) Fénix Moldava muestra cómo, en sus planes de futuro, ya no puede separar España de Moldavia. Vivir entre dos países le provoca sufrimiento, pero ya no tiene un solo espacio en el que vivir.

(78) Vivir entre dos países me parte el corazón. Me hace sufrir muchísimo, aunque ya no me imagino otra vida. Porque no podría vivir sin vuestra España cálida y acogedora y sin mi Moldavia pequeña y humilde. Fénix Moldava

Iuliana y Fénix Moldava hablan desde un tercer espacio de la enunciación (Nasarre Lorenzo, 2013), donde el sentido ya no se construye desde un espacio identitario único (como podría ser la nación). Los textos de Iuliana y Fénix Moldava muestran el movimiento, la inestabilidad, el cambio la transitoriedad. En la sociedad receptora, el migrante es percibido como la alteridad, posición que a Iuliana le resulta incómoda. La LMi también puede resultar extraña. La nueva lengua de ambas se sitúa en un espacio de pérdida e incertidumbre, en el que el pasado se ha abandonado y el futuro se presenta como utópico y temido. La identidad se torna más compleja, a la vez que las estrategias de aculturación no pueden evitar que la transformación sea desgarradora.

En resumen, los resultados obtenidos a través del análisis del tiempo en el corpus VSO21 confirman parcialmente la hipótesis alternativa. En las muestras, al igual que en otros estudios consultados, se privilegia la construcción del presente como plataforma para un futuro orientado hacia comunidades e identidades imaginadas. Mientras tanto, el pasado se asocia a contextos negativos a través de la memoria y el recuerdo.

Los resultados obtenidos luego de estudiar la construcción del tiempo, ofrecen algunas reflexiones sobre su posible aplicación pedagógica. La importancia del presente en las narrativas, sugiere que los docentes deben promover ejercicios de escritura que inviten a la reflexión sobre la experiencia migratoria y su influencia en la identidad actual. Es importante, como sugieren otros textos reseñados, poder llevar aspectos de la subjetividad de los alumnos al espacio formal de la clase, especialmente actividades de memoria social. El refuerzo del estudio de las expresiones de tiempo puede ser importante para permitir una expresividad fluida y una traducción cultural de las vivencias. Otra implicación que surge de los datos, es la realización de actividades que posibiliten a los alumnos migrantes expresar planes de futuro en los que conecten con identidades y comunidades imaginadas.

5.4.2. Identidad y espacio (f)

Hipótesis alternativa f) Las narrativas privilegian espacios diferenciados según el grado de integración al país receptor. La transformación identitaria genera espacios híbridos, cambiantes, con elementos geográficos, lingüísticos y culturales pertenecientes a las sucesivas etapas del recorrido realizado por el migrante entre su origen y la sociedad receptora.
Resultados En el corpus VSO21, se confirma que el espacio geográfico y simbólico desempeña un papel fundamental en la transformación de la identidad lingüística de los migrantes. Las narrativas describen no solo un espacio físico, sino también un escenario de transformaciones internas, sociales y culturales. El entorno urbano español y la toponimia emergen como elementos clave de la transformación identitaria.

Los resultados del estudio del espacio en las narrativas autobiográficas del corpus, confirman parcialmente lo previsto en la hipótesis alternativa. En el corpus VSO21, se confirma que los espacios geográficos y simbólicos juegan un rol fundamental la conformación de la identidad lingüística de los migrantes. Los espacios identitarios reflejan el grado de integración de los migrantes en la sociedad receptora. Sin embargo, no todas las muestras describen claramente trayectos o elementos geográficos de los lugares que formaron parte del camino. El espacio que no forma parte del "aquí" tiene más bien características más simbólicas y está asociado a situaciones negativas. De todas maneras, el espacio preferencial de las narraciones es el "aquí", el entorno urbano español y la toponimia.

Los resultados muestran que la deixis espacial del corpus se construye en relación con el espacio cercano (aquí, junto, dentro y cerca), conformando la geografía básica de la enunciación. Este espacio constituye la escenografía dinámica de la identidad. La relación con el espacio actual se fortalece con el uso de la toponimia (Málaga, Madrid, Valencia) como marca de lugares donde la vida de los migrantes se transforma y adquiere nuevos sentidos a través de la LMi. Evidentemente, los videos anclan el "aquí" a la imagen, a modo de escenario de la identidad (la imagen del propio cuerpo propio, la clase de español, la ciudad, una lugar de la casa). Aunque el efecto de sentido varíe en matices, el lugar del anclaje identitario es España y la LMi.

Estos resultados se ven confirmados por los trabajos de García-Balsas y Planelles Almeida (2023), que muestran que el espacio identitario del profesor está formado simbólicamente por el contexto de migración y el trabajo con los alumnos migrantes, en el que destaca su perfil comprometido y la sensibilidad intercultural. La identidad, está íntimamente ligada al espacio de migración. El trabajo de Oshiro Shikina, también muestra que las estrategias de integración de los migrantes japoneses cambiaron al cambiar los planes de volver a Japón en el futuro, por una vida en el "aquí" de Perú. Esto confirma que la construcción del espacio es un índice del cambio identitario.

