Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in
Scienze del linguaggio

Tesi di Laurea

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Inmigración en España: impacto social y necesidades educativas

Enseñanza del español L2 a inmigrantes adultos arabófonos y el entorno andaluz

Relatore
Ch. Prof. Paolo Balboni

Correlatore
Ch. Prof. René Julio Lenarduzzi

Laureanda
Lidia Dellai
Matricola 818896

Anno Accademico
2011 / 2012

Índice

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1

PRIMERA PARTE: EL ADULTO Y EL APRENDIZAJE DE UNA LE/LS

1. El concepto de "adulto" 5

1.1 La andragogía 6

1.1.1 La investigación andragógica 7

1.1.2 *Lifelong Learning* y *Lifewide Learning* 9

2. El adulto y el aprendizaje de una LE 12

2.1 Los factores individuales 13

2.1.1 Los estilos cognitivos e los rasgos de la personalidad.....13

2.1.2 Las inteligencias múltiples 14

2.1.3 Las necesidades 14

2.1.4 Las motivaciones 15

2.2 Los factores sociales 16

2.2.1 Las experiencias previas 16

2.2.2 El contexto de aprendizaje 16

2.3 Los factores naturales 17

2.3.1 La aptitud 17

2.3.2 La edad 18

2.3.3 La memoria 18

2.3.4 El sexo 19

2.4 Los obstáculos que limitan el aprendizaje en fase adulta 19

2.4.1 Las diferencias entre adulto y niño 21

3. El adulto inmigrante que aprende una L2 23

3.1 Necesidades y motivaciones 24

3.2 La influencia de la cultura de origen y de la L1 25

3.3 La alfabetización y la lectura en la L2 por los inmigrantes adultos 26

SEGUNDA PARTE:
ESPAÑOL L2 A INMIGRANTES ARABÓFONOS Y EL ENTORNO ANDALUZ

1. Inmigración en España ……31

1.1 Los efectos de la inmigración en la enseñanza ……34

1.2 La España musulmana: el contexto histórico-social ...…….35

1.2.1 El árabe andalusí ...……...36

1.2.2 ¿Retorno de los moriscos? ...……....36

1.3 Andalucía: región acogedora ...……38

1.3.1 Al-Andalus: herencia cultural y lingüística ...……..40

2. Población inmigrante y aprendizaje del español L2 ..……...43

2.1 La educación de personas adultas (EPA) ……....45

2.1.1 Los cursos de español para inmigrantes ...……..….47

2.2 El colectivo inmigrante ...…….49

2.2.1 Los niveles de formación de los inmigrantes ...……...50

2.2.2 Analfabetismo en la población inmigrante ...……...52

2.3 Las comunidades inmigrantes: lenguas y culturas ...……53

2.3.1 Las realidades sociolingüística y sociocultural de los países de lengua árabe ……..……55

2.3.1.1 Marruecos: panorama lingüístico 56

3. La población marroquí y su integración en España ……59

3.1 La identidad cultural marroquí ...……59

3.2 El colectivo marroquí en el contexto social español ...……61

3.3 Aprendiazaje y adquisición del español para el alumnado arabófono ...……...……..63

3.3.1 El plano fonético-fonológico ...……64

3.3.1.1 El sistema vocálico ...……64

3.3.1.2 El sistema consonántico ...……..64

3.3.2 El plano morfosintáctico ...……...66

3.3.2.1 El sistema verbal ...……67

3.3.3 El plano léxico-semántico …..……68

4. Español L2 a refugiados: el centro de acogida a refugiados (C.A.R.) de Sevilla ……...70
4.1 El curso de español en el C.A.R. ...…….……70
4.1.1 El español como lengua meta ...…….……..72
4.1.2 El profesor ...……73
4.1.3 Los aprendices ……74
4.1.4 Los niveles lingüísticos ...……75

CONCLUSIÓN ……..78

APÉNDICES ……..80

Apéndice A: Propuestas didácticas en el C.A.R ……..……82
A1 Encuentro 1 83
A2 Encuentro 2 84
A3 Encuentro 3 85
A4 Encuentro 4 86
A5 Encuentro 5 87
A6 Encuentro 6 87

Apéndice B: Materiales didácticos 89
B1 Lectura 89
B2 Ejercicios de discriminación 90

BIBLIOGRAFÍA 93

SITOGRAFÍA 96

ABSTRACT

Italiano:

Il presente elaborato si propone di analizzare il processo di apprendimento/acquisizione della L2 che riguarda l'immigrato adulto, esaminare i fattori individuali, sociali, naturali e gli ostacoli che influenzano questo processo. La tesi presenta le comunitá di immigrati in Spagna, con particolare attenzione a quella marocchina e alla sua integrazione nel contesto sociale spagnolo soprattutto andaluso. Si propone inoltre di evidenziare le principali difficoltá di tipo linguistico incontrate dagli immigrati arabofoni nel processo di acquisizione dello spagnolo. Lo studio si conclude con una breve presentazione del centro di accoglienza per rifugiati di Siviglia (C.A.R.) e illustra le proposte didattiche di spagnolo L2 rivolte ai residenti del centro.

Español:

El presente estudio tiene como propósito el de analizar el proceso de aprendizaje/adquisición de la L2 que interesa al inmigrante adulto, examinar los factores individuales, sociales, naturales; y detectar los obstáculos que influyen en este proceso. La tesis presenta las comunidades inmigrantes en España y pone de relieve el colectivo marroquí, su integración en el contexto social español sobre todo andaluz, y las principales dificultades de tipo lingüístico a las que se enfrenta el inmigrante arabófono en la adquisición del español. El estudio termina con una breve presentación del Centro de Acogida a Refugiados de Sevilla (C.A.R.) y con las propruestas didácticas de español L2 dirigidas a los residentes del centro.

English:

The present study aims at analyzing the acquisition process of a second language by adult immigrants. The essay examines the individual, social and natural factors and the obstacles that influence the learning process in adult age. The thesis presents the immigrant communities of Spain and it points up the moroccan community, its integration in the Spanish and in particular andalusian social context. The study describes the linguistic difficulties in the process of Spanish acquisition by arabic speakers. Finally it presents the Seville Refugees Centre, the teaching activities and resources for the residents of the centre.

Si fondono...

Si fondono gli ottoni per le trombe
Si fondono i metalli per le bombe
Si fondono memorie fuori dalle tombe
Si fondono le ritmiche africane con quelle dell'Europa
Si fondono le polveri sotto la scopa
Le razze a loro volta fuse
Si fondono le lingue piu' diffuse
Si fondono i dialetti
Si fondono i corpi dentro ai letti
Si fondono i colori sull'intonaco
Si fondono i bocconi nello stomaco
Si fondono le idee dentro alle teste
Si fondono le luci nelle feste
Si fondono i raccolti nelle ceste
Si fondono le foglie con il fango
Si fonde la salsa con il tango
Si fondono le note negli accordi
Si fondono le facce nei ricordi
Si fondono diverse religioni
Si fondono i cattivi con i buoni
Si fondono le droghe nei cervelli
Si fondono le piogge nei ruscelli
Si fonde il sangue perso in una guerra
Si fonde a volte il cielo con la terra
Si fondono famiglie
Si fondono le voglie
Si fonde mamma figlia amante e moglie
Si fondono le uve dentro al vino
Si fondono il lontano ed il vicino
Si fonde matematica e poesia
Si fonde il ladro con la polizia
Si fondono le palle di gelato
Si fondono le voci in un mercato
Il fumo con il fiato
Lo zucchero e il palato
Si fonde il ritmo con il ballerino
Si fonde l'ammazzato con l'assassino
Si fondono le terre con la calce
Si fonde anche il martello con la falce
Si fondono i formaggi sulla pizza
Si fondono le strade in una piazza
Si fonde oro e argento per le fedi
Si fondono i danni coi rimedi
Si fonde la bugia e la verita'
Si fonde la campagna e la citta'
Si fonde il ferro per le unduline
Si fonde il buio dentro le mattine
Si fonde il bronzo per i monumenti
E le catene per i dissidenti
Si fondono i padroni con gli schiavi
Si fondono i motori delle navi
Si fondono le more con le bionde
Si fondono le onde con le onde
Le onde con le onde
Le onde con le onde
Si fondono i frutti nei frullati
Le firme nei trattati
Si fondono parole in un discorso
Si fonde la promessa col rimorso
Si fondono le regole del gioco
Si fondono le paglie con il fuoco
Ma quel che vale non si perde mai e quel che e' tuo lo riconoscerai
Si fondono
Si fondono
Si fondono il lontano ed il vicino
Si fondono
Si fondono
(Collettivo Soleluna)

INTRODUCCIÓN

> La integración no es sólo una cuestión que atañe a la población inmigrada, sino también a la sociedad que la acoge. Una persona inmigrada capaz de comunicarse en la lengua de acogida puede no sólo integrarse en la cultura, sino también transmitir y enriquecer esa cultura de adopción.
> (El-Madkouri, 2002)

El presente estudio es fruto de mi interés hacia la figura del inmigrante adulto que, acogido en un nuevo entorno social del país de acogida, se enfrenta con el aprendizaje del español. He profundizado esta temática por haber tenido la posibilidad de relacionarme con este tipo de aprendices y de conducir con ellos una breve experiencia de enseñanza. Este contacto directo con ellos me permitió detectar sus dificultades primarias y acercarme a sus complejas realidades sociales y lingüísticas. A los obstáculos que limitan el aprendizaje en fase adulta se añaden las incomodidaes que afectan el hecho de ser inmigrante y en particular refugiado político. Mi trabajo se enfoca en el contexto de Andalucía, región de destino para muchos inmigrantes de origen marroquí, que desde siempre alcanzan las costas de este lugar para establecerse de manera definitiva. Por esta razón he dedicado parte de mi tesis a la población marroquí y a su integración en el contexto social español, y he analizado los factores que afectan el aprendizaje del español para un hablante nativo de lengua árabe.

Mi tesis consta de dos partes: la primera introduce la figura del aprendiz adulto que se acerca al aprendizaje de una lengua extranjera o segunda. En el capítulo 2 he analizado los factores que influyen en el aprendizaje y he presentado las diferencias que caracterizan al adulto y al niño a la hora de aprender. El tercer capítulo de la primera parte introduce la figura del inmigrante adulto que aprende una lengua segunda: sus necesidades y motivaciones, la influencia de su lengua y de su cultura de origen. En la segunda parte, después del primer capítulo introductorio sobre el contexto geográfico y social de inmigración en España y Andalucía, he presentado las comunidades inmigrantes en ese territorio, su integración en el contexto social español y la adquisición del nuevo idioma en la población inmigrante con particular atención al alumnado arabófono. En el último capítulo de la segunda parte he desarrollado una pequeña presentación sobre el centro de acogida a refugiados (C.A.R.) de la ciudad de Sevilla, y del curso de español ofrecido a los solicitantes de asilo no hispanohablantes por esa fundación. Como parte conclusiva de mi estudio he insertado las actividades

didácticas que propuse en el C.A.R. en los meses de mayo y junio 2012, sobre la alfabetización de los solicitantes de asilo y la conversación básica.

PRIMERA PARTE:
EL ADULTO Y EL APRENDIZAJE DE UNA LE/LS

1. El concepto de "adulto"

La palabra "adulto" deriva del latín *adultus*, el participio pasado del verbo *adolescere* o sea crecer. La persona adulta, en efecto, es un individuo que ha alcanzado el completo desarrollo desde el punto de vista físico y psíquico y la "edad adulta" se identifica con el período sucesivo a la adolesciencia. Muchos estudiosos intentaron definir la "edad adulta" a través del análisis de algunos criterios. Antoine León (1974) intenta sacar una definición de "adulto" desde el punto de vista psicobiológico o psicosociológico:

- en el plano físico "ser adultos" significa sentirse a gusto en un cuerpo que ha alcanzado una forma estable;
- en el plano intelectual el adulto presenta cierta lentitud de aprendizaje, manifiesta mayores exigencias de comprensión y de integración de los conocimientos teóricos y prácticos;
- en el plano de la personalidad el adulto es responsable de su propio comportamiento, controla sus propios impulsos y actúa de manera autónoma y realista;
- en el plano de los sentimientos el adulto puede tener una relación amorosa completa que une ternura e impulso físico;
- en el plano profesional la madurez está caracterizada por la posibilidad de organizar la vida según un objetivo y seguir hacia su realización.

León concluye su reflexión subrayando el hecho de que la madurez se alcanza de manera progresiva y el hombre la asimila en el proceso de adaptación a su entorno.
Uno de los más famosos estudiosos de los mecanismos que influyen en el proceso de aprendizaje en fase adulta, Malcolm Knowles (1973) afirma que un individuo alcanza su completa madurez según los siguientes aspectos:

- biológico: cuando el individuo tiene capacidad para reproducirse;
- legal: cuando puede votar según la ley;
- social: cuando desempeña un papel definido dentro de la sociedad;
- psicológico: cuando alcanza el nivel de responsabilidad y autonomía.

Estas condiciones varían de una cultura a otra; la definición de Knowles no puede ser aplicada a todas las culturas que definen la edad adulta de manera diferente por lo que concierne los cuatro parámetros mencionados anteriormente. D. Demetrio (1990) afirma: "Non si dovrebbe parlare di un'età adulta, ma di molte, tante quante sono state le formulazioni che verbalmente le diverse culture hanno elaborato per rispondere al loro bisogno di darsi un'età adulta". Por lo tanto es díficil sacar una definición universal y precisa de "adulto" y los parámetros que la describen por ser, el de "adulto", un concepto que cambia en el espacio y en el tiempo según las necesidades de una comunidad que lo adopta para diferenciarse de otras comunidades.

> Difficilmente si può fornire una definizione precisa ed universale di adulto, poiché il concetto di adulto è caratterizzato da instabilità temporale e geografica, cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguersi dalle altre comunità.
> (D. Demetrio, 1990: 27)

1.1 La andragogía

La palabra "andragogía" se refiere a la ciencia de la formación del adulto, a todos los estudios en el ámbito de la glotodidáctica dirigidos a este grupo de aprendices. "Andragogía" es un término reciente; hasta el siglo pasado la "pedagogía", la ciencia de la ensañanza a los niños, englobaba todos los estudios sobre la enseñanza y la educación, por estar la mayoría de ellos dirigidos a los niños. Hoy en día se pone mayor atención hacia la figura del adulto que empieza una nueva fase de aprendizaje caracterizada por estímulos que favorecen la evolución de la capacidad de aprender. La oferta formativa dirigida a este grupo de aprendices es la ocasión para que el adulto se ponga en juego y verifique sus competencias, sus capacidades y estrategias. El adulto sigue un recorrido formativo para mejorar su posición de trabajo y su condición de vida, para integrarse en una nueva sociedad (por ejemplo en el caso del inmigrante), por voluntad de realizarse. Por lo tanto la propuesta formativa debe ser eficaz y adecuada a este grupo de aprendices por ser sus exigencias específicas.

En el ámbito de la enseñanza a los adultos resulta posible solamente una orientación andragógica. P. E. Balboni (2002) presenta las principales características de este tipo de orientación:

- para que el adulto siga manteniendo fuerte su motivación, el docente tiene que permitirle verificar de manera continua lo efectuado e individualizar con claridad los objetivos;
- el estudiante tiene que manifestar su disponibilidad a modificar la estructura de su propio conocimiento y de su manera de valuar la experiencia anterior;
- el adulto tiene una experiencia de vida, por lo tanto el docente tiene que garantizar y sostener la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje;
- se establece un "contrato psicológico" entre los dos adultos que desempeñan funciones complementarias: el docente pasa a ser un "facilitador del aprendizaje", y el estudiante es autónomo y está motivado.

Los estudios sobre el proceso de aprendizaje que caracteriza a los estudiantes adultos son todavía escasos, no obstante la glotodidáctica haya avanzado mucho sobre este ámbito. En el siguiente párrafo presento el exiguo pero importante contributo teórico sobre la andragogía elaborado por parte de algunos estudiosos de los últimos años.

1.1.1 La investigación andragógica

Malcom Knowles se considera como el más famoso estudioso del proceso de aprendizaje por parte de personas adultas. M. Knowles propuso un modelo andragógico con el que presenta las características del adulto que aprende y pone en relación la experiencia de vida, la edad y el aprendizaje afirmando que hay una estrecha conexión entre estas peculiaridades. M. Knowles (1984) individualiza las características del aprendizaje que interesan al estudiante adulto:

- el concepto de sí mismo: el adulto tiene una personalidad madura, quiere ser responsable de sus acciones y quiere ser autónomo. Por lo que se refiere a su formación, el adulto pide la posibilidad de participar en la decisiones que conciernen su recorrido didáctico;
- la motivación: el adulto aprende para mejorar su posición laboral y su condición de vida, para autorrealizarse. La persona adulta tiene objetivos que a menudo son la consecuencia de su fuerte necesidad y urgencia de utilizar la formación;

- la necesidad de conocimiento: antes de invertir en la formación, el adulto evalúa las ventajas que puede sacar, por ser el esfuerzo que emplea en este proceso notable;
- la disponibilidad para aprender: el adulto aprende lo que considera necesario, o bien lo que le permite mejorarse como individuo y enfrentarse con la realidad díaria;
- la orientación hacia el aprendizaje: el adulto manifiesta una orientación hacia el aprendizaje para el uso de los conocimientos en la vida real, en cambio, los niños tienen predilección por la asignatura en estricto sentido;
- la influencia de la experiencia anterior: el adulto presenta una experiencia anterior que influye en la actual. Por lo tanto el adulto goza de ventajas en el ámbito formativo porque posee un bagaje de conocimientos previos que puede comparar y enriquecer.

M. Knowles añade a estas características que se refieren al modelo andragógico, otro aspecto significativo, o sea la relación entre docente y estudiante adulto. El docente tiene que crear un clima positivo y establecer un mecanismo de colaboración con los aprendices. Después de haber individualizado las necesidades tiene que fijar los objetivos y emprender una experiencia de enseñanza con técnicas y materiales didácticos adecuados. Knowles considera útiles los "contratos de aprendizaje" a través de los cuales el docente se compromete y acepta objetivos, recursos, estrategias y pruebas. La función de los contratos que no se presentan como algo fijo y definitivo al principio, es dinámica, como la relación entre estudiantes y docente que hace participar al adulto a su formación.

El psicólogo americano Carl Rogers, en sus estudios sobre la formación del adulto, habla de "aprendizaje significativo" con el que supone un proceso de aprendizaje autónomo por parte del estudiante adulto. C. Rogers (1973) afirma que el interés del adulto se basa en el proceso mismo del aprendizaje y que es más útil ofrecer al estudiante adulto las herramientas para su formación en lugar de los contenidos. C. Rogers contribuyó a la creación del *Counselling*, una acción de apoyo al adulto para llevarlo a la consecución de una autonomía decisional considerando la necesidad de autorrealización la única fuente de energía para el comportamiento humano.

Otro psicólogo que profundiza en sus estudios la figura del adulto, es el americano Abraham Maslow que en su análisis sobre las necesidades del hombre considera la

motivación un aspecto esencial para la consecución de la autorrealización. A. Maslow (1970) afirma que los resultados mejores que influyen de manera positiva en la autoestima se alcanzan con una experiencia positiva, motivada por el placer. En el ámbito del aprendizaje, el entorno y el docente desempeñan un papel fundamental a la hora de motivar al estudiante en las actividades formativas.