Los datos del corpus VSO21 también demuestran que la cercanía juega un papel central en la construcción espacial de las narraciones. La lejanía aparece limitadamente, posee bajo enraizamiento y distribución en las muestras. La toponimia emerge como el código central de la

geografía pero también de los espacios culturales y los estilos vida, como lo muestran Lyubov, Zakaria, Steve o Fénix Moldava. El espacio urbano, a su vez, es movimiento, se convierte en el polo de atracción que propicia el progreso lingüístico, la asimilación cultural y la adaptación a nuevos estilos de vida (comida, ropa, música). La ciudad es, en definitiva, el teatro del aprendizaje y de las nuevas oportunidades. En contraste, los espacios no urbanos oponen mayores desafíos y obstáculos (Bigne, Iuliana), pues se asocian a la desconexión y la distancia física y emocional.

Tal como se muestra en Botero Vallejo y Valle Pino (2018), el territorio, construido como físico o simbólico, puede ser una estructura de acogida positiva, que permite expresar la conciencia temporal y la curiosidad por la alteridad. Estos resultados confirman el panorama espacial construido por los migrantes del corpus VSO21. Las ciudades son el escenario principal del despliegue de la identidad a través de la participación en comunidades de habla, el consumo de estilos de vida urbano, la relación con la cultura local, y la conexión con la historia española. Un ejemplo claro es el video de Rohullah, que recorre lugares emblemáticos de Málaga posicionándose como consumidor de un estilo de vida actual y sofisticado, un urbanita contemporáneo. Su video es un claro acto de apropiación del espacio urbano en un sentido antropológico. La actitud de los migrantes hacia el espacio urbano es muy clara en el corpus VSO21, aunque no tan clara en los estudios consultados, donde se la ha encontrado como tema ligado a la identidad. En todo caso, a diferencia de los migrantes del corpus VSO21, las mujeres nasa estudiadas por Mesías Tigreros et al. (2015) no logran establecer la misma relación fluida con el entorno urbano.

Los resultados obtenidos sobre la dinámica en el espacio son matizados. El movimiento está marcado por un viaje que puede ser geográfico o una transformación personal. El movimiento es la característica fundamental de la identidad, el cambio en el tiempo y el espacio de las coordenadas de la identidad lingüística. Las narrativas hablan de cercanía y lejanía, pero evolucionan rápidamente hacia el presente. El movimiento está simbolizado por las progresiones de Zakaria, la carretera Dauna o el paseo por Málaga de Rolluhah. La deixis y los verbos denotan el periplo no lineal de la identidad lingüística, como es el caso de Slut (Sahara, Cuba, España) o de Zakaria (costa de Almería, Madrid, Entrevías, Getafe). Hacene muestra el movimiento de apertura psíquico y físico, mientras que Mamadjan hace un larguísimo viaje desde Guinea-Conakry. El movimiento de la identidad es permanente. También hay un movimiento simbólico, interno, como describen las muestras de Fénix Moldava, Iuliana, Donatto o Lyubov.

Como se ha visto, el análisis del corpus VSO muestra identidades en movimientos y transformación. Estos resultados son confirmados por el movimiento identitario de las mujeres nasa (Mesías Tigreros et al., 2015). Se autoperciben diferentes, notan cambios en sus costumbres cotidianas. La identidad se muestra dinámica en relación al espacio. También los japoneses

migrantes en Perú viven una primera época dinámica como trabajadores temporales rurales (Oshiro Shikina, 2022).

Por último, los datos muestran que el movimiento también es lingüístico, como quedó demostrado en el análisis del carácter plurilingüe de los autores de los textos del corpus. Se ha podido deducir, gracias al cruce de información de los textos y los formularios de inscripción, que la mayoría de los autores de los textos y videos son plurilingües. Provienen de lugares donde la L1 convive con otras lenguas, donde las estrategias de supervivencia en la vida diaria implican el contacto con varias lenguas, donde una LA puede ser la lengua de comunicación de mayor prestigio, o donde el campo de fuerzas de la glotopolítica no ha favorecido su L1. Estos resultados se confirman en el carácter bilingüe de la comunidad japonesa de Perú después de 1945 (Oshiro Shikina, 2022). También por el bilingüismo de las mujeres nasa (Mesías Tigreros et al., 2015).

Por último, el análisis del corpus VSO21 sugiere que el movimiento confiere agencia en la configuración de la identidad. Agencia, claro está, ejercida dentro de las posibilidades del contexto y según las posiciones disponibles para el migrante en la sociedad receptora. La metáfora del movimiento aparece tanto en las narrativas como en las poesías y los textos argumentativos, recorre por igual todos los géneros. El movimiento y el cambio son cruciales e imprescindibles en la configuración de la identidad, ya que esta última se pone en cuestión con la expulsión del paraíso, como muestra la partida de la aldea de Mamadjan Bah. Con la pérdida de la voz empieza la búsqueda de una voz nueva. La transformación y la perspectiva dinámica, la negociación y las estrategias de posicionamiento, explican mejor el proceso identitario frente al aprendizaje de LMi y la aculturación en un nuevo espacio social. La identidad es movimiento.