El pedagogista italiano D. Demetrio intenta definir la "edad adulta" como se ha presentado en el capítulo 1 y reflexiona sobre el aprendizaje en fase adulta. Según Demetrio (1990), el estudiante adulto descubre su predisposición al aprendizaje de nuevos contenidos y experimenta que su crecimiento desde el punto de vista formativo resulta todavía posible.

1.1.2 Lifelong Learning y *Lifewide Learning*

La expresión inglés *Lifelong Learning*, que nació en los años noventa, se refiere al concepto de aprendizaje que sigue de manera constante a lo largo de la vida de un individuo. El *Lifelong Learning* se diferencia con respecto al concepto de *Continuing Education* con el que se identifica un contexto de aprendizaje donde el aprendiz adulto elige una formación continua de manera voluntaria (para mejorar su condición laboral, por interés hacia la cultura etc.). Según el *Lifelong Learning* un adulto decide invertir su tiempo en la formación (como en el caso de los cursos de lengua extranjera, de informática etc.) por necesidad o bien obligación profesional. El concepto de *Lifelong Learning* pone su centralidad en el adulto que aprende, en sus problemas y necesidades y promueve una didáctica para que él adquiera las competencias que puedan resultar útiles en su vida.

P. E. Balboni (2002) presenta desde el punto de vista glotodidáctico, las principales consecuencias que se reflejan en el aprendiz adulto sujeto a una "formación obligatoria" en el caso de un curso de lengua extranjera. La motivación se basa en la necesidad más bien que en el placer y por consecuencia, si el estudiante considera la propuesta didáctica del docente inadecuada a su necesidad, deja el curso, a menos que el docente no demuestre la validez de su procedimiento desde el punto de vista científico. Puede ocurrir, además, que el estudiante, en cuanto satisfecha su necesidad, deje el curso, también en este caso el docente tiene que motivar la utilidad del curso para que el estudiante pueda conseguir una óptima competencia. El *curriculum* no se puede delinear previamente porque se personaliza según el análisis de las necesidades de los

estudiantes. Una prueba inicial para conocer el nivel de competencia de los estudiantes y para delinear el *curriculum* que se construye en presencia del adulto es fundamental, y por lo que concierne el material didáctico, se utiliza de manera progresiva la red con finalidades didácticas. El aspecto más significativo es que el estudiante se hace responsable del curso, puede mejorar su competencia lingüística en la LE y puede aprender cómo adquirir de manera autónoma otros idiomas.

Hoy en día se utiliza también el término *Lifewide Learning*, un tipo de formación que concierne a todos los aspectos de la vida, según este concepto todo se convierte en una ocasión para el aprendizaje; en este caso se puede hablar de adquisición informal.

Estos conceptos nuevos conllevan exigencias y necesidades específicas, como la de garantizar la calidad del aprendizaje del adulto en relación con el mundo profesional flexible y competitivo. En consecuencia la Unión Europea promueve proyectos y cursos de alta calidad para la formación de estudiantes adultos, y consolida de este modo un aprendizaje a lo largo de la vida. La Unión Europea propone muchos proyectos a partir del programa *Sócrates* cuyo objetivo es el de garantizar a los ciudadanos europeos una educación de máxima calidad y darles la posibilidad de actualizar sus conocimientos durante toda la vida. El proyecto *Erasmus* que concierne a la educación universitaria, promueve la cooperación europea entre universidades, favorece la movilidad de estudiantes y docentes universitarios y fortalece la dimensión europea de la enseñanza. El proyecto *Grundtvig* se refiere a la educación de adultos y propone recorridos didácticos para las personas que quieren adquirir nuevos conocimientos y competencias. El proyecto *Lingua* tiene como objetivo el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras a lo largo de toda la vida y el uso de materiales didácticos nuevos. En fin el proyecto *Minerva* promueve la enseñanza a distancia con el uso de nuevas tecnologías y métodos en el ámbito de la educación.

2. El adulto y el aprendizaje de una LE

> Un adulto impara se percepisce che la fatica dell'imparare vale la pena per la sua crescita personale o professionale, se ció che gli viene presentato trova collegamenti e connessioni con la sua esperienza passata, di vita o di lavoro, se riesce a dare senso al nuovo che si integra con ció che giá possiede.
> (G. Serragiotto, 2004: 114)

En el primer capítulo he introducido la figura del adulto y he aportado los estudios sobre el concepto de andragogía, en este capítulo presento las características específicas del adulto que aprende una lengua extranjera y los factores que influyen en el proceso de aprendizaje en fase adulta.

El adulto que frecuenta un curso, en este caso de lengua extranjera, ya ha acabado su formación básica, toma decisiones de manera autónoma y se asume sus responsabilidades. La relación entre estudiante adulto y docente presenta características distintas con respecto a las que se establecen entre un niño y su docente. El docente que tiene un conocimiento profundo de lengua y de glotodidáctica, desempeña el papel de guía; docente y adulto se encuentran en el mismo nivel desde el punto de vista de la dimensión social. El adulto, en la mayoría de los casos, asiste a un curso para profundizar sus conocimientos necesarios en el mundo del trabajo. Antes de empezar el curso, estudiante y docente tienen que concordar los contenidos y los objetivos del curso para evitar una disminución de la motivación del estudiante. La duración del curso a veces es muy breve, como en el caso de los cursos intensivos, por lo tanto es fundamental conocer de manera clara antes de empezar el curso, los contenidos que se pueden profundizar dentro del tiempo disponible. Un estudiante adulto tiene una experiencia previa por lo que se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera y por consecuencia aplica sus conocimientos y sus metodologías didácticas para aprender el nuevo idioma. Para evitar conflictos y la pérdida de la motivación por parte del estudiante, el docente tiene que ser explícito, presentar sus principios metodológicos y de este modo obtener la confianza del adulto. En el párrafo 2.4.1 he cumplido un análisis más detallada sobre las características del estudiantes adulto en comparación con las del niño en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

En los siguientes párrafos he analizado los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda en fase adulta, y como punto de partida del análisis he utilizado el estudio de P. Begotti (2010). Estos factores se pueden repartir en tres categorías. Los factores individuales (los estilos cognitivos y los rasgos de la

personalidad, las inteligencias múltiples, las necesidades y las motivaciones), los factores sociales (el contexto de aprendizaje y la experiencia previa) y los factores naturales (las capacidades, la edad, la memoria y el sexo del aprendiz).

2.1 Los factores individuales

Los factores individuales se refieren a los rasgos distintivos de cada individuo, las características específicas del aprendiz que pueden influir de manera negativa o positiva en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera o segunda.

2.1.1 Los estilos cognitivos y los rasgos de la personalidad

Cada aprendiz posee un propio estilo cognitivo o sea una manera con la cual elaborar y asimilar el *input* y organizar sus conocimientos. La asimilación del *input* por parte del aprendiz puede ser "analítica" o "global", asociada a dos tipos de personalidades: introvertida o extrovertida. Según los estudios de neurolingüística de los años setenta, las modalidades de percepción y representación de la realidad pueden ser subdivididas en tres diferentes estilos cognitivos: kinestésico, auditivo y visual. Según esta teoría, cada individuo posee diferentes canales sensoriales, o estilos cognitivos, a través de los cuales actúa su proceso de adquisición. Cada individuo asimila, representa y recupera lo adquirido a través del canal sensorial primario, así llamado porque predomina sobre los otros dos. El estudiante prefiere un sistema de representación (y una metodología didáctica) con respecto a otro en relación a cómo selecciona la información. Un aprendiz que posee un estilo cognitivo visual en el que predomina la memoria visual y el pensamiento espacial, tiene predilección por actividades didácticas que proporcionan imágenes y vídeos. Un estudiante más auditivo prefiere actividades de comprensión oral, diálogos, lecturas y dictados. Un aprendiz con estilo cognitivo kinestésico, propio del pensamiento motor, predilige actividades de movimiento como el *role-play*, la dramatización, el trabajo de grupo que contempla el movimiento. Normalmente el aprendiz adulto presenta estilo visual o auditivo y discrimina las actividades de movimiento y envolvimiento emocional, pero muestra disponibilidad si el docente explica los objetivos y la validez de sus propuestas didácticas.

2.1.2 Las inteligencias múltiples

Cada aprendiz posee, además, capacidades específicas que el estudioso H. Gardner (1983) explica a través de la teoría de las "inteligencias múltiples": "An intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings". La inteligencia, según Gardner, es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos dentro de uno o más entornos culturales. El estudioso considera la inteligencia como una potencialidad que el individuo puede desarrollar. H. Gardner añade que hay muchos tipos de inteligencias (verbal-lingüística, lógica-matemática, visual-espacial, musical, interpersonal, intrapersonal, emocional, naturalista y corporal-kinestésica); normalmente el aprendiz tiene predilección por una de ellas que utiliza con mayor frecuencia con respecto a las otras, no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades y aprenden de la misma manera. En consecuencia el docente tiene que evaluar las capacidades y los intereses de los estudiantes y proponer actividades adecuadas a cada tipo de habilidades y de este modo favorecer el desarrollo de las inteligencias, motivando a sus estudiantes y mejorando el proceso de aprendizaje. H. Gardner considera la metodología lúdica una solución a los problemas relacionados a las distintas capacidades individuales de los adultos. Esta metodología, en efecto, propone actividades que estimulan los diferentes tipos de inteligencias, promueven los distintos estilos cognitivos y las distintas personalidades.

Según el estilo cognitivo y el tipo de inteligencia el aprendiz desarrolla, además, las "estrategias de aprendizaje" que aplica para la organización del estudio y la elaboración de lo aprendido. En el caso específico del aprendizaje en fase adulta, el estudiante posee un conocimiento previo y ya ha individualizado sus estrategias de aprendizaje que ha utilizado y ha refinado a lo largo de su vida.

2.1.3 Las necesidades

Según el psicólogo americano A. Maslow (1970) las necesidades del hombre se pueden subdividir en cinco niveles: las necesidades fisiológicas; o sea, las necesidades básicas para mantener la vida humana y la supervivencia de la especie (como la respiración, la alimentación, el descanso, el sexo, la homeostasis), las necesidades de seguridad (la seguridad física, de empleo, de recursos, moral, familiar, de salud, de propiedad privada), las necesidades sociales o de afiliación y afecto (la necesidad de relacionarse,

de ser parte de una comunidad, de una familia), las necesidades de estima (el respeto a uno mismo y de la demás personas, la necesidad de sentirse apreciado, tener prestigio y destacarse dentro de un grupo social) y la autorrealización. Estos niveles jerárquicos consituyen una pirámide de la cual, la autorrealización o "necesidad de ser" ocupa la punta; para llegar a este nivel el individuo tiene que conseguir las otras necesidades inferiores. El estudiante adulto aspira a la superación de estos niveles y a la consecución de la autorrealización o necesidad primaria que alcanza a través de una fuerte motivación. Según la teoría de Maslow también el aprendizaje, el uso completo de las propias capacidades y habilidades, lleva a la autorrealización.

El inmigrante adulto necesita aprender la lengua del país de acogida para relacionarse con los nativos en los entornos laboral, burocrático institucional etc.. En el caso de que el inmigrante se sienta discriminado por parte de la sociedad, tendrá escasa motivación a la hora de profundizar el estudio de la lengua segunda y de la cultura del país en el que vive, a pesar de su necesidad de comunicar en la vida cotidiana. A veces su deseo de integración es tan fuerte que el inmigrante supera sus dificultades materiales y psicológicas y se dedica al aprendizaje de la lengua con esfuerzos y pasión para alcanzar su necesidad primaria, la de autorrealizarse.

2.1.4 Las motivaciones

Normalmente las motivaciones que llevan un estudiante adulto al aprendizaje son de tipo intrínseco, o sea asociadas a la autoestima, al gusto por aprender (motivaciones que llevan a tener éxito en el ámbito formativo). El adulto decide dedicar tiempo a su formación y aprender una nueva lengua extranjera y difícilmente lo hace por obligación. Lo que le produce placer por el aprendizaje es la satisfacción de aprender a pesar de la edad y conseguir buenos resultados a través de la autoformación. El adulto posee unos conocimientos personales del mundo que ha adquirido a lo largo de su vida y siente interés por sistematizar esos conocimientos que ha intuído y aprendido de manera autónoma. El estudiante adulto aprecia en particular ponerse a prueba y encontrar soluciones a los problemas, la competición con sigo mismo le genera una fuerte motivación. Un inmigrante adulto presenta otras motivaciones, como he profundizado en el párrafo 3.1, él aprende la lengua del país de acogida principalmente por necesidad de expresarse y expresar sus necesidades cotidianas, de encontrar trabajo y una casa.

2.2 Los factore sociales

Los factores sociales son los que se relacionan con el entorno en el que el aprendiz se encuentra o ha crecido y se identifican con las experiencias previas (y los estilos de enseñanza) que caracterizan al estudiante adulto, y el contexto de aprendizaje.

2.2.1 Las experiencias previas

El estilo de enseñanza que un adulto ha experimentado a lo largo de su vida influye en su proceso de aprendizaje; un adulto, en efecto, que ha adquirido una o más lenguas extranjeras con un método específico, difícilmente lo cambia o lo sostituye con otro. Si el adulto, por ejemplo, ha adquirido una lengua extranjera a través del método deductivo[1] normalmente lo utiliza para el aprendizaje de otras lenguas, y aplica las mismas técnicas y estrategias que adoptaba en el pasado. El docente tiene que proponer la correcta metodología después de haber analizado los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

2.2.2 El contexto de aprendizaje

El contexto de aprendizaje influye de manera significativa en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, desde el punto de vista social, temporal y de organización. Desde el punto de vista social el contexto puede ser muy variado; en una clase los adultos presentan diferentes estilos cognitivos, inteligencias y experiencias previas distintas. La tarea del docente es la de armonizar las diversidades de sus estudiantes y proponer distintas actividades a través de material diferenciado, al mismo tiempo los adultos tienen que aceptar y acercarse a personalidades diferentes.

En el caso de clases de lengua es más productivo y eficaz un curso que concentre muchas horas en un tiempo breve. La estancia en el extranjero favorece la adquisición del idioma por parte del aprendiz que puede practicar la lengua objeto de estudio con los nativos.

[1] "Método deductivo" se refiere a un método de enseñanza en el que el docente presenta conceptos, principios o definiciones y de esos se van extrayendo conclusiones y consecuencias, o se examinan casos particulares sobre la base de los que se han profundizado.

Para favorecer el aprendizaje es fundamental que en aula se cree un clima positivo, que el adulto se sienta a gusto y el docente establezca una "relación paritaria" con el estudiante.

2.3 Los factores naturales

Los factores naturales consisten en todos los aspectos innatos que influyen de manera significativa en el proceso de aprendizaje de una lengua: la aptitud, la edad, la memoria y el sexo del aprendiz.

2.3.1 La aptitud

El concepto de aptitud se acerca a la noción de estilo cognitivo y a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, profundizada en el párrafo 2.1.1. En este contexto la aptitud es la predisposición natural para el aprendizaje de las lenguas; un individuo que presenta este tipo de aptitud, o habilidad innata, manifiesta cierta sensibilidad fonética y morfosintáctica en el estudio de las lenguas. En muchos casos se ha deducido que tocar un instrumento musical puede favorecer el aprendizaje de una lengua por parte de un estudiante que presenta la habilidad musical. La capacidad de reconocer notas y tonalidades que normalmente caracteriza un niño desde la edad infantil, favorece el reconocimiento y la reproducción de fonemas en la lengua extranjera.

La aptitud para el aprendizaje de las lenguas depende de muchos factores, genéticos, biológicos y ambientales. Una situación de bilingüismo, por ejemplo, favorece la predisposición al aprendizaje de lenguas. Jasone Cenoz y Durk Gorter, catedráticos de la Universidad del País Vasco, afirman que el bilingüismo puede favorecer el aprendizaje de otras lenguas:

> Los resultados en Euskadi han sido bastante positivos. Hemos comparado el aprendizaje en alumnos de Secundaria bilingües y monolingües y los alumnos bilingües progresan más rápidamente porque, de acuerdo con otros estudios, las personas bilingües tienen más desarrollada la conciencia metalingüística y, además, están acostumbrados a manejar dos lenguas. Esta flexibilidad comunicativa, al cambiar de una lengua a otra, puede favorecer también la adquisición de otras lenguas.
> (D. Llorens, 2012)

La aptitud para el aprendizaje de las lenguas puede referirse a la predisposición a diferentes capacidades en las distintas habilidades lingüísticas. Un estudiante puede

tener predilección por la producción oral o por la escrita, preferir la comprensión de la lectura o la oral, según su inclinación natural.

2.3.2 La edad

Según los estudios sobre la neurolingüística, el cerebro humano, cuando nace el individuo, presenta una enorme potencialidad y empieza una lenta y gradual regresión a los ocho años de edad por la disminución de las neuronas. Por lo tanto un estudiante adulto tiene que emplear más esfuerzos con respecto a un niño a la hora de aprender. El lingüista y neurólogo E. H. Lenneberg (1967) sostiene que la especialización de los hemisferios cerebrales se completa con la pubertad; hasta este momento un niño goza de máxima plasticidad cerebral. De esta afirmación los estudiosos hipotetizan la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje, que está comprendido entre los cuatro y los ocho años, después del cual un individuo presenta mayor lentitud en el proceso de aprendizaje. Un adulto manifiesta dificultad en el aprendizaje de algunos aspectos lingüísticos como la pronunciación y la *fluency*. La edad adulta conlleva también una lentitud de reflejos y un esfuerzo mayor en la memorización pero presenta también ventajas como la experiencia previa y la capacidad de esquematizar lo aprendido y compararlo con la enciclopedia universal que cada individuo posee y afina a lo largo de la vida.

2.3.3 La memoria

La memoria se desarrolla a través de un factor temporal, en relación a eso es posible dividir la memoria en etapas o niveles temporales: la memoria de corto y de largo plazo. Dentro de la etapa de corto plazo, caracterizada por una rápida caducidad de la información, se puede distinguir la memoria de trabajo. Las informaciones que el individuo recibe en el *input* llegan a la memoria de trabajo que tiene una persistencia muy limitada y una capacidad cuantitativa que normalmente no supera los siete elementos (P. E. Balboni, 2008). La memoria de largo plazo incluye el conocimiento del mundo, la que se puede definir "enciclopedia universal", en esta memoria y en la que podemos destacar con el término de memoria semántica se encuentran las estructuras profundas de la lengua. La memoria semántica se ocupa sobre todo de interpretar y

memorizar la lengua (P. E. Balboni, 2008). Un estudiante adulto ha alcanzado un nivel de lengua estable y tiene que recuperar los datos lingüísticos de la lengua materna y de otros idiomas. Este proceso de recuperación puede resultar lento y dificultoso a lo largo de la vida.

Otra dificultad para un adulto a la hora de aprender puede ser el escaso o ausente entrenamiento de la memoria que necesita ejercicio constante para alcanzar óptimas prestaciones. Es fundamental mantener la mente activa, el cerebro resulta ser más dinámico cuando es estimulado. Más una información se acerca a la sensibilidad de un individuo y le transmite emociones, más es eficaz su sistemación en la memoria de largo plazo y la sucesiva recuperación.

2.3.4 El sexo

Muchas investigaciones en el ámbito de la psicología demuestran que la mujer es más sociable con respecto al hombre, presenta mayor disponibilidad a comunicar e interaccionar en un grupo mientras que los hombres resultan más individualistas. Esas características favorecen a la mujer en el proceso de aprendizaje de la lengua.