La relación entre el movimiento y las posibilidades de agencia encontradas aquí, coincide con los resultados de Saito (2017) al investigar la percepción que los estudiantes japoneses de las escuela *eikawa* tienen sobre el aprendizaje del inglés (Saito, 2017). Esta lengua es percibida como lengua de oportunidades laborales y económicas. Los estudiantes, al concurrir a las escuelas de conversación, buscan una fluidez que les permita acceder a mejores posiciones en el mundo del trabajo. El estudio de una LA concede grados de agencia. Pero a su vez, los estudiantes buscan perder la timidez que tienen en su L1. El inglés como LA les permitiría romper las restricciones formales que implican no poder opinar o realizar críticas. El inglés favorecería no solamente nuevos posicionamientos sino nuevos grados de agencia. Esta combinación de agencia y movilidad puede verse en las palabras de Solimán. En (79), muestra que al estudiar español pudo empezar a valerse por sí mismo, es decir, consiguió grados de agencia en una nueva sociedad. A su vez, aparece el movimiento en la metáfora del camino hecho y el lugar al que ha llegado:

(79) Pero ahora puedo valerme por mí mismo y estoy muy feliz del camino que hecho y el me queda por delante, y aquí mi vida ha cambiado mucho. He hecho nuevas amistades y he conocido más de cerca a la cultura de española. El aprendizaje del español me ha hecho llegar a donde estoy ahora, a crecer como persona y sentirme dentro de una nueva sociedad. Soliman

En conclusión, los resultados del análisis de la construcción del espacio confirman parcialmente la hipótesis alternativa. El espacio se construye a partir de la cercanía, asociándose al país receptor y a un fuerte uso de la toponimia española. El espacio urbano destaca como el escenario privilegiado de la identidad y su transformación. Al contrario de lo esperado, los espacios lejanos de la cultura de origen se asocian a experiencias negativas. Los resultados aquí obtenidos se confirman en varios estudios, aunque no se han encontrado espacios de origen asociados a experiencias negativas.

Una implicación pedagógica fundamental de los resultados obtenidos, es la necesidad de explorar el espacio urbano y geográfico de la sociedad receptora. Esto puede producir un sentido de integración y de apropiación cultural del espacio. La realización de actividades culturales en las que los alumnos puedan conectar su vida cotidiana con la ciudad y su historia, puede generar sentido de integración y ayudar a la reflexión intercultural. A la vez, es importante explorar la conexión emocional con el territorio a través de una reflexión sobre el viaje migratorio y su relación con el presente

Conclusiones

El presente trabajo de investigación se ha centrado en el análisis de la construcción y transformación de la identidad lingüística en narrativas autobiográficas de migrantes que utilizan el español como lengua de migración (LMi). Los resultados obtenidos permiten comprender cómo los migrantes negocian su identidad en un nuevo contexto social y lingüístico, cómo adoptan o resisten el español LMi, y cómo se posicionan con respecto a espacio y el tiempo en la sociedad receptora.

Como resultado del diseño cualitativo desarrollado, los objetivos planteados se han cumplido en gran medida. Por un lado, se ha logrado describir el contraste entre identidad y alteridad, revelando que la identidad lingüística de los migrantes se estructura de forma compleja y dinámica en relación con el español LMi y la cultura del país receptor. A la vez, el análisis temático de las narraciones muestra procesos de inclusión y posicionamiento basados en el aprendizaje de la lengua y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

A pesar de las limitaciones de un corpus como el VSO21, se puede observar que textos y videos también presentan procesos de resistencia y autoexclusión frente a la LMi y la sociedad receptora. Esto es especialmente notorio en narrativas donde la identidad del migrante se enfrenta a dificultades de posicionamiento debido a problemas con el aprendizaje de la LMi, o al temor de perder la propia identidad. Esta resistencia lingüística y cultural se observa en las muestras de Iuliana y Steve, que optan por la autoexclusión sin que haya exclusión por parte de la sociedad receptora. Algunos fragmentos de las narraciones de Bigne y Slut también muestran variantes de esta actitud.

Por otro lado, se ha podido analizar la relación entre la identidad, el tiempo y el espacio de las narraciones. Dado que la migración implica desplazamiento espacial y temporal, se consideraba que su estudio podía ser crucial para entender la transformación de la relación de los migrantes con su cultura de origen y la sociedad receptora. Los resultados demuestran que, en los relatos biográficos, la identidad está relacionada de forma consistente con la construcción del tiempo y el espacio. Desde este punto de vista, el presente se constituye como marco temporal predominante, el lugar desde el cual los textos enfocan los logros obtenidos y las oportunidades de posicionamiento que ofrece la sociedad receptora. El pasado, en cambio, emerge como un espacio de conflicto o de nostalgia no privilegiado por narraciones, pues se relaciona con la pérdida, la dificultad de comunicación y los problemas lingüísticos. Por último, el futuro es un tiempo en el que se proyecta la transformación y la construcción de nuevas identidades y posicionamientos. El papel que desempeñan las comunidades e identidades imaginadas es crucial en la narraciones, ya que reflejan cómo se reformulan las estrategias de aculturación a través del dominio del español LMi.

El tiempo también es una dimensión clave en la construcción de la identidad lingüística en las narraciones estudiadas. El análisis muestra que los migrantes encuentran en los espacios urbanos un escenario privilegiado para la narración de la identidad en el que la toponimia española (Málaga, Madrid, Valencia, entre otros) juega un papel fundamental. Además, los datos sugieren que mientras los espacios urbanos representan el movimiento y la transformación, el lugar de las oportunidades y los planes de futuro, los espacios no urbanos se asocian a las dificultades y la lejanía física y emocional.

En general, los resultados obtenidos en la presente investigación confirman los obtenidos por otros estudios y son relevantes para el campo de estudio de la identidad lingüística y la migración. Contribuyen a entender que el uso y aprendizaje de una LMi son herramientas fundamentales no solamente para facilitar la comunicación entre el migrante y el país receptor, sino también para favorecer la adaptación y reconfiguración de la identidad del migrante en el nuevo contexto. Las narraciones autobiográficas muestran que, a través de la lengua, los migrantes de posicionan en comunidades de habla, construyen relaciones sociales y participan de la vida cultural y económica del país receptor.

El trabajo aquí realizado también aporta datos sobre las estrategias de resistencia y autoexclusión en contextos migratorios. Muchos estudios abordan la problemática de la exclusión desde el punto de vista de la sociedad receptora, pero no desde el migrante. Más en concreto, se estudian generalmente las barreras sociales y culturales que impone la sociedad receptora. Sin embargo, los datos aquí analizados sugieren que, desde el punto de vista del migrante, se presentan estrategias de resistencia expresadas bajo la forma de una autoexclusión parcial o temporal. La autoexclusión, caracterizada por situaciones de vulnerabilidad, inadecuación o miedo a la pérdida, es la contracara de la visión positiva que, en general, muestran los relatos analizados.

No deben dejar de considerase algunas limitaciones del estudio ya mencionadas a lo largo de la discusión de resultados. Entre los aspectos más importantes a tener en cuenta están la heterogeneidad de los datos y los informantes. La diversidad de géneros abordados y soportes mediáticos utilizados dificultan el análisis de conjunto y la comparación con otras investigaciones. El tamaño del corpus y la imposibilidad de contacto con los autores de los textos también constituyen una limitación importante, ya que no se puede profundizar en los datos ni obtener información crucial sobre aspectos tales como la biografía lingüística o el trayecto migratorio. La heterogeneidad de los informantes también constituye una limitante de los resultados, ya que los textos reflejan una diversidad de orígenes culturales que limita el alcance de las conclusiones. Finalmente, la falta de trabajos similares limita una contrastación más amplia de los resultados.

Sin embargo, de los resultados aquí obtenidos y la metodología utilizada, surgen posibles líneas de investigación. En las narrativas autobiográficas podrían estudiarse factores no abordados aquí debido a las limitaciones de los datos, como por ejemplo género, etnicidad y clase social. Es decir,

podría adoptarse el enfoque de la interseccionalidad. También podría tenerse en cuenta una perspectiva decolonial, lo que permitiría profundizar en los perfiles migrantes y su relación con las condiciones sociohistóricas y los procesos sociales, económicos y políticos globales contemporáneos. Esto podría aportar una perspectiva más rica, profunda y holística sobre construcción de la identidad lingüística en diferentes contextos.

También podrían estudiarse los procesos identitarios en grupos de migrantes que usen otras LMi. Comparar procesos identitarios de migrantes en diferentes contextos socioculturales y lingüísticos podría dar una perspectiva más global sobre las estrategias de aculturación lingüística, las resistencias en contextos migratorios y las relaciones entre L1 y LMi.

Finalmente, desde un punto de vista pedagógico, podría ser interesante incorporar la experiencia narrativa como herramienta de aprendizaje reflexivo. La implementación de actividades de aula que comprendan la realización de narrativas autobiográficas y biografías lingüísticas, podría permitir a los alumnos de LMi reflexionar crítica y activamente sobre sus experiencias vitales y su proceso de aprendizaje. A su vez, podría facilitar el proceso de adquisición de la LMi y la integración en la sociedad receptora

En conclusión, se ha mostrado que la identidad lingüística de migrantes que usan el español LMi se caracteriza por ser un espacio en continua transformación. Las narrativas autobiográficas del corpus VSO21 han puesto en evidencia que gracias al aprendizaje de la LMi, los migrantes construyen redes sociales, negocian aspectos estratégicos de su identidad y aprovechan nuevas oportunidades de posicionamiento. Las relaciones entre pasado, presente y futuro se configuran de forma compleja con el espacio actual y la cultura de origen. Sin embargo, la transformación de la identidad en los procesos migratorios es un complejo proceso cuya dinámica lingüística desempeña un papel fundamental en la creación de nuevas posibilidades de vida e integración.

Bibliografía

Ainciburu, C. y Buttazzi, I. (2019). Las palabras de la identidad en el ámbito laboral. Elecciones léxicas y preferencias temáticas de las mujeres inmigrantes de Madrid, *Lengua y migración*, Vol. 11 (1), pp. 99-123.

Arribas, N., y Sagi-Vela, A. (2020). Latinos a Milano. En P. Bocale, D. Brigadoi Cologna, y L. Panzeri (Eds.), *Le nuove minoranze in Lombardia* (pp. 21-30). Ledizioni LediPublishing.

Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. https://doi.org/10.14483/22486798.17128.

Banco Mundial. (2023). *Informe sobre el desarrollo mundial 2023: Migrantes, refugiados y sociedades*. Banco Mundial. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1941-4.

Baxter, J. (2016). Positioning language and identity. Poststructuralist perspectives, en Preece, S. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Nueva York, Routledge, pp. 34-49.

Baynham, M. (2015). Narrative and space/time. In A. De Fina y A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 120-137). John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118458204.

Benson, P. (2018). Narrative analysis. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, y S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 595-609). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_26.

Bilgili, Ö., Leung, M. W. H., y Malinen, K. (2023). New Perspectives on Migrant Transnationalism in the Pandemic Era. En L. Lerpold, Ö. Sjöberg, y K. Wennberg (Eds.), *Migration and Integration in a Post-Pandemic World: Socioeconomic Opportunities and Challenges* (pp. 83-101). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19153-4_3.