2.4 Los obstáculos que limitan el aprendizaje en fase adulta

Los obstáculos que limitan el aprendizaje en fase adulta y el sucesivo rechazo hacia una lengua extranjera o segunda por parte de un adulto pueden ser consecuencias de factores asociados a la edad, factores psicológicos y emotivos, factores sociales y profesionales.

Los factores naturales, o sea, los relacionados con la edad del aprendiz, que he profundizado en el párrafo 2.3.2, pueden causar un fenómeno de rechazo hacia la lengua objeto de estudio. El individuo adulto presenta una lentitud de reflejos y una carente flexibilidad mental debida al escaso entrenamiento de la mente. El esfuerzo que emplea el aprendiz es directamente proporcional a la edad e inversamente proporcional al nivel cultural, a una persona poco instruida le cuesta más trabajo con respecto a una persona culta.

El estudioso de neurología P. Bouton (1969) individualiza una serie de síntomas psicofísicos que se manifiestan en un individuo adulto cuando aprende una lengua extranjera:

- inseguridad y sensación de ridiculez que puede llevar a la parálisis psicomotora;
- conciencia de la gratuidad del esfuerzo;
- exagerada tensión muscular y mecánica;
- enorme inversión de energías;
- sensación de frustración por la divergencia entre lengua materna y la competencia en la lengua extranjera y segunda;
- interferencias con la lengua materna.

Por lo que se refiere a la sensación de ridiculez, ocurre a menudo que el estudiante adulto rechace las actividades que lo llevan a ponerse en juego o las técnicas de simulación, sobre todo si la clase está formada por personas que se conocen desde hace tiempo.

> Anche le attivitá ludiche spesso sono vissute come poco opportune da parte dello studente adulto, poiché avvertite come una perdita di tempo quando si vogliono, invece, conseguire in fretta dei risultati linguistici.
> (P. E. Balboni, 2002:189)

Es necesario que el docente explique de manera clara las técnicas didácticas y la metodología que quiere proponer para que no se verifiquen incomprensiones con los estudiantes. En el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda el adulto sufre un proceso de reorganización mental y pueden verificarse casos de interferencia con la lengua materna, desde el punto de vista fonológico, morfosintáctico, léxico y cultural.
P. Begotti (2010) añade a esos factores de tipo natural y psicológico, una serie de factores emotivos y profesionales que pueden influir de manera negativa en el proceso de aprendizaje por parte de un individuo adulto. P. Begotti individualiza algunos obstáculos de tipo emotivo como el miedo de salir desairado, el miedo por no saber, el miedo de vivir otra vez experiencias escolares negativas asociadas a la edad infantil. El adulto, además, puede manifestar cierta desconfianza hacia el docente porque utiliza metodología y técnicas didácticas inadecuadas, pone ejemplos lejanos a las experiencias de vida del adulto. La fuerte distancia entre los contenidos de las clases y los problemas reales de la vida cotidiana o profesional pueden llevar al estudiante a rechazar el aprendizaje. En fin, los compromisos de tipo profesional o familiar dejan poco tiempo para la formación de un adulto que presenta dificultad a la hora de frecuentar un curso con regularidad.

2.4.1 Las diferencias entre adulto y niño

Un estudiante adulto no está dispuesto a reconsiderar sus conocimientos del mundo: las propuestas didácticas del docente resultan eficaces cuando el adulto decide cambiar y enriquecer su realidad cognoscitiva. El adulto quiere ser partícipe de las decisiones que se refieren a su formación, quiere verificar de manera constante sus conocimientos adquiridos y quiere ser autónomo en el aprendizaje, por lo tanto el docente desempeña el papel de guía o facilitador que le ofrece al adulto las herramientas para seguir de manera independiente su formación. Desde el punto de vista emotivo, adultos y niños reaccionan de manera distinta a la hora de expresarse e interaccionar; el adulto tiene miedo de salir desairado, de desprestigiarse, tiene una gran estima de sí mismo por lo tanto actúa frente a la clase de manera menos natural con respecto a un niño que aprende con facilidad, se expone de manera espontánea y lúdica, sin pudor.

El adulto normalmente ya ha aprendido otras lenguas extranjeras utilizando una metodología específica; puede manifestar un rechazo hacia el aprendizaje si el docente propone técnicas didácticas nuevas con las cuales el adulto tiene poca familiaridad. El estudiante adulto requiere, además, una reflexión metalingüística y metacomunicativa más profundizada sobre la lengua extranjera y reglas precisas de referencia. Otro aspecto significativo es la clase: normalmente una clase de adultos es heterogénea, está formada por estudiantes que han experimentado distintos métodos educativos y que han efectuado un recorrido didáctico diferente, elemento que puede dificultar la enseñanza. Un adulto, además, a causa del trabajo no puede frecuentar de manera constante las clases y a veces no puede respetar los horarios. La metodología actuada tiene que tener en cuenta las características específicas del estudiante adulto, que presenta necesidades distintas con respecto a un niño.

3. El inmigrante adulto que aprende una L2

He dedicado este capítulo a la figura del inmigrante adulto que se enfrenta con el aprendizaje de la lengua segunda, a los factores que influyen en este proceso que conciernen no solamente la lengua en estricto sentido, sino también toda la realidad extralingüística en la que se encuentra el inmigrante. Ante todo el término "inmigrante" hoy en día se relaciona a menudo con una serie de estereotipos (por ejemplo se asocia la palabra "inmigrante" a pobreza, dificultad económica, analfabetismo etc.) y se utiliza para indicar todo un colectivo indistinto de individuos, sin tener en cuenta las características específicas de cada grupo y de cada persona. Es fundamental distinguir entre los diferentes grupos de inmigrantes para ofrecerles el más adecuado recorrido didáctico para que puedan aprender y adquirir la lengua segunda. Hay que distinguir entre inmigrantes adultos que tienen un alto nivel formativo, conocen otras lenguas extranjeras, los que poseen un bajo nivel de lectoescritura en su lengua materna y los que no lo dominan, por no haber tenido la posibilidad de instrucción o por ser procedentes de un país cuya lengua no presenta tradición escrita y que por lo tanto necesitan la alfabetización básica. He puesto particular atención, además, a la figura del refugiado y de los solicitantes de asilo, que he profundizado en el capítulo 4 de mi trabajo.

Hay que destacar dos aspectos significativos en la enseñanza de la lengua a los inmigrantes adultos. El primer aspecto tiene que ver con los estereotipos anteriormente mencionados: el hecho de desatender los componentes socioculturales frente a los lingüísticos. Para ofrecerle una adecuada formación al inmigrante, en este caso adulto, es fundamental conocer todos los aspectos que lo afectan para tener una completa visión del estudiante y también de su recorrido escolar. El segundo aspecto es la adopción de una metodología adecuada y de material didáctico que trate de evitar lo que puede dar una visión estereotipada de las culturas o lo que puede resultar ofensivo a los alumnos. Además, hay que proponer a estos estudiantes situaciones comunicativas diferentes (funciones comunicativas y sus relativos exponentes lingüísticos) con respecto a las que se profundizan con alumnos habituales de lengua extranjeras, o sea situaciones comunicativas más cercanas a la vida cotidiana de los inmigrantes (por ejemplo: rellenar un papel de datos personales, hacer un curriculum, transmitir recados, pedir citas médicas cara a cara o por teléfono, pactar condiciones de trabajo etc.).

La condición de los inmigrantes, su situación socioeconómica y laboral no influyen en el proceso de aprendizaje y no impiden que eso se cumpla; el aprendiz activa los mismos mecanismos que emplea un adulto en el proceso de adquisición lingüística. Según la teoría del LAD (*Language Acquisition Device*), formulada por el lingüista Noam Chomsky, el proceso de adquisición lingüística es innato y consta de una sucesión de fases. En síntesis, la adquisición se realiza a partir de la observación del *input* lingüístico, de la creación de hipótesis sobre su funcionamiento, de la sucesiva comprobación de las hipótesis. En el caso de una correcta formulación, el aprendiz fija las hipótesis en la memoria, cumple una reflexión y una sistematización de las reglas lingüísticas. Por tratarse de un individuo adulto hay toda una serie de factores que influyen en el proceso de aprendizaje como he explicado en el capítulo 2. En el caso del inmigrante se pueden añadir dos aspectos que tienen particular relevancia a la hora de adquirir la lengua segunda: la cultura de origen y la L1(párrafo 3.2).

3.1 Necesidades y motivaciones

> "Uno straniero immigrato per lavoro ha come unico e principale interesse quello di imparare la lingua quel tanto che basta per comunicare nella ricerca di un lavoro, di una casa dove alloggiare, per esprimere le proprie necessità quotidiane, e quando ha raggiunto il suo scopo molto spesso abbandona il corso di lingua o lo frequenta con meno assiduità".
> (P. Begotti P., 2006: 25)

El inmigrante adulto quiere adquirir la lengua segunda principalmente para expresar sus necesidades primarias y no aspira a profundizar el conocimiento del idioma. Para la mujer resulta más difícil aprender y adquirir la lengua porque raramente se encuentra en contextos que favorecen el aprendizaje. A menudo la mujer está desempleada y se dedica principalmente a cuidar a los hijos que desempeñan el papel de intermediarios y mediadores lingüísticos.

Las motivaciones principales que empujan a un inmigrante a aprender la lengua segunda son dos, una de tipo instrumental, la otra de naturaleza psicológica, como afirma P. Balboni (2002) "Gli allievi stranieri nella scuola italiana hanno due motivazioni spontanee per l'acquisizione della nostra lingua, una di natura strumentale, e una di natura psicologica". Cuando el inmigrante entiende el valor que posee la nueva lengua,

y la percibe como un instrumento de comunicación que le permite establecer relaciones, tener un trabajo, hacer amigos etc., supera la barrera hacia la nueva sociedad.

El inmigrante, en efecto, quiere adquirir el nivel básico de la lengua segunda que le permita expresar sus necesidades primarias, aspira a un conocimiento instrumental de la L2 que se define con el término BICS, o sea *Basic Interpersonal Communication Skills*. A pesar de la consecución de la BICS, la competencia lingüística del inmigrante resulta muy inferior con respecto a la de los hablantes nativos y no le permite integrarse en el nuevo entorno social. Con este nivel el inmigrante sólo tiene acceso a un tipo de interacciones mínimas o simplificadas. Los cursos de lengua tiene que garantizar las herramientas para que el estudiante alcanze el nivel de CALP, o sea *Cognitive Academic Language Proficiency*, que se refiere al lenguaje de las microlengua de las distintas disciplinas. En conclusión, la oferta formativa propuesta para los inmigrantes tiene que ser amplia y variada y constar también de niveles avanzados.

3.2 La influencia de la cultura de origen y de la L1

La cultura de origen del inmigrante sobre todo si se aleja fuertemente de la del país de acogida, puede influir de manera significativa en el proceso de su integración en el nuevo entorno social. La cultura diferente, el hecho de ser observado por la diversidad de los rasgos somáticos, la situación económica precaria son todos aspectos que contribuyen al nacimiento de patologías psiquiátricas. La incomodidad que sufre el inmigrante se refleja también en su cotidianidad, en las relaciones interpersonales, en el trabajo y en el recorrido formativo del aprendiz. El docente tiene que promover un clima acogedor, responder de manera eficaz a las dificultades de sus alumnos y adoptar orientaciones específicas con sus estudiantes que presentan distintas experiencias escolares.

El estilo de aprendizaje y la relación entre estudiante y docente varían mucho de cultura a cultura: el docente tiene que adoptar una óptica intercultural y considerar todos los factores que conciernen a la comunicación y las relaciones entre culturas diferentes, proponiendo una metodología adecuada y respetando las costumbres de sus estudiantes. Un estudiante hispanófono o suramericano, en efecto, tiende a privilegiar una metología dinámica, que está basada en el aprendizaje de tipo colaborativo, en la interacción, mientras que un estudiante oriental prefiere una metología deductiva, basada en la memorización.

La lengua de origen del inmigrante si es particularmente lejana a la lengua extranjera o segunda, determina, por parte del aprendiz, un esfuerzo mayor, no solamente desde el punto de vista lingüístico sino también psicológico, porque el estudiante tiene que revolucionar su manera de pensar y formular oraciones. En el caso de los aprendices cuya lengua materna presenta sistemas de escritura no occidentales, como la lengua china o árabe, el esfuerzo significativo que emplean en el aprendizaje de la lengua segunda puede frenar la motivación.

3.3 La alfabetización y la lectura en la L2 en los inmigrantes adultos

Como se ha mencionado en el primer párrafo, a menudo se asocian los inmigrantes al concepto de analfabetismo, y no se considera que la mayor parte de ellos poseen estudios primarios, medios y superiores. Entre los que necesitan la alfabetización en la lengua segunda, hay casos de inmigrantes que no dominan la lectoescritura tampoco en su LM, por no haber tenido la posibilidad de instrucción o por ser procedentes de países cuya lengua no tiene tradición escrita. Se plantea el problema de detectar el material adecuado para la alfabetización de estos aprendices. Félix Villalba y M. T. Hernández (2010) individualizan una serie de características que debería poseer el material para analfabetos adultos:

- la autonomía: para que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma, según su ritmo personal;
- la posibilidad de actuar sobre el *input*: teniendo en cuenta las especificidades de cada aprendiz, es fundamental la repetición del estímulo lingüístico para que el adulto pueda memorizar lo aprendido;
- la posibilidad de producir y analizar el *output*: a través de la producción del *output* y su repetición el aprendiz analiza lo producido y fija lo aprendido;
- las oportunidades para activar distintos tipos de estrategias a través de la comprensión oral;
- un entorno atractivo;
- la posibilidad de agrupaciones variables de los alumnos.

Para que un adulto pueda dominar el sistema de lectoescritura se supone un alto grado de motivación, asociada a la propia autorrealización. Es fundamental tener en cuenta

que no se pueden aplicar los mismos métodos de alfabetización con los nativos y con los extranjeros. La difucultad está en el hecho de que se trata de un proceso de alfabetización que concierne a una legua distinta de la propia, el estudiante no nativo carece del sistema fonológico de la L2 y en consecuencia presenta dificultad en los procesos de segmentación léxica. Félix Villalba y María T. Hernández sugieren la validez de los métodos de lectoescritura basados en los planteamientos constructivistas.

> El aprendiz debe estar expuesto al suficiente input escrito para que pueda analizarlo, formular hipótesis sobre su funcionamiento y aplicar estrategias lectoescritoras variadas. El estímulo escrito está formado por textos reales, cercanos y significativos para el aprendiz. Textos que responden tanto a las necesidades comunicativas que tiene cualquier adulto con respecto a la L2, como otros que forman parte de los estímulos visuales (paisaje visual) cotidiano. En el caso de los adultos, se trataría de anuncios y logotipos publicitarios, prospectos médicos, anuncios oficiales, rótulos de tiendas, marcas de productos de consumo diario...
> (F. Villalba Martínez, y M. Hernández García, 2010: 171)

Una habilidad que un estudiante tiene que mantener activa, para evitar el analfabetismo en la L2, es la lectura, dentro y fuera del curso de lengua. Al proporcionar una lectura, el docente tiene que poner particular atención a las actividades lectoras, y cumplir una revisión de las mismas, en tres diferentes planos (Félix Villalba y M. T. Hernández, 2010):

- el de los textos: en las propuestas didácticas de lectura se individualizan los textos más cercanos a la vida cotidiana del aprendiz y se cumple un análisis de tipología textual que les permita a los estudiantes sacar las estrategias lectoras más adecuadas para cada tipo de texto;
- el de las actividades de comprensión textual: las actividades lectoras no deben basarse únicamente en preguntas directas sobre el texto, o implicar la producción de un nuevo texto escrito u oral sino que deben permitir que el estudiante realice una tarea concreta que supone la consulta y el procesamiento de informaciones;
- el de los conocimientos previos: los textos proporcionados deben adecuarse a los conocimientos previos (sobre el tema, sobre los procedimientos y la técnicas requeridas durante la lectura) de los estudiantes.

F. Villalba y M. T. Hernández concluyen afirmando que los problemas con la lectura surgirán cuando las actividades de comprensión textual requieran procedimientos con

los cuales el estudiante no está familiarizado como pueden ser las preguntas de selección múltiple, la interpretación y representación de gráficas etc. .

SEGUNDA PARTE:
ESPAÑOL L2 A INMIGRANTES ARABÓFONOS Y EL ENTORNO ANDALUZ

1. Inmigración en España

La segunda parte de este estudio se focaliza en la enseñanza del español al alumnado adulto inmigrante en España y en el proceso de aprendizaje/adquisición que interesa a este aprendiz. El primer capítulo introductorio se centra en el fenómeno migratorio en España con particular atención al entorno andaluz y a la presencia significativa del colectivo marroquí en este territorio.

A partir de algunas cifras indicadoras y referentes a la inmigración en España, se pueden sacar unas reflexiones sobre el fenómeno migratorio. Los cuadros siguientes proporcionan algunos datos[2] sobre los principales colectivos inmigrantes en España. A través de estas cifras se observa la inmigración como un fenómeno grupal que interesa un conjunto de personas pero dentro de cada comunidad y de cada familia inmigrante deben tenerse en cuenta las especificidades de cada individuo y las distintas circunstancias que caracterizan cada uno de ellos, evitando de caer en la generalización. Los datos del cuadro 1 se refieren a los extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor en España en el año 2012 (los datos toman en consideración las principales nacionalidades de los inmigrantes):

Cuadro 1.

TOTAL	**5.363.688**	**100,00%**
Rumanía	913.405	17,03%
Marruecos	859.105	16,02%
Ecuador	391.231	7,30%
Colombia	271.596	5,06%
Reino Unido	246.533	4,60%
Italia	189.841	3,54%
China	176.335	3,29%
Bulgaria	176.333	3,29%
Bolivia	157.132	2,93%
Perú	139.825	2,61%
Portugal	130.955	2,44%
Alemania	130.020	2,42%
Francia	104.724	1,95%
Rep. Dominicana	97.327	1,81%
Argentina	93.750	1,75%

[2] Fuente: O.P.I., Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Los datos pertenecen a la estadística de *Extranjeros con Certificado de Registro o Tarjeta de Residencia en Vigor* del 30-09-2012.

Resto de países	1.284.429	23,95%
Apátridas y No consta	1.147	–

La comunidad rumana y la marroquí representan los colectivos inmigrantes más numerosos en España, entre las quince nacionalidades principales siete pertenecen a la Unión Europea.

Los datos del cuadro 2 se refieren a los extranjeros en Régimen Comunitario, o sea, a los ciudadanos comunitarios, procedentes de los Estados miembros de la Unión Europea, de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega) y de la Confederación Suiza, y a los familiares de los ciudadanos comunitarios:

Cuadro 2.