Block, D. (2003). The social turn in second language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Block, D. (2017). Positioning theory and life-story interviews: Discursive fields, gaze and resistance. En S. Bagga-Gupta, A. L. Hansen, y J. Feilberg (Eds.), *Identity revisited and reimagined: Empirical and theoretical contributions on embodied communication across time and space* (pp. 25-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58056-2_2

Block, D. (2018). Revisando el constructo de "identidad" en Lingüística Aplicada: antecedentes, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad. En Sabine Pfleger (Coord.), *Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes ámbitos* (pp. 25-55). Universidad Autónoma de México.

Borghetti, C. (2019). Interculturality as collaborative identity management in language education. *Intercultural communication education*, 2(1), 20-38.

Botero Vallejo, A. K., y Vallejo Pino, M. A. (2018). *Los niños toman la palabra: Narrativas infantiles sobre las estructuras de acogida* (Trabajo de grado, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad de Antioquia.

Budría, S. y Swedberg, P. (2019). The impact of multilingualism on host language acquisition. *Empirica* 46, 741–766. https://doi.org/10.1007/s10663-018-9422-x

Capstick, T. (2020). Transnational Literacies as Social Remittances: The Role of Language Ideologies in Shaping Migrants' Online Literacies, *Applied Linguistics*, Volume 41, Issue 2, April 2020, Pages 301–319, https://doi.org/10.1093/applin/amz009

Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D. (2011). "Introducción al paisaje lingüístico de Madrid", *Lengua y migración*, Vol. 3 (1), pp. 73-88.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación – Volumen complementario con nuevos descriptores*. Consejo de Europa. https://rm.coe.int/volumen-complementario-con-nuevos-descriptores/16809ea0ea.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. En línea: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

Coracini, M. J. R. F. (2007). Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. *A celebração do outro: Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Cozart et al. (2020). Negotiating Multiple Identities in Second- or Foreign-Language Writing in Higher Education. En Chris M. Anson y Jessie L. Moore (ed.), *Critical Transitions: Writing and the question of transfer*, University Press of Colorado, 299-330.

De Angelis, Gessica (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Fina, A. (2011). Discourse and identity. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (pp. 263-282). Sage.

De Fina, A., Golden, A., y Tonne, I. (2021). Narrative, identities, and experiences in discourse practices of migrants. In R. Blackwood y U. Røyneland (Eds.), *Spaces of Multilingualism* (pp. 72-91). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003125839-4.

Díaz Pacheco, C., Silva Coñocar, J., González Riffo, J., y Otárola Cornejo, F. (2023). Narraciones biográficas de escolares inmigrantes en la educación chilena: Una aproximación desde el sistema de valoración. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 191-217. https://doi.org/10.29393/RLA61-8NBCF40008.

Dörnyei, Z. (2007). Qualitative, quantitative, and mixed methods research. En *Research Methods in Applied Linguistics*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 24-47.

Esteban, S., Nadal, M., y Vila, I. (2007). *El papel de la lengua en la construcción de la identidad: Un estudio cualitativo con una muestra multicultural*. Universitat de Girona. https://hdl.handle.net/10256/8559.

Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. (2023). *Situación de las personas migrantes y refugiadas en España: Informe 2022*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm.

García-Balsas, M. (2021). *Interculturalidad, dimensión crítica y lengua en uso: Análisis de producciones textuales de aprendices de ELE*. Tonos Digital, (41), 2021(II).

García-Balsas, M. y Planelles Almeida, M. (2023). Perfil identitario de profesores de español a migrantes y refugiados: compromiso, interculturalidad y dimensión social, *ELUA*, 40, 249-269. https://doi.org/10.14198/ELUA.24230.

García Parejo, I. (2016). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (Tomo II), Madrid, SGEL, pp. 651-669.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.

Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: Dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y migración / Language and Migration*, 12(1), 13-37. https://doi.org/10.2660-7166.

Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (3ª ed.). Amorrortu.

Gutiérrez, R. (2013). "La dimensión lingüística de las migraciones internacionales", *Lengua y migración*, Vol. 5 (2), pp. 11-28.

Hall, S. (2020). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.

Joseph, J. (2016). Historic perspectives on language and identity, en Preece, S. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Nueva York, Routledge, pp. 19-33.

Judd, Elliot; Tan, Lihua y Walberg, Herbert (2001). *Teaching Additional Languages*. Bruselas: International Academy of Education.

Kalaja, P (2015). Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (Kalaja et al.), Palgrave Macmillan, 8-24.

Lanier Temples, A. (2015). Language and identity. En J. M. Bennett (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence (pp. 574-578). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781483346267.n187

Le Page, R. B. (1973). *The Concept of Competence in a Creole/Contact Situation*. York Papers in Linguistics, Number 3. Department of Language, University of York.

Lew, S, Yang, A. y Harklau, L. (2018). Qualitative methodology, en Phakiti, A. (Ed.). *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 79-101.

Lomnitz, C. (2002). "Identidad", en Términos críticos de sociología de la cultura (Dir. Altamirano, C). Buenos Aires, Paidós.

Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Matsuda, P. (2015). Identity in Written Discourse, *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, Cambridge University Press, pp 140-159.

Mesías Tigreros, L., Navas Gómez, G. P. y Verutti Valencia, A. (2015). *Identidad desde una perspectiva narrativa de tres mujeres Nasa migrantes a contexto urbano* (Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Psicología). Universidad Cooperativa de Colombia.

Moreno Fernández, F. (2013). “Lingüística y migraciones hispánicas”, *Lengua y migración*, Vol. 5 (2), pp. 67-89.

Nasarre Lorenzo, M. (2013). Encontrar una lengua propia en el tercer espacio la literatura de migración de españoles en Alemania, *Lengua y migración*, Vol. 5 (2), pp. 67-89.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly, 29*(1), 9-31.

Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). Bristol, England: Multilingual Matters.

Norton, B. (2019). Identity and language learning: a 2019 retrospective account. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 75 (4), November/novembre), 299–307.

Norton, B. y Darvin, R. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. Annual Review of Applied Linguistics, 35, 36-56.

Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching (44)*, 412-446. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444811000309

Nunan, D. y J. Choi (eds.) (2010). Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Moustaoui, A. (2016). Tú serás el responsable ante Dios el día del juicio si no le enseñas árabe [a tu hijo o hija] : lengua árabe, identidad y vitalidad etnolingüística en un grupo de marroquíes en Madrid, *Lengua y migración*, Vol. 8 (1), pp. 51-79.

Oshiro Shikina, C. N. (2022). *Memorias de la migración: Aculturación e identidad en hijos de migrantes japoneses en el Perú* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Psicología).

Pastor Cesteros, S. (2004). La enseñanza de una segunda lengua con fines específicos, en *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas,* 171-185. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Pattanayak, D. P. (2003). Mother tongues: The problem of definition and the educational challenge. En A. Ouane (Ed.), *Towards a multilingual culture of education* (pp. 23-28). Hamburgo, Alemania: UNESCO Institute for Education. http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf.

Sagi-Vela González, A. (2020). Lengua e identidad de una generación intermedia: Migrantes hispanohablantes en la universidad italiana. *Fuori Verbale / Entre Mamparas / Hors de Propos / Off the Record*, 23, 137-154.

Saito, S. (2017). Imagined second language identities, language learning, and identity: A new perspective. *English as an International Language Journal, 12*(1), 86-102.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4ª ed.). SAGE Publications.

Soto Yonhson, A. F. (2020). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: Oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. *Sophia Austral*, (26), 13-31.

Schlumpf, S. (2020). El español hablando por los bubis y los fang de Guinea Ecuatorial. Valoraciones desde la comunidad guineoecuatoriana en Madrid, *Lengua y migración*, Vol. 12 (1), pp. 103-126.

Wei, L. (Ed.). (2014). *Applied linguistics*. John Wiley & Sons, Ltd.

Wu, H. (2017). Imagined identities and investment in L2 learning. Taiwan Journal of TESOL, 14(2), 101-133.

Zimmermann, K. (2021). Migración y contacto de lenguas: Nuevas variedades y reestructuración del diasistema. *LaborHistórico*, 7 (1), 24-44. https://doi.org/10.24206/lh.v7i1.39522.

Anexos

A. Bases del concurso VSO21

1. PARTICIPANTES (EXTRACTO DE LAS BASES DEL CONCURSO "VOCES SIN OLVIDO")
"**1.** Podrán participar en este concurso personas mayores de edad migrantes y refugiadas residentes en España de cualquier nacionalidad, excepto la española. En función de su lengua materna, los participantes concurrirán en una de estas dos categorías: migrantes/refugiados hispanohablantes o migrantes/refugiados no hispanohablantes".
2. ENVÍO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS CONTRIBUCIONES (EXTRACTO DE LAS BASES DEL CONCURSO "VOCES SIN OLVIDO")
"**1.** En función de la modalidad elegida, los candidatos a participar en el concurso deberán enviar un correo a la dirección de correo electrónico catedraespanol@nebrija.es con la siguiente información: - Formulario de inscripción completo y firmado. - Archivo con la composición: o Un archivo de vídeo AVI, MPG o MP4 (modalidad vídeo) o Un archivo de texto doc. o docx. (modalidad escrita) - En el caso de contribuciones en otra lengua, la traducción correspondiente al español Cada participante podrá enviar una única composición por modalidad. El plazo para el envío finaliza el día 17 de mayo a las 23:59 h (hora española peninsular). **2.** El contenido de las contribuciones debe basarse en una reflexión sobre la temática Lengua e identidad a partir del siguiente texto: *"Lo que me hace ser yo mismo en lugar de cualquier otra persona es el hecho de estar entre dos países, dos o tres idiomas y varias tradiciones culturales. Es precisamente esto lo que define mi identidad. ¿Existiría yo más auténticamente si cortara una parte de mí mismo?"* *Amin Maalouf* Todas y todos tenemos una voz que merece ser escuchada y reconocida. Una voz que habla de quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. Nuestra identidad es un mosaico que está formado por muchas piezas distintas de múltiples procedencias, pero todas unidas. Cada pieza del mosaico representa los diferentes países donde hemos vivido, las lenguas de nuestra infancia, los idiomas que aprendemos en el transcurso de la vida, la mezcla de culturas que nos rodea, las costumbres de las ciudades que nos han visto crecer, la música, los bailes y las creencias que hacen que seamos quienes queremos ser. Cada pieza de este complejo puzle habla de ti, te define y te identifica. Háblanos de tu vida en España y de las piezas que

forman el mosaico actual de tu identidad. Cuéntanos de qué manera tu identidad te distingue y te conecta con los demás, con la cultura que te rodea y con el entorno en el que vives.