TOTAL	**2.626.503**	**100,00%**
Ciudadanos comunitarios	**2.210.322**	**84,16%**
Rumanía	913.405	34,78%
Reino Unido	246.533	9,39%
Italia	189.841	7,23%
Bulgaria	176.333	6,71%
Portugal	130.955	4,99%
Alemania	130.020	4,95%
Francia	104.724	3,99%
Polonia	85.558	3,26%
Países Bajos	42.386	1,61%
Resto de países	190.567	7,26%
Familiares de ciudadanos comunitarios	**416.060**	**15,84%**
Colombia	51.964	1,98%
Marruecos	36.182	1,38%
Rep. Dominicana	34.731	1,32%
Argentina	33.298	1,27%
Ecuador	32.794	1,25%
Brasil	30.853	1,17%
Resto de países	196.238	7,47%
Apátridas y No consta	121	-

Los datos relativos al cuadro 3 se refieren a los extranjeros en Régimen General, o sea, a los nacionales de terceros países que necesitan una tarjeta de residencia (de breve o

larga duración), entre los cuales los inmigrantes marroquíes representan el 30,08% del total:

Cuadro 3.

TOTAL	**2.737.185**	**100,00%**
Marruecos	822.923	30,08%
Ecuador	358.437	13,10%
Colombia	219.632	8,03%
China	173.285	6,33%
Bolivia	147.813	5,40%
Perú	121.317	4,43%
Ucrania	72.026	2,63%
Pakistán	65.305	2,39%
Rep. Dominicana	62.596	2,29%
Argentina	60.452	2,21%
Argelia	56.335	2,06%
Senegal	50.194	1,83%
Paraguay	39.219	1,43%
Brasil	34.450	1,26%
India	31.237	1,14%
Resto de países	420.938	15,38%
Apátridas y No consta	1.026	–

Es fundamental hacer otra distinción dentro de la población inmigrante, hay que diferenciar entre inmigrantes que provienen de países desarrollados e inmigrantes que provienen de países subdesarrollados o en viás de desarrollo (M. Rodríguez Rodríguez, A. Sidro Fuentes et al, 2005). Mi estudio se focaliza en el segundo grupo de inmigrantes, al impacto social que ha producido en España y sobre todo a las necesidades educativas que manifiesta y a las propuestas didácticas que se le proporcionan a este colectivo. La inmigración que interesa a este grupo incluye también un colectivo sustancial de inmigrantes clandestinos, que viven en condiciones precarias y de inestabilidad económica. Las causas de la inmigración son múltiples y encuentran sus orígenes en los ámbitos político, social y económico. El fenómeno migratorio en aumento se refleja no solamente en el mundo laboral sino también en los campos social, sanitario y educativo sobre el cual he cumplido una profundización en el párrafo siguiente.

1.1 Los efectos de la inmigración en la enseñanza

En este párrafo he presentado brevemente los efectos de la inmigración en el campo de la enseñanza, tema que he profundizado de manera más detallada en los siguientes capítulos. El fenómeno migratorio, ante todo, está caracterizado por una condición de "temporalidad" que lleva a una situación de inestabilidad en el ámbito de la enseñanza y en el caso del inmigrante en su proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua española. El número de alumnado precario y en continuo cambio no representa un elemento favorable y destabiliza el proceso de enseñanza. El alumnado, además, es muy heterogéneo en cuanto los alumnos presentan diferentes niveles de competencia lingüística. Lo que puede resultar útil es establecer clases extraescolares de refuerzo para los alumnos extranjeros. En el caso de los cursos de lengua española para inmigrantes adultos es provechoso proporcionar unidades temáticas breves que favorezcan a los estudiantes trabajadores y que sus contenidos se basen en los centros de interés de los alumnos.

El alumno inmigrante sigue manteniendo vivas su lengua y su cultura de origen y desarrolla nuevas competencias lingüísticas; se convierte en un individuo plurilingüe y adquiere sensibilidad intercultural (M. Rodriguez Rodriguez, 2005). Por lo tanto el tipo de enseñanza se traduce en una educación intercultural que no se limita a reconocer y comprender las diversidades culturales sino que promueve una interacción entre personas y grupos de distintas culturas para desarrollar y perfeccionar entre ellos la competencia comunicativa. Es fundamental, además, poner atención a todo lo que se refiere a los códigos no verbales, a las formas y a los significados reales de una cultura que un inmigrante necesita aprender a través de las interacciones cotidianas con los autóctonos que en este caso desempeñan un papel significativo.

> Es importante por lo tanto generar y potenciar espacios de interrelación entre inmigrantes y autóctonos, en todos los espacios de la vida cotidiana de esta sociedad, en lo laboral, en lo público, en lo privado, en los lugares de ocio, de participación ciudadana...Todos ellos orientados a normalizar la presencia del inmigrante como un ciudadano más y que permita el traspaso de competencias culturales por ambos agentes. La comunidad educativa tiene por lo tanto un gran reto en el panorama de la escuela multiétnicas de nuestros días.
> (M. Rodríguez Rodriguez, 2005)

1.2 La España musulmana: el contexto histórico-social

Como he profundizado en los siguientes párrafos la presencia de inmigrantes magrebíes en España hoy en día es significativa. Las relaciones entre españoles y árabes emprezaron muy antiguamente a partir del siglo VIII. La dominación árabe, en efecto, del territorio correspondiente a la España actual comenzó en el año 711 con la llegada de los musulmanes que convirtieron a Córdoba en la primera ciudad musulmana de Occidente. Los árabes denominaron España con el nombre de al-Andalus, la consideraron un emirato independiente y en el año 929 al-Andalus se convirtió en califato perdiendo su dependencia con oriente desde el punto de vista político y religioso. Andalucía desempeñó un papel significativo en la historia de al-Andalus y gozó de máximo esplendor durante el califato de Córdoba, en estos años la convivencia entre tres grandes culturas, la cristiana, la árabe y la judía fue muy fructífera. En el siglo XI con las sucesivas invasiones de los almorávides y almohades principalmente, el territorio de al-Andalus se fragmentó en reinos de Taifas que favorecieron el avance cristiano. En el siglo XII empezó la Reconquista y los Reyes Católicos ocuparon gradualmente los territorios de al-Andalus hasta conquistar el reino de Granada en 1492, año que representa el final de la dominación musulmana en España.

En el territorio de al-Andalus había numerosos grupos etnicorreligiosos que durante la dominación musulmana convivían más o menos pacíficamente. Los hispanogodos constituían el grupo más sustancioso y se dividieron entre *muladíes*, o sea hispanogodos que se islamizaron, y *mozárabes*, hispanogodos que conservaron su religión cristiana y sus tradiciones culturales en la España musulmana. Después de la Reconquista hubo un grupo de musulmanes que se quedó en España manteniendo su lengua y cultura, los *mudéjares* que a partir del principio del siglo XVI fueron obligados a convertirse en la religión cristiana para evitar la expulsión. Los *mudéjares* dejaron huellas tangibles en el campo artístico y literario; su aportación fue notable. Los judíos representaban otro grupo significativo en la sociedad de la época, se ocupaban principalmente del comercio y de la industria, fueron objeto de persecuciones hasta la expulsión definitiva en el año 1492. A los otros numerosos extranjeros que vivían en España se le daba el nombre de *francos*, por ser procedentes principalmente de Francia.

La influencia del mundo islámico fue significativa y dejó importantes testimonios en la cultura española, en las artes decorativas, en la literatura, en la arquitectura y en la lengua.

1.2.1 El árabe andalusí

La llegada de los conquistadores arabófonos al al-Andalus y el contacto con los hispanogodos de lengua romance que entonces poblaban el territorio de la España actual, comportó la inicial necesidad de traductores de origen, en su mayoría, bereber que conocían de manera superficial la lengua romance. Al mismo tiempo se crearon algunos *pidgins* para la comunicación inmiediata (I. Ferrando, 2001). El proceso de arabización de al-Andalus que fue gradual y complejo contribuyó al nacimiento del dialecto andalusí que, con respecto al resto de los diálectos neoárabes, no ha sobrevivido hasta hoy pero goza de testimonios escritos que garantizan su existencia. Los musulmanes que llegaron en la península ibérica en el siglo VIII eran principalmente de origen bereber procedentes del Norte de África y árabes de la Península Arábiga (del Yemen). Desde el punto de vista lingüístico los conquistadores vivían una situación de diglosia: hablaban principalmente el dialecto que tenía fuerte influencia yemení y el árabe clásico que todavía no se había fijado. El dialecto andalusí que nació del encuentro entre hispanogodos y conquistadores arabófonos se creó a partir de los sustratos yemení e hispánico con influencia del árabe clásico (probablemente con influjo del elemento bereber que no ha sido estudiado por falta de datos). En un primer momento la lengua romance y la lengua árabe hablada en al-Andalus convivían pacíficamente y en este territorio había una presencia sustancial de personas bilingües. A partir del siglo X con la homogeneización cultural, la lengua árabe adquirió poder y prestigio, la lengua romance influyó en la lengua árabe hablada en al-Andalus pero en forma limitada.

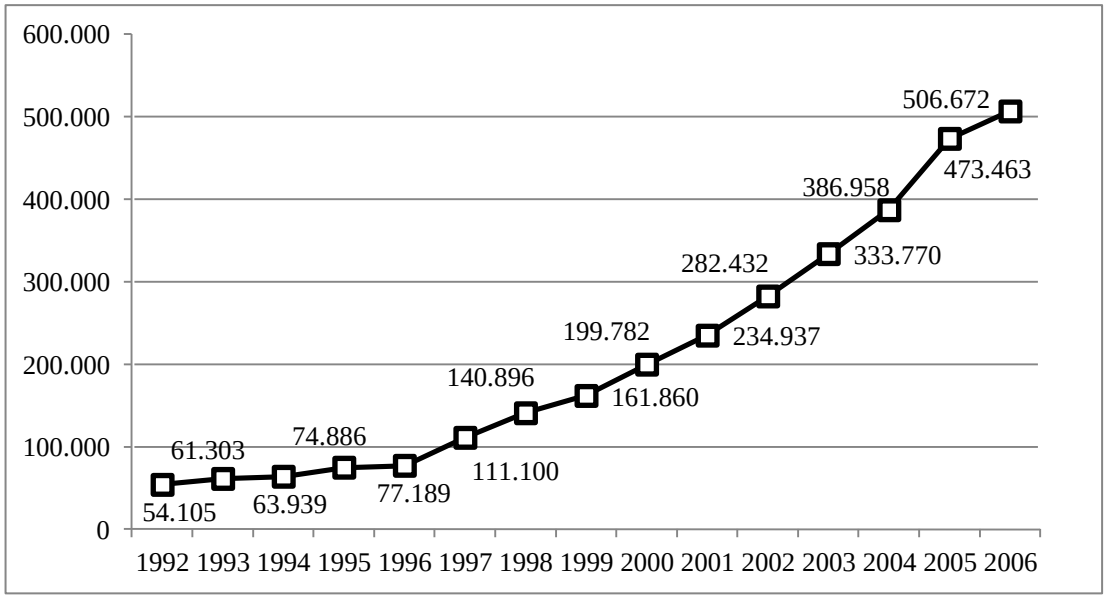
1.2.2 ¿Retorno de los moriscos?

La presencia de las comunidades judía y musulmana en España durante siete siglos ha influído fuertemente en la historia de este país. La convivencia entre tres grandes culturas y religiones, o sea, la cristiana, la islámica y la judía se puede considerar como una experiencia rica de enseñanzas que terminó trágicamente en el siglo XVI por la intolerancia de la España católica. Hoy en día los magrebíes que alcanzan las costas de España para quedarse de manera definitiva en el nuevo país son muy numerosos y constituyen uno de los grupos más sustanciales de inmigrantes.

> Si superponemos el mapa de los moriscos en España antes de su expulsión a principios del siglo XVII con el de la distribución actual de magrebíes por nuestro país, nos sorprendería la extraña similitud de ambos (...). Azares de la historia, sin duda, pero también hay una lógica que se repite: una buena parte de los moriscos eran "labradores y vasallos de la nobleza latifundista", y los nuevos "moriscos" de hoy constituyen la servidumbre obligada de una agricultura tradicional o de un sector servicios necesitados de una mano de obra de fácil explotación para enmascarar su arcaísmo de competitividad.
> (B. López García, 1993:17)

Con el término "morisco" se identificaba un individuo procedente del África septentrional que una vez terminada la Reconquista en el año 1492, fue convertido a fuerza a la religión católica y por eso pudo quedarse en España y evitar la expulsión. Se habla de "retorno de los moriscos" o de los "moros" por ser la población marroquí y magrebí en España en continuo aumento. La palabra "moro", en efecto, se le atribuía al musulmán que habitó en España desde el siglo VIII hasta el siglo XVII, hoy en día se refiere a una persona originaria del África septentrional frontera a España y en la mayoría de los casos, de religión islámica. Gracias al primer proceso de regularización de extranjeros de los años ochenta se pudo constatar el fuerte ascenso de la inmigración magrebí en España.

La vecinidad de Marruecos a la costa mediterránea de España es un factor que contribuye a favorecer la inmigración marroquí en este país. Otro factor es el lingüístico: en las zonas norteñas de Marruecos que pertenecían al protectorado español, se habla la lengua española, pero el que más influye en la inmigración marroquí es el aspecto económico. El cuadro 4 muestra la evolución del número de marroquíes con autorización de residencia en vigor en España, desde el año 1992 hasta el año 2006 (Asoc. Alba, 2009):



Entre el año 2006 y el año 2012 los marroquíes han aumentado todavía hasta alcanzar la cifra de 859.105 (cuadro 1). Estas cifras se refieren a los marroquíes regularizados y no tienen en cuenta a los que todavía no han obtenido la autorización de residencia. Estos inmigrantes clandestinos viven principalmente de la agricultura, están empleados en los cultivos intensivos en algunas regiones españolas, se dedican a trabajos como el de aceitunero en Andalucía, de vendimiador en Castilla-La Mancha y de "collidor" de naranjas en la Comunidad Valenciana.

> La llegada de estos nuevos moriscos, así como la de otros africanos o asiáticos que usan la plataforma norteafricana para su ingreso en España, utilizando todo tipo de medios (las *pateras*) que ponen en juego su propia vida, es hoy una cuestión de primer orden que exige unos primeros análisis que permitan conocer las causas, estructura y problemas de estas migraciones. El fin debe ser, sin duda, afrontar mejor una política que sólo puede y debe tender – a largo plazo – a conseguir, aminorar primero y suprimir después, el origen del fenómeno: la desigualdad entre los países y los hombres.
> (B. López García, 1993:17)

1.3 Andalucía: región de acogida

En este párrafo y en los siguientes he centrado mi estudio sobre el entorno andaluz como contexto de inmigración por ser, este territorio, destino para muchos inmigrantes procedentes del Norte de África. La historia de España y de Andalucía en particular, está estrictamente ligada a la del mundo árabe que ocupó la península ibérica y la hizo emirato independiente bajo el nombre de al-Andalus. Durante siete siglos de dominación árabe, las culturas, las lenguas y las religiones de las comunidades judía,

musulmana y cristiana se intrelazaron y hoy todavía se pueden ver las huellas tangibles de la aportación judía y árabomusulmana en España.

En cuanto a la inmmigración en Andalucía hoy, se puede constatar (cuadro 5) que esta región representa la cuarta en importancia por el número de inmigrantes con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor después de Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana:

Cuadro 5[3].

TOTAL	**5.363.688**	**100,00%**
Andalucía	688.258	12,84
Aragón	186.236	3,47
Asturias (Principado de)	46.845	0,87
Balears (Illes)	235.668	4,4
Canarias	274.939	5,13
Cantabria	40.963	0,76
Castilla y León	190.936	3,56
Castilla-La Mancha	224.528	4,19
Cataluña	1.228.754	22,92
Comunitat Valenciana	689.011	12,85
Extremadura	49.648	0,93
Galicia	99.501	1,86
Madrid (Comunidad de)	909.042	16,96
Rioja (La)	51.401	4,23
Murcia (Región de)	226.856	1,28
Navarra (Comunidad Foral de)	68.728	2,49
País Vasco	133.294	0,96
Melilla (Ciudad Autónoma de)	5.547	0,1
Ceuta (Ciudad Autónoma de)	11.329	0,21
No Consta	2.204	-

Los inmigrantes marroquíes representan el colectivo más numeroso de extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor en Regimen General (cuadro 3) en España. Estos datos incluyen (Asoc. Alba, 2009):

- marroquíes con una autorización de estancia, ni de estancia por estudios;
- marroquíes que están renovando su documentación de residencia;
- trabajadores y trabajadoras fronterizos y fronterizas;

[3] Fuente: O.P.I., Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Los datos pertenecen a la estadística de *Extranjeros con Certificado de Registro o Tarjeta de Residencia en Vigor*, incluida en el Plan Estadístico Nacional 2009-2012.

– trabajadores y trabajadoras que están en España solo con autorización de trabajo (trabajadores y trabajadoras temporales del contingente).

La presencia marroquí en Andalucía es significativa, en efecto, Marruecos representa la principal nacionalidad con mayor número de empadronados en esta región, como muestra el cuadro 6[4]:

Cuadro 6.

PROVINCIAS	Marruecos	Reino Unido	Rumanía	Alemania	Italia	Colombia	Argentina	China
Almería	42.979	22.304	32.943	3.021	1.883	2.322	2.739	1.104
Cádiz	8.668	9.331	4.026	2.892	2.055	1.530	1.088	1.732
Córdoba	3.152	1.111	8.711	203	447	1.192	340	981
Granada	11.709	8.147	13.414	2.275	2.309	2.085	2.320	1.817
Huelva	8.146	1.277	15.150	737	329	1.253	251	840
Jaén	6.317	909	3994	192	219	922	280	667
Málaga	30.659	75.458	15.451	17.293	12.375	5.569	9.491	6.302
Sevilla	9.848	2.590	12.941	1.751	2.535	4.032	1.495	4.346
Andalucía	**121.478**	**121.127**	**106.630**	**28.364**	**22.152**	**18.905**	**18.004**	**17.789**

Los marroquíes o más propiamente, los magrebíes, han tenido desde siempre estrechas relaciones con España y Andalucía, y han dejado en este país importantes testimonios de su antigua dominación.

1.3.1 Al-Andalus: herencia cultural y lingüística

Las aportaciones del mundo islámico han enriquecido el patrimonio artístico y lingüístico de España y con mayor acento el de Andalucía. Desde el punto de vista arquitectónico en todas las provincias de Andalucía hay huellas concretas de la grandeza musulmana: la Mezquita de Córdoba, el Palacio de Medina Azahara, las alcabazas de Málaga y Almería, el Alcázar de Sevilla y la Alhambra de Granada representan los aportes más significativos. Muchos de estos monumentos fueron objeto de amplificaciones y reformas después de la Reconquista pero mantuvieron su marca islámica. La Giralda, la torre de la catedral de Sevilla y antiguo alminar, simboliza el encuentro en el arte andaluz entre el mundo cristiano y musulmán. Andalucía goza también de muchos palacios de estilo mudéjar, estilo que fue recuperado en la arquitectura andaluza del siglo XX.

[4] Fuente: I.N.E. (Instituto Nacional de Estadística), elaboración: O.P.A.M. (Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones). Padrón de habitantes a 1 de enero de 2012, datos provisionales referentes a las principales nacionalidades con mayor número de empadronados en Andalucía.

La influencia árabe se destaca también en el campo de la artesanía: ebanistería, curtidos, forjados, tejidos, cerámicas y azulejos están fuertemente marcados por el influjo árabe. Los musulmanes contribuyeron a la evolución de los géneros literarios españoles. En los siglos X y XI, nacieron las jarchas mozárabes, poemas populares insertados al final de las moaxajas, poemas cultos hebreos o árabes (F. B. Pedraza Jiménez, M. Rodríguez Cáceres, 2007). En la prosa renacentista del siglo XVI, momento de máxima tensión que culmina con la expulsión de los moros, nació la novela morisca en la que los temas dominantes son los de la generosidad y de la tolerancia que hacen posible la convivencia entre moros y cristianos.

La herencia árabe afecta también la lengua castellana sobre todo desde el punto de vista morfológico y léxico. Los términos de origen árabe, en su mayoría, empiezan con el prefijo *al*, artículo determinativo en lengua árabe, la letra "l" puede ser asimilada por la consonante que la sigue pero en muchos casos se ha conservado (por ejemplo en las palabras: azúcar, algodón, alcalde, alfombra etc.). En la lengua castellana se han registrado sobre cuatro mil arabismos, algunos han desaparecidos por referirse a objetos en desuso.

2. Población inmigrante y aprendizaje del español L2

La diversidad de la procedencia de la población inmigrante conlleva en España una variedad muy amplia de lenguas, culturas y religiones. Las numerosas realidades lingüísticas y los niveles de formación de los inmigrantes adultos son muy heterogéneos e inciden de manera significativa en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Otros factores que influyen en este proceso se pueden agrupar en tres categorías: los factores individuales, sociales y naturales, que he mencionado anteriormente en el capítulo 2 de la primera parte del presente estudio. Teniendo en cuenta todos estos aspectos y considerando la importancia del fenómeno migratorio en España se han puesto las bases para el nacimiento de iniciativas educativas dirigidas a este específico grupo de estudiantes de lengua española adaptándolas a las características individuales de los aprendices (párrafo 2.1.1).

Considerando la fundamental importancia que recubre el conocimiento lingüístico del español en el inmigrante para favorecer su integración en la nueva sociedad, hay que promover políticas lingüísticas que faciliten el aprendizaje de la lengua y que acerquen a la población inmigrante a específicos programas didácticos de lengua española. Se debe poner particular atención a la competencia comunicativa, proponer una enseñanza basada en la comunicación para que el inmigrante pueda instaurar relaciones interpersonales.

El inmigrante aprende y adquiere el idioma a través de un conocimiento formal en los cursos de español LE, y de un conocimiento intuitivo, por estar expuesto a la lengua española en todos los entornos de la vida cotidiana. El contexto de adquisición resulta significativo en el proceso de aprendizaje, por el tipo de *input* que ofrece al aprendiz. B. Soto Aranda Aranda (2000) individualiza una serie de aspectos que caracterizan el proceso de adquisición en un cotexto natural:

- la lengua es utilizada en situaciones comunicativas reales que conllevan a una negociación del significado;
- el aprendiz está rodeado por hablantes de la lengua meta y tiene la posibilidad de interaccionar con ellos;
- el mundo exterior ofrece estímulos y claves para entender la lengua en uso;
- la lengua es manejada de forma libre y normal;

- en este tipo de contexto, el hablante cumple un esfuerzo para que la lengua sea comprensible.

Por otro lado, se produce una serie de efectos negativos en un aprendiz, sobre todo en el inmigrante, al interaccionar con un hablante nativo o simplemente al insertarse en una nueva sociedad (Northon, 2000):

- los hablantes de la lengua meta no manifiestan voluntad de realizar una negociación de significado con los aprendices;
- el inmigrante tiene miedo de que al hablar con los nativos se identifique como inmigrante (a menudo los inmigrantes viven en zonas junto con otros aprendices de la L2 de distinto origen);
- a veces el inmigrante percibe el entorno como un lugar poco acogedor, que lo rechaza aunque tenga un alto nivel cultural y de estudios;
- los inmigrantes no se sienten libres para hablar con su entorno y expresar sus vivencias, trasformándose el uso de la lengua en un mecanismo de control social;
- puede ocurrir que en el caso de que se compromita la comunicación por malentendidos o dificultad de comunicación, el aprendiz se sienta avergonzado y el hablante nativo impaciente.

Por lo que se refiere a un contexto formal de adquisición, como en el caso de las clases de lengua, los aprendices están expuestos a un *input* modificado o comprensible que tiene una función didáctica. En este tipo de instrucción, además, hay una mayor atención a la forma.

Muchos inmigrantes, por el hecho de aprender la lengua española en un contexto natural, no manejan la lengua desde el punto de vista escrito. Hay que subrayar el papel significativo que desempeña el acceso a la escritura en cuanto le permite al aprendiz de enriquecer su conocimiento de la lengua con vocábulos específicos y estructuras sintácticas complejas. Los inmigrantes que desconocen el español escrito pueden manifestar confusiones léxicas por ser su segmentación acústica escasa.

> Pensar que el inmigrante no va a necesitar del conocimiento del lenguaje escrito no refleja la realidad a la que éste se enfrenta. Así, los inmigrantes tienen que firmar contratos,

> cumplimentar formularios para renovar la tarjeta de residencia, alquilar una casa... y no siempre cuentan con un traductor o un asistente que les facilite dicha tarea.
> (B. Soto Aranda Aranda, 2000)

2.1 La educación de personas adultas (EPA)

> El colectivo inmigrante corre el riesgo de quedar aislado si no es atraído a los procesos formativos, y puede quedar condenado a desempeñar únicamente cierto tipo de trabajo. En este contexto, el aprendizaje de la lengua es considerado por muchos autores no como un fin en sí mismo, sino como el primer paso en el camino hacia la integración con plenos derechos.
> (I.García Parejo, 2003)

Con los cambios demográficos que han interesado España en los últimos años, la EPA, la Educación de Personas Adultas, ha tenido que responder a las necesidades específicas de una sociedad cada vez más multicultural. El inmigrante adulto manifiesta la misma necesidad de los adultos de la sociedad de acogida o sea el hecho de aprender a vivir en un contexto social en continuo cambio desde el punto de vista demográfico, tecnológico, laboral y cultural. Un inmigrante se enfrenta también con otras incomodidades que dificultan su proceso de adaptación en el nuevo entorno como su condición precaria de residencia y de trabajo, el hecho de pertenecer a un grupo minoritario, de no compartir con los otros miembros de la sociedad los mismos derechos políticos y no dominar el idioma del país de acogida.

A partir de los años noventa, con la reforma educativa, la EPA es reconocida independiente y se empieza a considerar la educación como un proceso continuo que interesa al individuo adulto. Los campos de la educación de adultos quedan recogidos en las siguientes áreas (I. García Parejo, 2003):

- formación orientada al trabajo;
- formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas;
- formación para el desarollo personal;
- formación general de tipo compensatorio[5].

Los adultos inmigrantes fueron insertados en esta normativa muy tardíamente; ellos también se consideran destinatarios de la EPA. El cuadro 1 presenta de manera sintética

[5] La formación de tipo compensatorio se imparte mayoritamente en centros públicos dependientes de las Comunidades Autónomas y los ayuntamientos, y se desarrolla a lo largo de seis cursos, desde el ciclo inicial (alfabetización) hasta el Graduado de Secundaria para Personas Adultas (ESPA).

los centros y las entidades que ofrecen cursos de formación para aprendices adultos, con particular atención a la figura del inmigrante (I. García Parejo, 2003):

Cuadro 1.

	Actividades ofertadas	**Recursos humanos**	**Materiales**
Centros de formación básica, dependientes de las administraciones autonómicas	- De formación general y de acceso a enseñanzas postobligatorias - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social	- Personal laboral o funcionario especialista en cada área de conocimiento - Poca autonomía para contratar a otros profesionales - Reciben cursos específicos a través de los Centros de Atención al Profesorado	MEC: - Método Contrastes (alfabetización) OFRIM: - Boletín mensual - Revista semestral - Guía de recursos Servicios sociales: - Guías laborales y de recursos para el trabajo con inmigrantes
Entidades religiosas	- De formación general para el acceso a enseñanzas a través de pruebas específicas - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social - Asesoramiento jurídico y laboral	- Profesores voluntarios - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural etc. - Profesionales de otros campos (derecho, medicina etc.)	Cáritas: - Manual de alfabetización - Manual de formación intercultural - Revista Entre Culturas ASTI: - En contacto con (alfabetización)
Entidades sindicales	- De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social - Asesoramiento jurídico y laboral	- Profesores voluntarios - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural etc. - CCOO lanza una oferta de formación abierta a profesores de los distintos niveles del sistema educativo - Profesionales de otros campos (derecho, medicina etc.)	CITE-CCOO: - Lengua española para inmigrantes - Boletines informativos Fundación Largo Caballero: - Cursos de castellano para inmigrantes
Centros de formación ocupacional dependientes del Ministerio del Trabajo o de Asuntos Sociales	- Cursos de formación específicos para cada sector laboral - (no se tiene en cuenta la formación de la persona desde un punto de vista integral)	- Funcionarios - Contratados a través de otras entidades	- Folletos informativos
Centros cívicos dependientes de los ayuntamientos	- De formación profesional - De español para inmigrantes	- Funcionarios - Contratados a través de otras entidades	- Folletos informativos

	- De formación y actualización cultural y social	- Voluntarios	
Asociaciones fundaciones, ONGs y entidades de iniciativa social	- De formación básica - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social	- Voluntarios - Contratados - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural etc. - Profesionales de otros campos (derecho, medicina etc.)	Acoge: - Alfabetizar (MELORAL) FAEA: - Boletín informativo - Revistas de centros y asociaciones

Los centros ofrecen tipos de formaciones distintas a segunda de las necesidades de las personas adultas: formación de adultos en general, formación ocupacional y profesional y en el caso específico de los inmigrantes adultos, promueven cursos sobre el aprendizaje de la lengua española y educación intercultural. Los centros consideran también las necesidades y las demandas del entorno social y laboral en el que viven los adultos y teniendo en cuenta este grupo de aprendices al que se dirigen, proporcionan materales y recursos específicos que presentan características muy diversas.

2.1.1 Los cursos de español para inmigrantes

Ante todo, para ofrecerles un recorrido didáctico adecuado a los inmigrantes, debe tenerse en cuenta una serie de aspectos relacionados no solamente a la enseñanza de las lenguas en estricto sentido, o sea los aspectos sociolingüísticos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos y didácticos, sino también los componentes sociológicos, antropológicos, políticos y económicos que interesan a la persona inmigrada. Además de estos aspectos han de considerarse también la lengua y la cultura de origen del inmigrante, su previa experiencia escolar, su nivel de conocimiento de la L2, y todos los apectos que conciernen a la enseñanza de una L2.

Los cursos de español para inmigrantes presentados en el cuadro 2 (I. García Parejo, 2003), se ocupan tanto de la alfabetización y de la enseñanza del español básico como de la profundización de la competencia comunicativa, acercando los contenidos de los programas al entorno del inmigrante, a sus intereses, necesidades y expectativas.

Cuadro 2.

CÁRITAS Manual de alfabetización	**CCOO-CITE,** Lengua español para inmigrantes	**Contrastes** Alfabetización en español	**Fundación Largo Caballero** Curso de castellano	**ASTI**
- Presentación personal - Los horarios y las fechas - Las compras - El barrio - El cuerpo y la salud - Los transportes - El trabajo	- Hola ¿Qué tal? - ¿Dónde está la estación del tren? - Busco trabajo - Los papeles - La vivienda - La familia - Los mercados - La salud - Los amigos - El futuro	- Identificación personal - Familia y vivienda - Desenvolverse en la calle y consumo - Relaciones personales - Trabajo y formación - Salud - Viajes y medios de transporte - Cocina tradicional y hábitos alimenticios - Medios de comunicación	- Saludos y presentaciones - Los datos personales - Las compras - La casa y la vivienda - Orientación en la ciudad - El transporte - La salud - El ocio - El trabajo	- Otras personas - El tiempo - El entorno - Las necesidades básica en España

Los materiales para la enseñanza del español a inmigrantes se acercan a los manuales de español LE pero ponen particular atención al tipo de aprendiz al que se refieren por añadir y dar prioridad a algunos temas de interés para el inmigrante como: el trabajo y la formación, la salud, la participación ciudadana etc. y promueven un tipo de educación intercultural.

Uno de los contextos principales en el que un inmigrante va a necesitar el conocimiento de la lengua española es el mundo del trabajo. Se habla de EFL, o sea español con fines laborales, por ser la enseñanaza de EFL estrictamente relacionada con el ámbito laboral en el que el inmigrante tiene que manejar la lengua. Sobre la base de estas exigencias específicas del inmigrante, la ALBSU (*Adult Literacy and Basic Skills Unit*), en el Reino Unido, realizó una investigación con el objetivo de individualizar las habilidades básicas principales requeridas por las empresas. En la mayoría de los casos los empresarios demandaban un dominio de las destrezas oral, escrita y de cálculo. El sector de los servicios, por ejemplo, exige más habilidades de lectoescritura como (I. García Parejo, 2003):

– leer comprensivamente cartas, instrucciones y manuales;

- leer comprensivamente tablas, símbolos, mapas y planos;
- manejar diferentes fuentes de información (bibliotéca, bases de datos etc.);
- escribir cartas, notas y mensajes;
- completar documentos preformateados;
- dar información por teléfono y cara a cara;
- obtener información por teléfono y cara a cara.

Conocer y manejar todas estas funciones le perimitiría al inmigrante no solamente obtener un puesto de trabajo e integrarse en el mundo laboral sino también mejorar su posición y establecer relaciones interpersonales con otros compañeros y con los jefes. Tomando como ejemplo el estudio de Reino Unido, y adaptándolo a la realidad y a la sociedad actual española se pondrían las bases para promover un tipo de enseñanza que uniría formación profesional específica y desarrollo de las destrezas básicas de lectoescritura y de cálculo, mejorando la enseñanza del EFL orientada al trabajo.

2.2 El colectivo inmigrante

El colectivo inmigrante está constituído por inmigrantes procedentes de distintos grupos: refugiados, asilados, desplazados, inmigrantes regulares, con permiso de residencia y/o trabajo e inmigrantes indocumentados. M. Rodríguez Rodríguez (2005) individualiza unas características que acumunan todos estos inmigrantes:

- escaso nivel económico;
- precariedad en la vivienda: muchos inmigrantes viven compartiendo la vivienda con otras familias, algunos alojan en los albergues de la comunidad en la que se encuentran;
- no regularización de documentos: el proceso de regularización necesita mucho tiempo por ser la burocracia muy compleja y el hecho de no ser regularizados no les permite a los inmigrantes acceder al mundo del trabajo;
- inestabilidad familiar, laboral, jurídica y económica;
- nula o poca integración social con el entorno, por no dominar la lengua y la cultura del país de acogida: a menudo los inmigrantes viven en zonas junto con otros inmigrantes de diferente origen, aspecto que no facilita la integración en el nuevo entorno;

- desconocimiento del idioma;
- diferencia en los niveles de formación: este punto necesita una profundización más detallada que he desarrollado en el párrafo 2.2.1;
- desconocimiento del nuevo código lingüístico: este aspecto puede llevar a malas interpretaciones y malentendidos que comprometen la comunicación entre inmigrantes y hablantes nativos;
- diferentes referentes culturales: el hecho de no compartir los mismos modelos culturales del país de acogida puede llevar a un choque cultural y a malentendidos;
- alto grado de motivación: los inmigrantes manifiestan una fuerte motivación hacia el aprendizaje de la lengua española para integrarse en la sociedad;
- alto grado de movilidad: el colectivo inmigrante está caracterizado por un alto grado de movilidad geográfica y horaria que comporta una gran instabilidad. En cuanto a los cursos de español puede ser eficaz proponer unidades didácticas breves para que puedan ser asimiladas por los inmigrantes;
- novedad: el colectivo inmigrante se establece en un nuevo país, es significativo poner atención a la educación intercultural, al aprendizaje de los códigos del lenguaje verbal y no verbal;
- imposición del idioma;
- desubicación e inseguridad: todos los aspectos que se han mencionados anteriormente llevan al inmigrante a sentirse incomodo e inseguro.

2.2.1 Los niveles de formación de los inmigrantes

La población inmigrante está formada por colectivos que presentan variantes lingüísticas y niveles de formación diferentes que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua segunda. La desigualdad de formación que varía de manera significativa entre hombres y mujeres, depende estrictamente del país de procedencia del inmigrante, y también de factores morales, religiosos, económicos, psicológicos etc.. El proceso migratorio es un fenómeno en continuo cambio en el cual influyen múltiples dinámicas, y comporta la movilidad de distintos grupos migrantes, de diferentes edades en momentos distintos. Por lo tanto las propuestas educativas deben ser readaptadas al tipo de alumnado y a las necesidades que presenta.

Por lo que se refiere al nivel de formación de los inmigrantes se pueden individualizar una serie de variantes (C. García Mateos, 2003):

- iletrados: personas que hablan lenguas agráficas, o sea lenguas que no presentan la forma escrita, estos tipos de inmigrantes no son escolarizados pero han adquirido una o más lenguas desarrollando estrategias de aprendizaje al interaccionar con otros hablantes;
- analfabetos: hablantes de lenguas escritas que no han sido escolarizados (párrafo 2.2.2);
- neolectores: este grupo es muy numeroso entre los inmigrantes, agrupa todos los que manejan de manera muy limitada las habilidades de lectoescritura y de cálculo;
- analfabetos de retorno: personas que han sido escolarizadas en el periodo infantil y han abandonado la escuela olvidándose de las habilidades de lectoescritura, por no haberlas asimiladas;
- analfabetos funcionales: personas alfabetizadas que manifiestan dificultad de aprendizaje sobre las nuevas tecnologías y la formación laboral;
- personas con dificultades de aprendizaje de la L2: normalmente los estudiantes de la L2 que presentan dificultades de aprendizaje son hablantes de lenguas muy lejanas con respecto a la lengua objeto de estudio;
- personas con estudios primarios incompletos;
- autodidactas: alumnos que tienen formación y que han sido escolarizados tardíamente. Aprenden la lengua segunda o extranjera a través de la interacción oral y de la copia en el caso de la lectoescritura y manifiestan a menudo errores fosilizados;
- alumnos estándar: los alumnos que han completado los estudios primarios, secundarios o superiores.

El hecho de ser analfabeto no es un incoveniente que le impide a una persona de aprender una lengua extranjera o segunda, la dificultad está en individulizar los recursos y los materiales didácticos adecuados para este tipo de alumnado que se enfrenta por primera vez al aprendizaje. Esta diversidad de niveles de formación no debe interpretarse como negativa pero es fundamental tenerla en cuenta a la hora de desarrollar un recorrido didáctico.

2.2.2 Analfabetismo en la población inmigrante

> Existe un alto porcentaje de personas con distintos grados de analfabetismo en la inmigración actual y principalmente entre las mujeres, ya que la lengua colonial sigue desempeñando un papel primordial en los procesos de escolarización de muchos de los países de origen. La desigualdad de formación y la especificidad formativa entre los sexos está directamente ligada al país de origen, a los roles que desempeña cada sexo y a la importancia que tiene la lengua escrita.
> (C. García Mateos, 2004)

Existen principalmente tres tipos de analfabetos: los analfabetos que no saben descifrar el alfabeto de su LM, los analfabetos de retorno y los analfabetos funcionales (párrafo 2.2.1). Ser analfabeto supone el hecho de no poseer las habilidades de lectoescritura, de desconocer el sistema escrito de la lengua; esta carencia puede percibirse como un gran inconveniente. En una sociedad industrializada que requiere cada vez más unos conocimientos específicos y una formación técnica de alto nivel, ser iletrado significa no tener alguna posibilidad de contribuir al desarrollo económico, social, político y personal. Considerando la desigualdad del desarrollo tecnológico del mundo, en algunas realidades sociales el hecho de ser iletrado no resulta un obstáculo para el crecimiento de la cultura, de la política, de la economía y de la persona en estricto sentido. Es fundamental analizar el fenómeno del iletrismo teniendo en cuenta el entorno geográfico y social donde esto se manifiesta.