La composición puede presentarse en forma de poema, canción escrita o exposición argumentada de las ideas.

3. La extensión máxima de los vídeos será de 3 minutos. La extensión máxima de los textos escritos será de 1.000 palabras. Todas las contribuciones deben llevar un título que las identifique.

4. Se aceptarán composiciones en cualquier lengua. Las que utilicen una lengua distinta al español deberán incluir la traducción correspondiente en lengua española.

5. Las contribuciones deben ser originales (no se aceptan copias ni adaptaciones de otras) e inéditas (no deben haberse publicado anteriormente).

6. Los ganadores del concurso se anunciarán durante las Jornadas con motivo del Día Mundial de las Personas Refugiadas, organizadas por la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados, que se celebrarán de manera telepresencial el día 17 de junio de 2021 y se publicará en la página web de la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados: https://www.nebrija.com/catedras/catedrasantander-espanol/becas.php

7. Las contribuciones ganadoras se harán públicas y estarán disponibles en la página web de la Cátedra global Nebrija-Santander de español como lengua de migrantes y refugiados. Asimismo, todas las contribuciones recibidas que cumplan con las bases del concurso podrán hacerse públicas en la misma página con el objetivo de su difusión y visibilización."

3. DOCUMENTOS COMPLETOS DE LA CONVOCATORIA

El documento completo de la convocatoria puede consultarse en:

https://www.nebrija.com/catedras/catedra-santander-espanol/becas.php

https://www.nebrija.com/catedras/catedra-santander-espanol/pdf/Bases-Concurso_voces-sin-olvido-2021.pdf

B. Datos completos de las muestras del corpus VSO21

Tabla B1: código, título, autor, nacionalidad declarada y L1.

Código	Título Registrado	Autor	Nacionalidad	L1
VSO21_01	**Aprender un idioma**	Lyubov Pozdnyakova	Ucrania	Ucraniano
VSO21_02	**Aprender un idioma**	Slut Moleinin Heibe	Sahara	Árabe
VSO21_03	**Voces en el mar, raíces en la tierra**	Bigne Donzo	Guinea Conakry	Francés
VSO21_04	**Hola a todos!**	Olesia Komarnytska	Ucrania	Ucraniano
VSO21_05	**La vos oculta de mi alma**	Donatto Vitorio	Rusia	Ruso
VSO21_06	**Más allá de esas colinas**	Iuliana S. Apostu	Rumania	Rumano
VSO21_07	**Hola mi nombre es Zakaria**	Zakaria Ferdji	Argelia	Árabe
VSO21_08	**La pelota está definitivamente en mi cancha**	Steve Thiele	Australia	Inglés
VSO21_09	**Fénix Moldava**	Aliona Saenco	Moldavia	Ruso
VSO21_10	**Voces sin olvido**	Soliman Boussalham	Marruecos	Bereber+Árabe
VSO21_11	**Aprender un idioma**	Rohullah Haidari	Afganistán	Persa
VSO21_12	**Resiliencia**	Hacene Mezdao	Argelia	Kabyle
VSO21_13	**El español nos ha dado**	Jamal Hannati	Marruecos	Árabe

Tabla B2: código, género, formato, extensión y duración.

Código	Género	Formato	Extensión (palabras)	Duración
VSO21_01	Argumentativo/Narrativo	texto	329	
VSO21_02	Narrativo	texto	233	
VSO21_03	Narrativo	texto	948	
VSO21_04	Argumentativo	texto	442	
VSO21_05	Poema	texto	198	
VSO21_06	Poema	texto	537	
VSO21_07	Narrativo	texto	270	
VSO21_08	Narrativo	texto	718	
VSO21_09	Narrativo	video	308	2’ 26’’
VSO21_10	Argumentativo	video	233	2’ 40’’
VSO21_11	Argumentativo	video	264	3’’ 04’’
VSO21_12	Argumentativo	video	110	1’ 26’’
VSO21_13	Argumentativo/Narrativo	video	355	3’