Las causas del analfabetismo son múltiples y estrictamente relacionadas a los entornos social, político y económico en el que se encuentra el colectivo. En un país fuertemente machista, las discriminaciones, incluso en el ámbito de la instrucción, afectan especialmente a las mujeres. Otra causa del analfabetismo puede hallarse en factores políticos: en países donde no está vigente un sistema democrático el aumento del analfabetismo es directamente conexo a la pérdida de la libertad de la persona. En una realidad rural, donde la economía se basa principalmente en el sector primario, el hecho de ser iletrado no resulta una gran problemática. Los motivos que llevan al analfabetismo dependen del entorno específico, en cada caso el bienestar económico y la riqueza intelectual favorecen la integración y evitan la discriminación dentro de una sociedad.

Los inmigrantes que se establecen en Francia, Inglaterra o España por ejemplo, a menudo son procedentes de las ex colonias y a la hora de aprender la lengua del país de acogida están favorecidos; el conocimiento, aunque superficial, de la lengua colonial facilita el proceso de aprendizaje de la L2. Por otro lado, los inmigrantes que no tienen

esta lengua como referencia facilitadora, encuentran más dificultad en aprender la lengua y en comunicar sobre todo en un primer momento. El hecho de desconocer la lengua del país de acogida, desde el punto de vista oral y escrito, lleva a unas consecuencias que alimentan la inseguridad del inmigrante. Ser iletrado significa tener dificultad en la integración dentro de la sociedad, en el acceso a las nuevas tecnologías y a un trabajo cualificado.

> Cuantos menos recursos de formación tengan los inmigrantes, más fácil será la explotación y menos posibilidad tendrán de integración.
> (C. García Mateos, 2004)

El analfabetismo que afecta a las mujeres es estrictamente ligado a causas sociales; una mujer iletrada no puede insertarse en el mundo laboral y por lo tanto emanciparse, independizarse del hombre y no puede participar de manera activa y concreta en la formación escolar de sus hijos, ayudarlos en las tareas ecolares.

2.3 Las comunidades inmigrantes: lenguas y culturas

Las comunidades inmigrantes en España están formadas principalmente por personas comprendidas entre los 18 y los 50 años de edad, aunque hay una presencia significativa de jóvenes y adolescentes sobre todo de origen china y magrebí. Al chocar con una nueva cultura los colectivos inmigrantes tienden a mantener cierta gregariedad, a formar grupos con la intención de preservar su identidad. Al mismo tiempo la sociedad de acogida no manifiesta particular interés hacia las nuevas culturas y de este modo no facilita la integración de los inmigrantes.

> Hay que tener en cuenta que, en general, los países receptores de inmigrados tienden a no expresar ni curiosidad hacia otras culturas, ni afinidades con ellas. Además, ni las Administraciones ni otras Instituciones Educativas ofrecen programas interculturales operativos.
> (C. García Mateos, 2004: 36)

Al llegar a España los inmigrantes aprenden la nueva lengua y algunos de ellos se enfrentan por primera vez con la lectoescritura por no haber tenido la necesidad o la posibilidad de ser alfabetizados en su país de origen. Como se ha mencionado anteriormente en el párrafo 2.2.1, no todos los inmigrantes tienen el mismo nivel de

formación y en España se pueden individualizar tres principales grupos de aprendices según el grado de instrucción (C. García Mateos, 2004):

- los alumnos estándar que constituyen el grupo más numeroso entre los inmigrantes y manifiestan una fuerte motivación a la hora de aprender el español;
- personas neolectoras en LM y analfabetos de retorno, este grupo resulta cada vez más amplio;
- personas analfabetas e iletradas.

Otros elementos significativos que se deben tener en cuenta son la lengua y la cultura de origen de los inmigrantes que comportan diferentes maneras de aprender e interpretar el mundo. Los colectivos inmigrantes más representativos en España son los siguientes:

- chinos;
- paquistaníes;
- árabes de Oriente Medio;
- bangladeshíes;
- los inmigrantes procedentes del Este de Europa;
- magrebíes;
- subsaharianos;
- indios;
- filipinos;
- sudamericanos.

Una buena parte de la población inmigrante utiliza sistemas gráficos y fonéticos muy distintos con respecto a los de la lengua española y se deben considerar también los inmigrantes de lenguas agráficas que no tienen tradición escrita. Las lenguas se pueden dividir en cuatro grupos principales:

- aislantes: estas lenguas están caracterizadas por palabras que no varían y por reglas sintácticas muy estrictas sobre el orden de las palabras para dar cierto sentido a la frase. Algunas lenguas de Asia, como el Chino y el Vietnamita, pertenecen a este grupo;

- aglutinantes: lenguas constituidas por palabras multisilábicas formadas por la palabra básica a la que se añade un afijo, un elemento con significado fijo e individual. El Turco y el Japonés, por ejemplo, se consideran lenguas aglutinantes;
- flexivas: las lenguas flexivas están formadas por palabras que tienen prefijos y sufijos que cambian según la palabra base. A este grupo pertenecen las lenguas Indoeuropeas, como el latín y el griego, y Afroasiáticas, como el árabe;
- polisintéticas: este grupo está formado por lenguas que agrupan distintas palabras y elementos de la frase en una única palabra compleja y compuesta. Las lenguas indígenas americanas sono polisintéticas.

Hay que subrayar también que en muchos colectivos inmigrantes la lengua materna no corresponde a la lengua de instrucción: dentro de un mismo país conviven múltiples lenguas y dialectos (como en el caso de las ex colonias). A todo esto se deben añadir las diferencias ligadas a las culturas que caracterizan a las distintas etnias: los modelos culturales, los valores religiosos, las castas etc..
En el párrafo siguiente y en el capítulo 3, he profundizado la realidad sociolingüística de los países de lengua árabe, las características principales de los arabófonos y sus dificultades a la hora de aprender la lengua española. He considerado oportuno analizar este grupo de aprendices del español por ser los magrebíes y en particular los marroquíes, una presencia significativa en este país.

2.3.1 Las realidades sociolingüística y sociocultural de los países de lengua árabe

Las realidades sociolingüística y sociocultural de los países de lengua árabe de donde procede una buena parte de los inmigrantes establecidos en España, deben tenerse en cuenta a la hora de analizar el proceso de aprendizaje del español por parte del alumnado arabófono, porque inciden en la adquisición de la L2. Por lo tanto antes de introducir los factores lingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje del español (párrafo 3.3), considero necesario desarrollar una breve presentación con respecto a la realidad sociolingüística de los países de lengua árabe y a cómo las lenguas nativas de los arabófonos puedan influir a la hora de aprender la lengua española. La complejidad del tema requerría una profundización mucho más amplia, mi intención es la de ofrecer

una síntesis superficial del contexto sociolingüístico para subrayar las diferencias que interesan a los distintos grupos de arabófonos.

Se puede hacer una primera distinción entre los arabófonos: los magrebíes, de occidente (Norte de África) francófonos o hispanófonos, y los de oriente, los árabes de Oriente Medio, anglófonos, por ser el francés o el español y el inglés, respectivamente, primera o segunda lengua de estos hablantes (consecuencia del pasado colonial de los países árabes).

Un primer aspecto que acumuna todos los arabófonos es el hecho de que ninguno de ellos (sea de occidente o sea de oriente) utiliza naturalmente el árabe clásico, o *fusha*. La lengua árabe pertenece al grupo de las lenguas afroasiáticas y actualmente es la lengua oficial de diecisiete estados. El árabe clásico se adquiere en una institución de enseñanza, y se considera una lengua formal, la lengua de uso cotidiano es el dialecto[6]. Sobre el nacimiento de los dialectos del árabe hay dos principales teorías (I. Fernando, 2001); una afirma que lo dialectos hablados en los territorios de lengua árabe nacieron del *fusha*, o árabe clásico, otra afirma lo contrario, que el árabe clásico nació de los dialectos. El árabe clásico, siendo también la lengua del Corano, es conocido por los habitantes de los territorios de lengua árabe, sin embargo la lengua hablada es el dialecto local. Los dialectos occidentales se acercan al árabe clásico, mientras que los orientales se alejan de ese mismo. Cada dialecto simplifica, desde el punto de vista sintáctico y morfológico, el *fusha* (el árabe estándar, el oficial).

Todos estos aspectos revelan el complejo panorama sociolingüístico que interesa los distintos grupos de arabófonos y tienen cierta relevancia por influir en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, en este caso el español. La heterogeneidad lingüística de un arabófono es significativa porque puede aclarar ciertos errores y dificultades de tipo lingüístico cometidos por el estudiante.

2.3.1.1 Marruecos: panorama lingüístico

El mapa lingüístico de Marruecos resulta difícil y complejo de delinear por su riqueza y variedad. En Marruecos coexisten tres principales realidades sociolingüísticas: la diglosia, el bilingüismo administrativo y académico y el bilingüismo social (M. El-Madkouri Maataoui, 2003).

[6] El término "dialecto" es determinado por factores políticos, desde el punto de vista lingüístico, se trata de "lengua".

Se puede definir diglosia la relación que se establece entre el dariya, una lengua neoárabe, y el árabe, dos lenguas habladas en el territorio marroquí. Las dos lenguas presentan un uso lingüístico y un uso social muy distintos: el dariya (que engloba cuatro grupos dialectales: Arubi, Jebli, Bedui y Hassani), es la lengua de uso cotidiano y se considera como la lengua de la oralidad mientras que el árabe (clásico) es una lengua formal, utilizada en los telediarios, en la prensa, en las instituciones y finalizada al uso escrito. El dariya y el árabe no constituyen todo el panorama lingüístico de Marruecos, existen otras lenguas arraigadas en este país. Las lenguas coloniales, español y sobre todo francés, siguen teniendo fuerte relevancia en el país norteafricano; aunque el árabe fue declarado lengua oficial de Marruecos por la Admnistración marroquí, el francés sigue desempeñando un rol social muy fuerte. Se habla en efecto de bilingüismo administrativo y académico porque tanto el árabe como el francés se utilizan en el campo administrativo y escolar, en la enseñanza superior se emplea principalmente la lengua francesa.

Existe también un tipo de bilingüismo social representado por el bereber (y sus tres variantes: tarifit, tamazight y tachelhit) y el dariya. A diferencia del dariya, el bereber no deriva del árabe y es la lengua de los primeros habitantes del país norteafricano. La lengua bereber ha sobrevivido a pesar de no ser apoyada por los árabes que promovían la islamización, que a su vez comportaba la arabización de los residentes del actual Marruecos. Hoy en día hay bereberes que desconocen el árabe y muchos árabes que se han berberizados.

Todo este conjunto de lenguas y sus variantes, representa el complejo panorama lingüístico de Marruecos particularmente significativo a la hora de analizar los factores incidentes en la adquisición del español en alumnos marroquíes que presentan un bagaje lingüístico muy rico y heterogéneo.

3. La población marroquí y su integración en España

El capítulo 3 se focaliza en los inmigrantes arabófonos en España, con particular atención a los de origen marroquí por ser una presencia significativa en el contexto social español y sobre todo andaluz. Como se ha mencionado anteriormente en el capítulo 1, los inmigrantes originarios de Marruecos constituyen un grupo sustancial, por lo tanto quiero dar amplitud e importancia a esta realidad, desde hace tiempo arraigada en la península íbérica. Antes de concentrar la atención en los factores lingüísticos que caracterizan el aprendizaje y la adquisición de la lengua española para el alumnado arabófono, presento brevemente el colectivo marroquí y los aspectos que conforman su identidad.

Desde el punto de vista de la inmigración marroquí en España hay que subrayar ciertos aspectos relevantes, como la tendencia de estos inmigrantes a establecerse de manera definitiva en este territorio. La mayoría de ellos procede del mundo urbano, aunque buena parte de este colectivo tiene origen rural. Son jóvenes, los hombres más que las mujeres, sufren condiciones laborales precarias y viven en alquiler. Muchos de los inmigrantes marroquíes son desempleados, se dedican a trabajos ocasionales de breve duración o trabajan de forma clandestina.

3.1 La identidad cultural marroquí

Este párrafo ofrece una breve descripción de los aspectos principales que caracterizan la identidad cultural marroquí en su sentido más amplio. Se pueden individualizar cuatro componentes significativos que constituyen la identidad marroquí: la arabicidad, la islamicidad, el elemento bereber y el europeo, ligado a la historia más reciente, de los protectorados francés y español (P. García García, 2003). Los bereberes pertenecen a una etnia autóctona del Norte de África, tienen una influencia significativa en la cultura popular, sobre todo en las zonas rurales, su lengua es el bereber, una especie de protolengua que en Marruecos se habla junto con el árabe y el dariya.

La religión islámica, las creencias en la magia y la medicina tradicional influyen de manera profunda en las normas sociales que componen la identidad marroquí. La vida musulmana se construye a partir de los principios dictados por el "Islam", palabra cuyo significado es lo de paz, aceptación, sumisión. La religión islámica encuentra sus raíces en el libro sagrado del Corán, y el árabe (clásico o *fusha*) es la lengua de transmición

del texto coránico. El Corán identifica una comunidad y está abierto a múltiples interpretaciones, de una lectura más rígida a una más flexible. Todos los musulmanes conocen el Corán, desde los que pertenecen a un sector educativo más preparado que pueden cumplir una lectura y una reflexión más profunda sobre el texto, a los que tienen un bajo nivel de instrucción y suelen memorizar los párrafos (los inmigrantes, en su mayoría, pertenecen a ese grupo y aunque conocen a memoria el Corán, no pueden leerlo).

Formar parte de la comunidad islámica significa respetar algunos preceptos y reglas como por ejemplo el ayuno que, además de simbolizar caridad para los pobres y obediencia a Dios, es también un elemento de ascetismo. Los inmigrantes musulmanes por haber perdido en parte sus creencias, a veces no practican los preceptos de su religión porque el nuevo entorno social que los acoge dificulta su realización.

Hay tres ámbitos de socialización que caracterizan la vida de un musulmán: la familia, o primer refugio, el pueblo, al que pertenece el individuo y la *Umma*, la comunidad musulmana.

Desde el punto de vista de las fiestas religiosas, hay que señalar la Pascua grande del mundo musulmán o Pascua del sacrificio porque cada familia, incluso la más humilde, sacrifica el carnero y conmemora el sacrificio de Abraham. La Pascua se celebra en el mes de las peregrinaciones a la Meca o a los Santoso Lugares para lograr el título de *hach* con el que un musulmán puede visitar la ciudad santa del Islam. Con la Pascua chica, o día del Perdón, los creyentes con el gesto del apretón de manos, perdonan y olvidan cualquier tipo de ofensa.

En cuanto a las ceremonias familiares hay que destacar el entierro, la boda y por lo que se refiere al niño, el bautizo y la circuncisión. El entierro representa un ritual muy simple pero significativo porque simboliza el regreso del hombre a la tierra. En ese día se distribuye limosna a los pobres y si el difunto era una persona acomodada, se matan reses y se ofrecen a los necesidados. La boda es una ceremonia de fundamental importancia, de fuerte intensidad y está estrictamente relacionada con la idea de la descendencia. Para una mujer es muy importante la procreación (una mujer estéril puede ser repudiada por su esposo) y a menudo, para favorecer la fecundidad, recurre a remedios naturales o prácticas supersticiosas. El bautizo y la circuncisión se celebran en casa, el primero es el principal acontecimiento que ocurre en el domicilio donde se reunen familiares y testigos (en el caso de la circuncisión) mientras que el segundo acredita a la condición musulmana.

La vida de muchos marroquíes está condicionada por supersticiones y creencias; es frecuente que ellos recurran a prácticas mágicas y empleen amuletos. El entorno geográfico por ejemplo, como el paisaje árido de algunas zonas del Norte de África, se convierte en un mundo poblado de espíritus malignos que pueden ser causa de desgracias, como la muerte.

Desde el punto de vista del ámbito culinario, algunos alimentos tienen una connotación religiosa. La comida principal que caracteriza el *Ramadán*, por ejemplo, es una sopa de legumbres y verduras llamada *Harira*, y durante la celebración de la fiesta del cordero se puede consumir carne de este animal si se ha sacrificado anteriormente según los ritos islámicos.

3.2 El colectivo marroquí en el contexto social español

> El marroquí vive una crisis de identidad en España por el conflicto personal que su adaptación a la nueva sociedad le provoca. En ocasiones se asimila a la cultura de residencia y asume los valores de la sociedad olvidando los de su propia cultura. Esto puede provocar que su grupo le excluya por haber perdido sus referentes culturales de origen. En otras ocasiones intenta asumir comportamientos y valores de la nueva sociedad, pero manteniendo sus valores propios, por lo que puede enfrentarse a dificultades en su adaptación.
> (P. García García, 2003)

El proceso de adaptación cultural del inmigrante en el nuevo contexto social se puede explicar a través de la individualización de algunos factores que constituyen tres categorías: los factores materiales, espaciales y temporales (P. García García, 2003). En cuanto a los factores materiales, el inmigrante se adapta al nuevo entorno social manteniendo vivas las costumbres de la cultura de origen como las de decorar la casa en su proprio estilo o de celebrar ceremonias y ritos. Para la realización de estas costumbres el inmigrante necesita alimentos y herramientas que trae de su propio país aunque hoy en día hay muchas tiendas en el país de acogida que proporcionan sus necesidades. Para la actuación de ciertas prácticas el inmigrante requiere también determinados espacios: los lugares de culto y de encuentro. Desde el punto de vista de los factores temporales debe considerarse el hecho de que el inmigrante se somete a otro ritmo diario que puede dificultar algunos aspectos de su cultura: la recreación de las festividades, el respeto de las prácticas religiosas etc. .

Otros factores que influyen en el proceso de adaptación cultural del inmigrante en el nuevo entorno son: el nivel de educación, la procedencia, la edad y el sexo. Por lo que

se refiere al nivel de educación se nota como los inmigrantes que presentan un bajo nivel de instrucción tienden a mantener sus costumbres y respetar los deberes religiosos, mientras que los que saben leer y escribir no solamente en su LM y que siguen estudiando en España, desatienden las práctica religiosas por vivir lejos de su país de origen, por la falta de convencimiento y sobre todo por la influencia de los ambientes que frecuentan, como la escuela o la universidad. La procedencia de los inmigrantes influye en el grado de conservación de las costumbres: los que proceden de zonas rurales de Marruecos, a veces muy aisladas por hallarse en zonas montañosas o desérticas, conservan las costumbres culturales y sus tradiciones con más intensidad respecto a los inmigrantes que provienen del mundo urbano caracterizado por un mayor grado modernidad. Por lo que se refiere a la edad, los jóvenes practican con menos asiduidad los ritos que contempla su religión, por entrar en contacto con un nuevo ambiente social y de trabajo que no facilita su seguimiento. En cuanto al sexo, las mujeres que se ocupan de la casa y a veces trabajan fuera, encuentran mayor dificultad en el respeto de las prácticas religiosas y culturales por los diferentes ritmos de vida en el nuevo entorno.