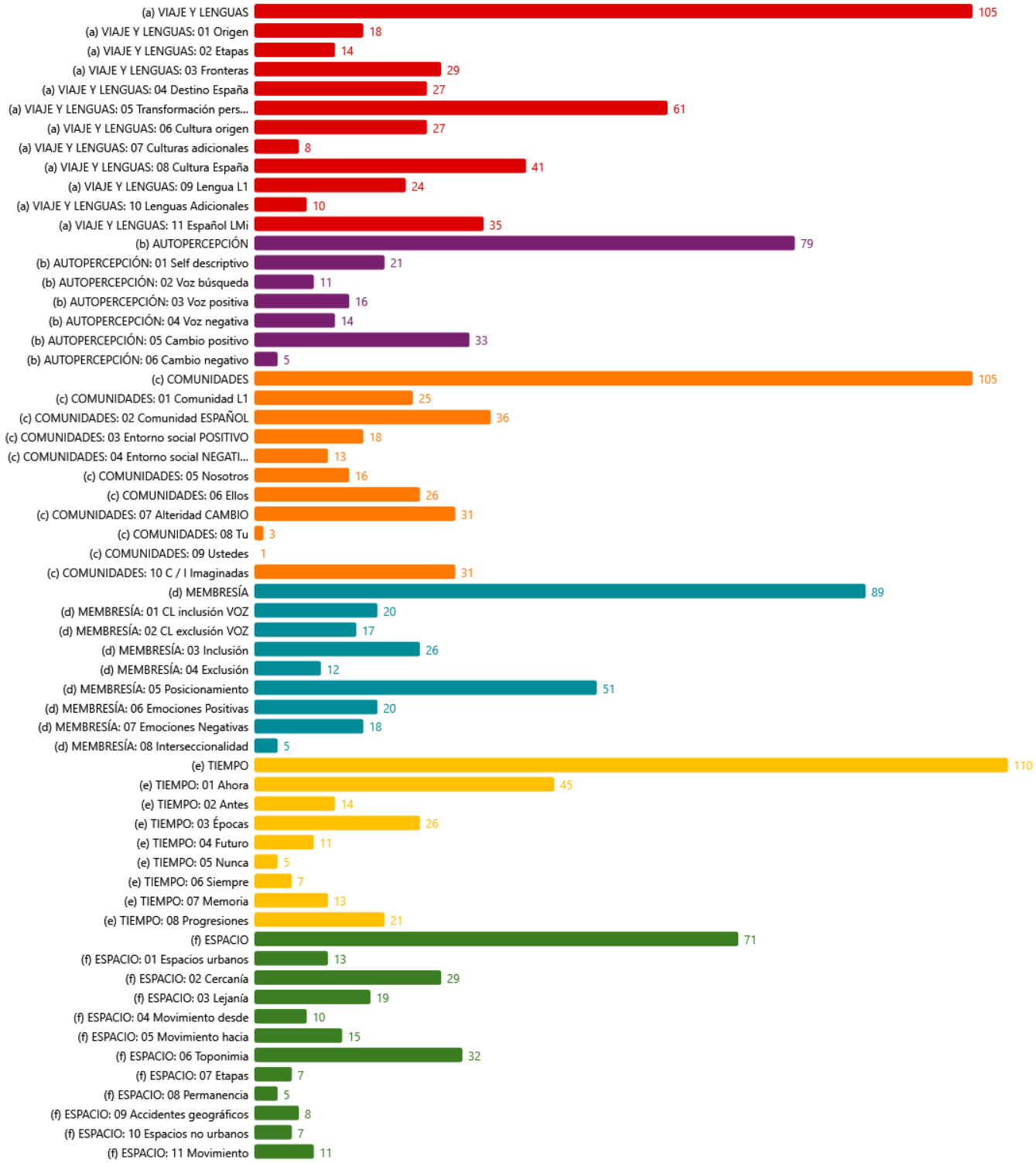
C. Lista de variables

La siguiente tabla muestra el libro de códigos ordenado según las variables por orden de enraizamiento en el *software* ATLAS.ti.

Código	Enraizamiento
(e) TIEMPO	110
(a) VIAJE Y LENGUAS	105
(c) COMUNIDADES	105
(d) MEMBRESÍA	89
(b) AUTOPERCEPCIÓN	79
(f) ESPACIO	71

D. Lista completa de códigos agrupados según variables

La siguiente figura muestra el libro de códigos utilizado como base para el etiquetado del corpus a través de la utilización del *software* ATLAS.ti. El número que se encuentra al extremo de la barra representa el enraizamiento del código o grupo de códigos.



E. Tabla de códigos según enraizamiento y densidad

La siguiente tabla muestra el libro de códigos ordenado según el enraizamiento y la densidad de los códigos en el *software* ATLAS.ti.

Código	Enraizamiento	Densidad
05 Transformación personal	61	11
05 Posicionamiento	51	17
01 Ahora	45	4
08 Cultura España	41	7
02 Comunidad ESPAÑOL	36	10
11 Español LMi	35	3
05 Cambio positivo	33	6
06 Toponimia	32	5
07 Alteridad CAMBIO	31	5
10 C / I Imaginadas	31	4
03 Fronteras	29	2
02 Cercanía	29	5
04 Destino España	27	2
06 Cultura origen	27	0
06 Ellos	26	1
03 Inclusión	26	3
03 Épocas	26	1
01 Comunidad L1	25	2
09 Lengua L1	24	0
01 Self descriptivo	21	0
08 Progresiones	21	1
01 CL inclusión VOZ	20	3
06 Emociones Positivas	20	0
03 Lejanía	19	2
01 Origen	18	2
03 Entorno social POSITIVO	18	5
07 Emociones Negativas	18	1
02 CL exclusión VOZ	17	3
03 Voz positiva	16	1
05 Nosotros	16	2
05 Movimiento hacia	15	3
02 Etapas	14	2
04 Voz negativa	14	0
02 Antes	14	3
04 Entorno social NEGATIVO	13	0
07 Memoria	13	0
01 Espacios urbanos	13	3
04 Exclusión	12	2
02 Voz búsqueda	11	6
04 Futuro	11	1
11 Movimiento	11	0
10 Lenguas Adicionales	10	2
04 Movimiento desde	10	0
07 Culturas adicionales	8	0
09 Accidentes geográficos	8	0
06 Siempre	7	0
07 Etapas	7	0
10 Espacios no urbanos	7	0
06 Cambio negativo	5	2
08 Interseccionalidad	5	0
05 Nunca	5	0
08 Permanencia	5	0
08 Tu	3	0
09 Ustedes	1	0

TransferLAELE

UNIVERSIDAD
NEBRIJA