La adaptación cultural en el contexto social español se refleja en varios ámbitos de la vida del inmigrante. En la familia, la mujer se independetiza del hombre y obtiene más autonomía. Los jóvenes marroquíes se relacionan con los españoles, eso puede dar lugar a noviazgos mixtos que difícilmente gozan del apoyo de las familias. Puede verificarse un rechazo de los valores culturales de origen en los hijos de los inmigrantes que han nacido en el país de acogida y no tienen el bagaje cultural de los padres. En el ámbito de la sanidad, los inmigrantes que no poseen el permiso de trabajo no están acogidos por la Seguridad Social. A veces, las creencias en la magia y en la medicina tradicional llevan al inmigrante a resistir frente a los remedios que le han sido recomendado por el médico. Un inmigrante iletrado encuentra muchas dificultades a la hora de relacionarse con el médico, por no poseer los conocimientos lingüísticos necesarios.

Las dinámicas que influyen en el proceso de adaptación del inmigrante, en este caso de origen marroquí, en el nuevo contexto social y cultural son múltiples y complejas; dentro del colectivo marroquí hay quien elige alejarse de sus costumbres y prácticas religiosas y quien tiende a la gragariedad para preservar su identidad y al mantenimiento riguroso de los ritos de su religión.

3.3 Aprendizaje y adquisición del español para el alumnado arabófono

Como ha sido explicado en la primera parte de este estudio, en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua que interesa al inmigrante adulto, inciden múltiples factores de tipo lingüístico y extralingüístico. En el párrafo 2.3.1 de la segunda parte he presentado las realidades sociolingüística y sociocultural de los países de lengua árabe, en particular de Marruecos, poniendo de relieve su riqueza y variedad lingüística que debe tenerse en cuenta a la hora de acercarse a la enseñanza del español a los aprendices de origen árabe. Conocer la realidad lingüística del alumno le permite al docente proporcionar actividades didácticas más adecuadas al tipo de alumnado. La procedencia y el bagaje lingüístico del estudiante, su lengua materna, su segunda y tercera lengua, pueden aclarar ciertos errores cometidos. Un alumno de Marruecos y uno de Egipto por ejemplo, a pesar de hablar ambos la lengua árabe, cometen errores distintos por tener el primero la influencia de la lengua francesa, el segundo la de la lengua inglesa y ambos la influencia de los dialectos árabes.

En los singuientes párrafos he presentado de manera muy sintética y general los principales errores cometidos por los estudiantes de español de origen árabe procedentes de Marruecos[7]. Este tema necesitaría una profundización más detallada; mi intención es la de ofrecer un panoráma lingüístico genérico subrayando los errores más frecuentes, los de tipo interlingüístico que el estudiante genera por interferencia de su lengua materna o de otras lenguas conocidas, como el francés. La interferencia, se manifiesta en los tres planos lingüísticos: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. La fuerte semejanza entre francés y español puede llevar al alumno a cometer errores. Es fundamental poner de relieve los "falsos amigos" para que el estudiante aprenda las formas correctas y correspondientes del español. Además de los errores interlingüísticos hay que subrayar también los errores multifactoriales que son fruto de simplificación y generalización de las reglas gramaticales, y de fosilización.

[7] El análisis de los errores es fruto de un estudio que ha sido conducido y presentado por los profesores Samir Jalil Rashid y Laila Carmen Mahmoud Makki Hornedo, en el curso "Aprendizaje y Adquisición de la Lengua Española para el Alumnado Arabófono" del Master universitario en "Enseñanza del español como lengua extranjera y de otras lenguas" de la Universidad de Sevilla. Los ejemplos que se han citados pertenecen a una serie de ejercicios y composiciones de alumnos marroquíes de secundaria.

3.3.1 El plano fonético-fonológico

Desde el punto de vista del plano fonético-fonológico, los principales errores se producen por la confusión entre algunas vocales y por la neutralización de algunas consonantes que el alumno adapta a la pronunciación árabe.

3.3.1.1 El sistema vocálico

El sistema vocálico de la lengua árabe consta de tres vocales, "a/u/i" breves y largas. En algunos casos y en algunos dialectos la vocal "u" puede convertirse en "o" y la "i" en "e" pero no se trata de oposición fonológica entre estas vocales. Las principales dificultades para un estudiante de origen árabe en la adquisición del sistema vocálico español son las siguientes:

- el sistema vocálico del árabe carece de las vocales "o" y "e" que resultan motivo de confusión y llevan al estudiante a cometer errores de pronunciación y de ortografía (por ejemplo: [o sía] por [o séa], [simána] por [semána], [me vésto] por [me vísto] etc.). Para evitar la fosilización de este tipo de errores es fundamental proporcionar a los estudiantes, desde los niveles iniciales del aprendizaje del español, ejercicios de discriminación auditiva a través de la pronunciación de pares de palabras en que esta diferencia vocálica se refleja en el plano semántico (por ejemplo: queso/quiso, peso/piso, harina/arena etc.).
- Los estudiantes de origen árabe tienden también a la homogeinización de las vocales "o/u" y "e/i" (por ejemplo: [volontád] por [voluntád], [senembárgo] o [sinimbárgo] por [sinembárgo] etc.).
- Otros errores se producen por el contacto entre las consonantes faríngeas y uvulares y el fonema vocálico [a] que los estudiantes suelen convertir en [æ] o [e] (por ejemplo: [sáis] por [séis], [bendéra] por [bandéra], [averigwáis] por [averigwéis] etc.).
- Los diptongos no están presentes en la lengua árabe, un hablante de español de origen árabe suele reducirlos a un único fonema vocálico (por ejemplo: [orópa] por [európa] etc.).

3.3.1.2 El sistema consonántico

En cuanto al sistema consonántico, el árabe clásico consta de veintiocho consonantes, carece de los fonemas [p] y [θ] que se encuentran en cambio en los dialectos árabes

occidentales como el marroquí, cuyos hablantes no presentan dificultades a la hora de pronunciar esos fonemas. En la adquisición del sistema consonántico español, el alumno árabe presenta las siguientes dificultades:

- un árabe oriental discierne con dificultad el fonema bilabial sordo [p], que no está presente en su dialecto, de su homólogo sonoro [b]; esta carencia es fuente de errores (por ejemplo: [emparasáda] por [embarasada] etc.).
- El árabe carece del fonema [θ], esto hace que se produzcan confusiones de pronunciación entre el sonido [s] y [θ] (por ejemplo: [dúlse] por [dúlθe] etc.) y desde el punto de vista escrito entre las letras "c" y "s" (por ejemplo: "dulse" por "dulce" etc.).
- La letra "c" en español da lugar a los fonemas [k] y [θ], eso es causa de confusión para los estudiantes de origen árabe desde el punto de vista ortográfico en la relización escrita de palabras (por ejemplo: "felic" en lugar de "feliz", o "almuerco" en lugar de "almuerzo").
- El fonema palatal nasal [ɲ] no está presente en árabe ni en los dialectos árabes cuyos hablantes tienden a pronunciar este fonema con la nasal [n] más el sonido vocálico [i] (por ejemplo: [manjána] por [maɲána] etc.).
- La letra "h", por ser muda, es motivo de error ortográfico (por ejemplo: "ablar" por "hablar" etc.) y también la "r" a veces puede originar errores por influencia del francés o de los dialectos árabes (por ejemplo: "cucharra" por "cuchara", "maroco" por "Marruecos" etc.).
- En cuanto a la ortografía la letra "ll" a veces es transcrita con una "y" o desaparece por ser difícil de percibir para un oído marroquí (por ejemplo: "cae" por "calle", "yegó" por "llegó" etc.).
- A veces se producen faltas ortográficas en la transcripción de "v" con "b" (por ejemplo: "bale" por "vale" etc.).
- En la lengua árabe siempre cabe una vocal entre dos consonantes, los estudiantes de origen árabe tienden a reproducir esta característica de su LM en la lengua española (por ejemplo: "[iŋkulúso] por [iŋklúso], [tákesi] por [táksi]" etc.).

3.3.2 El plano morfosintáctico

En cuanto al plano morfosintáctico el sistema gramatical árabe consta de dos generos, masculino y femenino, y de tres números, singular, plural y dual. Los errores de género se deben por influencia negativa de la lengua materna a la que a veces el alumno hace referencia para la elección del género (por ejemplo: "mi gusta la café" en lugar de " me gusta el café" etc.). Los errores de discordancia de número se deben principalmente por dos motivos: por interferencia de la L1(por ejemplo en el caso de "la juegos"; la palabra "juego" en lengua árabe es una palabra colectiva, identifica un grupo y requiere el artículo de número singular) o por la tendencia de considerar las palabras que terminan en "s" como palabras plurales (por ejemplo: "todas las país del mideterrano" etc.).
Los errores principales desde el punto de vista morfológico son los siguientes:

- por lo que se refiere a las preposiciones, los errores más frecuentes son debidos a la interferencia lingüística de la lengua materna (por ejemplo: "esta personaje termina de (el) trabajo a las ocho", en lengua árabe el verbo "terminar" requiere la preposición "de" etc.) o a la competencia lingüística todavía en desarrollo. Una de las dificultades mayores en cuanto al uso de las preposiciones es la distinción entre "por" y "para"; en este caso el francés no resulta un referente facilitador para los estudiantes marroquíes porque presenta solamente la preposición "pour".
- La lengua árabe, como el español, tiene dos formas de pronombres personales: los clíticos y los enclíticos. Los errores sobre el uso incorrecto de los pronombres se deben principalmente a la influencia negativa del francés. La presencia de los pronombres personales delante del verbo que en francés es obligatoria porque el verbo no expresa la persona con claridad, en español resulta insistente (por ejemplo: "yo entro en la clase, y yo después yo vuelvo a casa, después yo merindo" etc.). La influencia de la lengua francesa se nota también en el orden de colocación de los pronombres de complemento directo e indirecto (por ejemplo: "dejalome (déjamelo) a ochenta euro" etc.). Otros errores se verifican porque el estudiante no sabe individualizar la persona adecuada, y no conoce la naturaleza del verbo (por ejemplo en el caso de los verbos como "gustar", intransitivos con dativo experimentante: "tu te gusta café con leche" etc.).

- Con respecto al español, los posesivos en árabe indican el género y el número del poseedor. Esta diferencia sustancial lleva a los estudiantes de origen árabe a cometer errores (por ejemplo: "yo ago me ejercicios (yo hago mis ejercicios)" etc.).
- Las dificultades en el uso de los demostrativos y de los adverbios por parte de los estudiantes de lengua árabe se deben al hecho de que en árabe hay dos grados de deíxis y no tres a diferencia del español (por eso se verifican errores como: "esa (esta) es me madre", "los dos años ahí (allí) fueron muy dificil" etc.). La lengua árabe también no concibe el género neutro que los estudiantes confunden a menudo con el masculino y viceversa (por ejemplo: "esto (este) es Pepe", "todo este (eso) se cambia en el tiempo" etc.).
- En cuanto al artículo la lengua árabe consta de una única forma invariable *al*; su presencia expresa determinación y su ausencia presupone la indeterminación del sustantivo al que se refiere. En los dialectos de Marruecos existe el numeral *wahad* o sea "uno" que cumple la función de artículo indeterminativo. Los errores en el uso del artículo son debidos a la falta de concordancia de género y número con el sustantivo al que se refieren principalmente por inatención del estudiante, escasa familiaridad inicial con la lengua española o desconocimiento del género del sustantivo (por ejemplo: "un leche", "la zumo", "la problema" etc.).

3.3.2.1 El sistema verbal

Desde el punto de vista del plano morfosintáctico, las principales dificultades que manifiesta un estudiante de origen árabe en el proceso de adquisición de la lengua española, son las que se refieren al sistema verbal que resulta particularmente complejo. El español consta de quince tiempos verbales frente al árabe que presenta solamente tres tiempos para expresar acciones pasadas (*al-mā:dī*), presentes (*al-mudā:ri'*) y mandato o imperativo (*al-'amr*). Para expresar acciones futuras el árabe utiliza la forma del tiempo presente precedida por la partícula *sa* o *sawfa*. El sistema verbal árabe, aparentemente simple, presenta su complejidad; la misma forma verbal expresa distintos tiempos y cumple múltiples funciones, el contexto semántico y sintáctico resulta significativo en cuanto a la determinación del tiempo cronológico. El estudiante de origen árabe en el proceso de adquisición del sistema verbal español, teniendo a disposición una amplia

gama de tiempos verbales encuentra dificultad a la hora de elegir la forma correcta. En el caso del pasado que en árabe se expresa con una única forma verbal, los problemas más significativos sobre el uso de los tiempos se manifiestan en cuanto a la distinción y elección entre pretérito perfecto (simple y compuesto) y pretérito imperfecto y entre indefinido e imperfecto. La dificultad para un árabe está en entender el valor durativo e inacabado del imperfecto frente al valor del perfecto o indefinido que describen acciones acabadas o absolutas (por ejemplo: "en su clase, yo he participado (participaba) siempre". etc.). A todo esto se añade el hecho de que la lengua árabe desconoce la irregularidad en cuanto a las formas verbales, y los dialectos marroquíes carecen de formas para expresar subjuntivo o condicional.

3.3.3 El plano léxico-semántico

Por lo que se refiere al plano léxico-semántico, se deben considerar los errores intralinguales relacionados con la lengua meta que se producen por el uso de palabras inexistentes en español, por confusión o analogía fonética entre palabras (por ejemplo: "el profisor ha hecho una advertición (una advertencia)". etc.), o por sobregeneralización semántica (por ejemplo: "en mi campo te recibo una recibida muy buena (te recibiré muy bien)". etc.). Otros errores son fruto de interferencia con la lengua materna o con la primera lengua extranjera conocida por el estudiante. La poca familiaridad incial con la lengua o la adquisición de una palabra incorrecta constituyen otras causas de errores (por ejemplo: "Hola Luis ¿Quit-al? (¿Qué tal?)", "desflutamos (disfrutamos) con ellos" etc.).

Por lo que se refiere al plano semántico se deben tener en cuenta también los errores relacionados con los enunciados que resultan correctos desde el punto de vista gramatical pero improcedentes en cuanto a la elección de ciertas expresiones lingüísticas (por ejemplo: "no sé dónde existe su importancia" en lugar de "no sé que importancia puede tener" etc.). Este tipo de errores depende del grado de familiaridad que el estudiante tiene con la lengua objeto de estudio y la cultura en la que esta se enraíza. A veces el alumno por el hecho de desconocer el término, recurre a perífrasis inadecuadas y a repeticiones redundantes (por ejemplo: "come de la cena (ceno) a las nueve", "he estudiado mis estudios (estudiaba)" etc.).

4. El Centro de Acogida a Refugiados (C.A.R.) de Sevilla

Los Centros de Acogida a Refugiados (C.A.R.) son fundaciones públicas para garantizar la acogida temporal y la protección internacional a los solicitantes de asilo, que ven amenazados sus derechos fundamentales en sus países de origen. En España hay cuatro C.A.R. dependientes de la Oficina Estatal para la integración de los inmigrantes en Vallecas (Madrid), Alcobendas (Madrid), Mislata (Valencia), y Sevilla. El centro está gestionado por el Ministerio del Trabajo y de la Inmigración, y ofrece servicios de alojamiento, manutención y asistencia psico-social, dirigida a los solicitantes de Protección Internacional y Refugiados con procedimiento en curso en España. La estancia en el centro que puede ser prorrogada una sola vez, es de seis meses, al final de los cuales los refugiados reciben el permiso de trabajo. La estancia en el C.A.R. propone un Itinerario de Inserción Individualizado que comienza con el aprendizaje de la lengua española y finaliza con la búsqueda de empleo.

4.1 El curso de español en el C.A.R.

En los últimos veinte años, la necesidad de ofrecer enseñanza del idioma español como segunda lengua a inmigrantes y solicitantes de asilo, se ha hecho cada vez más fuerte y ha provocado la adopción de nuevos medios y recursos humanos para la atención al alumnado extranjero. Carmen Baldrich López, la responsable del curso de español dirigido a los refugiados del centro C.A.R. de Sevilla, presenta los diferentes cambios con respecto a los criterios de enseñanza dirigida a los extranjeros que se han producido en las distintas administraciones educativas:

> Al principio, la atención educativa a la población de nuestro estudio fue un tanto caótica ya que se concebía este nuevo fenómeno de llegada de personas extranjeras como algo pasajero. Por lo tanto, no se adoptaron medidas para acoger educativamente a un número de extranjeros que, a todas luces, iba en ascenso. La administración central en aquel momento creyó que la forma más adecuada de atender esta nueva situación era desde las ONGs.
> En el plano legislativo, se disponía entonces de la Ley de Compensación Educativa[8] que se acababa de aprobar por aquellos años y que venía a cubrir las necesidades atención de niños y jóvenes inmigrantes y solicitantes de asilo. Por lo tanto, la actuación educativa se centró en el tratamiento diferenciado de adultos, que eran derivados a ONGs, organizaciones sindicales y asociaciones religiosas para su formación en la lengua y niños y jóvenes, que fueron escolarizados siguiendo criterios de inmersión total en la nueva lengua.

[8] Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.

> El proceso de adaptación de una persona a un medio social o natural para él nuevo supone un gran esfuerzo, ya que, en la mayoría de los casos implican nuevas formas de comunicación y de interacciones personales y sociales, estableciéndose nuevas relaciones en el medio social y nuevas necesidades educativas.
> (C. Baldrich López, 2010: 4)

El curso de español promueve un tipo de enseñanza basada en el uso de un español funcional que resulte útil en el contexto en el que vive el alumno extranjero. Las clases ofrecen los medios lingüísticos para que el aprendiz encuentre las respuestas a las necesidades comunicativas y pueda desarrollar su conocimiento de la lengua. Los contenidos de las clases de español se basan en los centros de interés de los alumnos, a partir de esos se detectan los objetivos comunicativos, gramaticales y léxicos y se crea la metodología específica. El curso propone un tipo de enseñanza bidireccional: profesor y aprendices manifiestan curiosidad hacia la lengua y la cultura del otro para que nadie se sienta excluído, y se crean las bases para una clase donde todos se sientan a gusto, seguros y no amenazados. El intercambio lingüístico y cultural favorece la superación de los estereotipos y de los prejuicios que pueden perturbar la convivencia. El curso de español ofrece las bases para que el alumno alcanze su independencia personal, establezca relaciones humanas y consiga la integración social.

Para individualizar el nivel de instrucción del aprendiz y su grado de conocimiento del español, se le propone al alumno la realización de una prueba que lo somete a ejercicios de comprensión y expresión (oral y escrita) y capacidad de lectura, y permite formar grupos de alumnos lo más homogéneos posible según la competencia lingüística en la lengua española. En el caso de los alumnos ágrafos, por ser ausentes de escolarización o procedentes de un país cuya lengua no presenta tradición escrita, se plantea la alfabetización de base.

En las clases de español se prefiere utilizar la lengua meta, siendo los grupos multilingües. El rechazo de la L1 de los alumnos se debe a diferentes motivos. La traducción, a veces, no refleja con exactitud el significado de la palabra a traducir, el alumno focalizaría su atención en la lengua materna y en un contexto de clases multilingües se adopta la lengua meta para no privilegiar ciertos alumnos con respecto a otros.

4.1.1 El español como lengua meta

Las clases de lengua se basan en la enseñanza de un español específico, siendo específicas las necesidades de los aprendices. Se puede hablar de "español con fines laborales" (EFL), o sea relacionado con el mundo del trabajo. El aprendizaje del español no es finalizado solamente a la búsqueda del trabajo y de la vivienda, sino que favorece también la adquisición de las herramientas lingüísticas para sobrevivir en una cultura diferente y comunicarse en la vida cotidiana.

C. Baldrich López afirma que el objetivo primario de los alumnos a la hora de aprender el español es el de hablar correctamente. Lo que los alumnos consideran más importante es alcanzar un buen nivel de pronunciación y conocer la grámatica de la lengua meta.

> Los contenidos gramaticales son seleccionados a partir de unos contenidos funcionales (Entre los que destacan: saludar y presentarse, proporcionar información personal, preguntar por la identidad de alguien, disculparse, citarse con alguien, expresar la existencia y la ubicación de objetos y lugares etc.) ya que se debe seguir un criterio de utilidad de la comunicación.
> (C. Baldrich López, 2010: 24)

Los alumnos destacan cierto interés hacia la cultura de los países de habla española, son coscientes de su valor y la consideran fundamental a la hora de aprender el español.

> Al hablar de cultura nos referimos a algo dinámico que no se puede enseñar de una manera estática, que está presente en numerosas fuentes (TV, periódicos, tiendas, cine, literatura, gente, intern etc.) Al trasladar su enseñanza al aula debemos diferenciar entre la cultura que se refiere a acontecimientos importantes de los países de habla hispana, la cultura que sirve para entender el comportamiento y el carácter de la población hispanoparlante o la cultura que alude al conocimiento de las comunidades autónomas o lugares específicos de España.
> (C. Baldrich López, 2010: 23)

Otro objetivo de las clases es la enseñanza del vocabulario, antes o después de un ejercicio o como actividad de repaso, a través de la clasificación por temas, situaciones o parejas de contrarios, escribiendo las palabras, y en el caso de que se trate de sustantivos, subrayando sus géneros.

Para la enseñanza del español se utiliza material en papel y virtual ya existente, adaptándolo al grupo específico de alumnos. A esto se añaden los materiales complementarios que resultan muy beneficiosos a la hora de aprender el español:

- libros de lecturas de dificultad graduada que ofrecen un lenguaje actual;
- periódicos;
- revistas;

- folletos informativos;
- canciones;
- vídeos;
- programas de radio o televisión.

Además de este material se disfruta de los numerosos recursos que ofrece internet para la enseñanza y el aprendizaje del español, material complementario dirigido a todos los niveles, consultado libremente y autónomamente por parte del alumno. Los sitios principales destinados a la enseñanza del español como Lengua Extranjera sono los siguientes:

- el Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es): el sitio del Instituto Cervantes ofrece un apartado (http://cvc.cervantes.es/aula) para practicar el español;
- Todoele.net (http://www.todoele.net): es un espacio para profesores de español como lengua extranjera y segunda, ofrece informaciones, materiales y recursos para la enseñanza del español;
- ELETIC (http://www.recursosticele.blogspot.it/): es un portal que proporciona recursos para la enseñanza del español como lengua extranjera;
- la Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá: publica la revista "Materiales" (http://www.educacion.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones.html) que recoge actividades en formato pdf útiles para las clases en el C.A.R.. La revista ofrece la posibilidad de practicar el español desde el punto de vista de las destrezas lingüísticas a través de las actividades y al mismo tiempo le concede una gran importancia a la incorporación de la cultura en la clase.

4.1.2 El profesor

El profesor de español como Lengua Extranjera debe tener una formación específica sobre la enseñanza del español LE, o sea tener los conocimientos básicos sobre el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas. Debe tener también una preparación sobre los fenómenos de la inmigración, adoptar una óptica intercultural, transmitir los elementos más característicos de la lengua y de la cultura, y desempeñar la función de mediador sociocultural.

El profesor ofrece el material adecuado a cada grupo de aprendices, se sirve de material ya existente para la enseñanza del español y lo adapta al grupo específico de alumnos, utilizando documentación visual y real, tratando de evitar lo que puede dar una visión estereotipada de las culturas o lo que puede resultar ofensivo a los alumnos. La motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua y el profesor puede influir de manera significativa en este proceso, motivando o menos a sus alumnos. Hay diferentes medidas para mantener viva la motivación por parte del profesor, como la de interesar a los alumnos en el desarrollo de las clases: decidiendo con ellos los temas de interés, explicando los objetivos y compartiendo las estrategias para conseguirlos.

4.1.3 Los aprendices

El curso de lengua española ofrecido por el Centro de Acogida C.A.R. de Sevilla, está dirigido a un grupo particular de inmigrantes: los refugiados, aspecto que hay que tener en cuenta sobre todo a la hora de considerar los factores extralingüísticos que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua. La mayoría de los inmigrantes que reciben hospidalidad en ese centro, en efecto, huyen de una situación conflictiva en su países de origen. La fundación C.A.R. de Sevilla ofrece actividades formativas, como el curso de lengua española, y actividades culturales sobre la realidad socio-política y cultural de España, para promover la integración social de los refugiados en el país acogedor. Las exigencias primarias de estos aprendices son las de establecerse y de vivir en España.
Se pueden individualizar cuatro grupos de alumnos, no hispanohablantes, según la proveniencia:

- los alumnos procedentes del África Subsahariana, que manifiestan profundas dificultades en el aprendizaje por ser, la mayoría, ágrafos;
- los alumnos procedentes del África del Norte;
- los alumnos procedentes de Asia, India y Sri Lanka;
- los alumnos procedentes de Europa del Este, de los cuales muchos tienen un alto nivel de formación.

Recientemente, en consecuencia de los asuntos políticos de los últimos años, hay muchos refugiados provenientes del Medio Oriente, como sirios, palestinos y kurdos.

La competición y los conflictos que surgen en las clases de español entre los aprendices a veces son un reflejo de las cuestiones políticas y religiosas que afectan los países de origen de los estudiantes.

4.1.4 Los niveles lingüísticos

Las diversidades de lengua, cultura, formación académica, procedencia etc. que atañen a los residentes adultos en el C.A.R., se reflejan en una visión del aula multilingüe y heterogénea y en una variedad de niveles lingüísticos. Para ofrecerles las propuestas didácticas más adecuadas se toman en consideración algunos factores significativos de los alumnos (López B. C., 2010):

- la procedencia;
- la complejidad lingüística y cultural de sus países de origen;
- si son analfabetos o no;
- sus competencias comunicativas en L2;
- las necesidades que tienen de aprender la lengua del nuevo país, y el uso que le darán a la misma;
- la falta de experiencia en el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua y en el seguimiento de las distintas técnicas metodológicas y diversidad de procedimientos;
- sus dificultades de partida y las estrategias que se pueden utilizar.

El nivel de formación de los aprendices es heterogéneo, dentro de una misma clase también. Muchos refugiados saben hablar español, pero no saben ni escribirlo ni leerlo por haberlo adquirido de oída, y hay casos de aprendices que escriben y leen el español pero no saben hablarlo. Los estudiantes se pueden dividir en tres niveles que no tienen ninguna relación con los del conocido "Marco común europeo de referencia para las lenguas"[9]:

[9] El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL), es un instrumento elaborado por el Consejo de Europa que ofrece importantes medidas para el aprendizaje, la adquisición y la enseñanza de una lengua extranjera y proporciona una serie de niveles y subniveles que indican la competencia lingüística.

- el nivel básico se puede dividir en dos subniveles según el conocimiento o no de la lectoescritura;
- el nivel intermedio interesa a los alumnos que han superado los problemas relacionados con la lectoescritura y necesitan inmersión comunicativa. En este nivel se enfrentan las dificultades primarias del inmigrante (como rellenar un papel de datos personales, como hacer un curriculum, etc.);
- el nivel superior interesa a los aprendices que tienen un conocimiento avanzado del español. Las clases se enfocan en la comunicación, en la lectura y en el análisis de artículos.

CONCLUSIÓN

A través de este estudio he tenido la posibilidad de profundizar un tema que para mí es fuente de fuerte interés: el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o segunda en un inmigrante adulto. La estancia en Sevilla me ha permitido analizar las ofertas formativas dirigidas a los inmigrantes adultos en España que necesitan aprender la lengua del país de acogida, en este caso el español. Después de una primera parte introductora sobre el aprendiz adulto y su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda he desarrollado una serie de capítulos sobre la inmigración en España con particular atención al entorno andaluz, las propuestas educativas dirigidas a los inmigrantes adultos y el proceso de aprendizaje/adquisición del español en los inmigrantes arabófonos, por ser la presencia marroquí significativa en España. He dedicado el último capítulo de la tesis a la presentación del C.A.R., el centro de acogida a refugiados de Sevilla, al curso de español dirigido a los residentes no hispanohablantes y he insertado mi experiencia directa con los estudiantes del centro.

Mi estudio es fruto de una investigación sobre las ofertas formativas propuestas al colectivo inmigrante y a las medidas adoptadas en la enseñanza del español a este grupo de aprendices para que encuentren menos obstáculos a la hora de enfrentarse con el aprendizaje de la lengua objeto de estudio. Por este motivo he considerado significativo profundizar tanto la realidad lingüística de los inmigrantes en este caso arabófonos, como la sociolingüística, la sociocultural y los aspectos extralingüísticos que pueden influir en el proceso de aprendizaje. Conocer otra realidad de enseñanza como la española y sus medidas adoptadas frente a este tipo de estudiantes puede hacernos reflexionar sobre nuestros métodos didácticos y nuestras propuestas educativas y de este modo enriquecer y mejorar nuestra orientación hacia el aprendiz adulto inmigrante.

APÉNDICES

Apéndice A: Propuestas didácticas en el C.A.R.

Las propuestas didácticas sobre la alfabetización y la conversación básica interesaron dos grupos de alumnos, uno de nivel básico y el otro de nivel intermedio. Las actividades se realizaron en doce encuentros (seis con cada grupo) en los meses de mayo y junio 2012.

Los estudiantes que pertenecían al primer grupo manejaban la lectoescritura en la L2 pero encontraban profundas dificultades a la hora de hablar y expresarse en español, el segundo grupo estaba formado por estudiantes que no dominaban la lectoescritura en la L2. Dentro de cada grupo individualizé subniveles pero intenté detectar actividades que pudieran ser adecuadas para todo el grupo.

Viendo la profunda dificultad que los alumnos del primer grupo manifestaban a la hora de expresarse en español, me puse como objetivo principal el de focalizar las clases en la conversación para que los aprendices pudieran conseguir cierta familiaridad con la lengua. Para estimular el diálogo en la L2, profundizamos varios temas que consideraba más cercanos a la vida diaria de los residentes del centro (por ejemplo: el mundo del trabajo, las tareas de casa etc.). Les propuse, además, actividades de lectura, de comprensión escrita y oral. Para la actividad de lectura elegí un texto sobre la cocina española que integré con algunas imágenes para favorecer la comprensión. Como actividad de comprensión oral vimos unos vídeos sobre la cultura de España que resultaron complejos por la velocidad de elocución y por la terminología específica.

Al segundo grupo de aprendices, le propuse repasar el abecedario de la lengua española a través de la individualización de algunas palabras que pudieran acercarse a su entorno cotidiano o familiar. Para los estudiantes que no dominaban la lectoescritura y los recién llegados que procedían de países cuya lengua no tenía un sistema de escritura occidental, fue particularmente difícil trabajar con la segmentación léxica, porque carecían del sistema fonológico de la L2.

Los encuentros, siendo muy escasos, no me permitieron profundizar la relación con los estudiantes y desarrollar un recorrido didáctico completo y adecuado a las necesidades específicas de cada grupo pero las clases fueron la ocasión para que los estudiantes pudieran responder a sus dudas y cumplir una reflexión metalingüística. Puse las bases para que ellos se sintieran a gusto y encontraran en estos encuentros la ocasión para manifestar libremente sus dificultades.

A pesar de los recientes estudios sobre la enseñanza del español a inmigrantes, el material didáctico resulta todavía escaso, sobre todo en el ámbito de la alfabetización en una L2. Intenté ofrecerles a los estudiantes actividades y ejercicios lo más adecuados posible a sus niveles lingüísticos.

A1 Encuentro 1

Al principio del curso les expliqué a los estudiantes mi tipo de colaboración como voluntaria en el centro. Puntualizé que íbamos a dedicar las clases de refuerzo a sus dudas, al repaso de lo que habían visto y a la profundización de los temas elegidos por ellos. Le di mucha importancia al hecho de que fuera aclarado por todos que decidieran los argumentos sobre los que necesitaban más profundización, que me consideraran como aprendiz de español y que como ellos, había tenido dificultades a la hora de aprender el idioma.

Al interaccionar con los estudiantes me di cuenta de la dificultad que tenían en entender lo que les iba diciendo y tuve que modificar lo que había programado para la primera clase, percibiendo el bajo nivel de español de los aprendices. Les propuse una actividad muy rápida para que nos conociéramos un poco antes de empezar la clase en estricto sentido.

Les propuse a los aprendices de escribir en una hoja su nombre, apellido y su país de proveniencia, en español (quien lo sabía) y en su lengua de origen. Invité cada uno a presentarse añadiendo también algunas otras informaciones sobre sí mismo, como cuanto tiempo llevaba en España. La segunda parte de la actividad consistía en dibujar en la hoja algo que los representaba y para que entendieran mejor les iba enseñándoles ejemplos sobre mí misma. No sabía cómo hubieran reaccionado frente a esa actividad pero todos, eccepto un aprendiz, acceptaron la tarea. Algunos dibujaron la bandera de su nación, otros su tierra de origen (por ejemplo: el desierto), y otros dibujaron lo que les gustaba como el instrumento musical que tocan o algo relacionado a sus pasiones deportivas, como una bola de fútbol.

Después de las presentaciones, propuse dos actividades diferentes en cada grupo. Como he mencionado anteriormente (Apéndice A), el grupo 1 estaba formado por aprendices que manejaban la lengua española pero tenían dificultades a la hora de hablar y expresarse en este idioma, mientras que el grupo 2 necesitaba profundizar la alfabetización por tener problemas en la lectoescritura.

Grupo 1

Vimos el tema de los trabajos y de los distintos lugares de trabajo, que favoreció la conversación sobre los intereses de los estudiantes y las profesiones a las que se dedicaban antes de llegar a España. Los aprendices presentaban dificultades a la hora de hablar español, hecho debido también a la escasa familiaridad conmigo.

Grupo 2

En el segundo grupo, más numeroso, la actividad del dibujo los llevó a hablar sobre sus gustos e intereses. Vimos el verbo "gustar" y como expresar preferencias.

A2 Encuentro 2

Grupo 1

Profundizamos el tema de las tareas de casa y vimos las expresiones temporales. Les propuse escribir algunas frases sobre su vidia diaria utilizando las expresiones que acabamos de ver (por ejemplo: siempre, a menudo, dos veces a la/por semana etc.) y los que querían, escribían una de las frases en la pizzarra y todos juntos detectabámos posibles errores. El primer grupo estaba formado por cuatro aprendices y el clima de la clase era muy positivo: colaboraban entre ellos y se ayudaban de manera recíproca, por lo tanto este tipo de actividad resultó adecuada.

Grupo 2

A partir de la segunda clase, se insertaron en el segundo grupo cuatro nuevos estudiantes, por consecuencia el grupo resultó muy numeroso; los estudiantes encontraron dificultad a la hora de expresarse libremente por el frecuente zumbido y los pequeños conflictos que surgían entre ellos.

Como habían llegado nuevos apredices dedicamos algunos minutos a las presentaciones. Viendo la profunda dificultad en dominar la lectoescritura en español, decidí dedicar las clases al repaso del abecedario y empezamos con la pronunciación de las cinco vocales del español. Puse de relieve la diferencia entre las coplas de fonemas [e] e [i] y [o] y [u], que resultan complejas de pronunciar para los estudiantes de lengua árabe. Nos fijamos en ejercicios de pronunciación de palabras que presentan ambas coplas de vocales (por ejemplo: cielo, miedo etc.). Empezamos con la formación de las

primeras sílabas, unendo cada consonante con las cinco vocales e individualizando palabras para cada sílabas.

A3 Encuentro 3

Grupo 1

En la tercera clase con el primer grupo profundizé el tema de las enfermedades y los verbos para expresar el estado de salud (por ejemplo: me duele la cabeza, tengo fiebre, estoy resfriado etc.). No nos detuvimos en la diferencia entre el verbo reflexivo "doler", un verbo activo intransitivo, y la perífrasis verbal con "estar", por ser la competencia lingüística de los aprendices todavía superficial y consideré esas nociones no necesarias por el momento. Intentamos después sacar todos juntos los remedios que se pueden adoptar para cada enfermedad.

Normalmente el idioma vehicular utilizado en clase era el español, solamente en casos de incomprensiones o profunda dificultad por parte de los estudiantes recurríamos al francés o al inglés. Muchas veces los aprendices se mostraron muy interesados en conocer mi realidad lingüística y eso fue la ocasión para hablar del contexto lingüístico de sus países: lenguas oficiales, minoritarias y dialectos y fue un modo para estimular la conversación. Resultó ser una compartición muy fructífera porque cada uno de ellos presentaba al grupo de compañeros su rica y a veces compleja, situación lingüística, como en el caso de la del Camerún con sus 208 lenguas minoritarias.

Grupo 2

Con el segundo grupo seguí con el abecedario hasta la letra "l", dejando que fueran ellos a sacar las palabras. Para cada sílaba, presentaba igualmente una palabra cuyo significado fuera cercano a la realidad diaria de los aprendices para favorecer la memorización del vocábulo y para que ese diera lugar a la conversación. Elegí palabras relacionadas con la cultura española (por ejemplo: *feria*, *churros* etc.), las relacionadas con el ámbito culinario favorecían la conversación: los aprendices hablaron de lo que no podían comer, por motivo religioso o físico, y de los platos característicos de sus países. A veces surgían palabras similares cuyo uso erróneo puede llevar a incomprensiones (por ejemplo: la copla casado/cansado). Les propuse además unos ejercicios de discriminación entre las letras "g" y "j", y "c" y "z", poniendo de relieve que cada letra de las coplas da lugar al mismo fonema de su pareja, si juntada a la vocal "e" o "i".

A4 Encuentro 4

Grupo 1

Con el grupo de nivel más avanzado focalizé la clase sobre la lectura de un texto (Apéndice B1). El texto trataba de la comida típica de España: "Tapas y pinchos". Antes de proceder con la lectura les pedí que pensaran en el posible contenido del texto a partir del título. Nadie conocía los dos platos característicos de España así que íbamos a tabajar sobre un tema nuevo. Siendo un tema complejo nos parábamos después de cada frase para analizar el contenido. Después de haber leído el primer párrafo introductorio les propuse un breve ejercicio; tenían que subrayar en el texto las palabras que se referían a las bebidas y poner el círculo en las que se referían a las comidas. Dentro del conjunto de las palabras referidas a la comida individualizamos las relacionadas con el pescado y tratándose de palabras complejas vimos las fotos correspondientes para que todos se enteraran del significado. Siguiendo con la lectura del texto, vimos las dos regiones de España en las que las tapas y los pinchos son platos típicos: Andalucía y País Vasco. Le presenté después la costumbre italiana del *aperitivo*, y les propuse pensar en las comidas características de sus países, conversación que íbamos a desarrollar la semana siguiente. Esta actividad resultó ser compleja por el hecho de que los estudiantes no dominaban todavía el idioma pero trabajando sobre el texto con la ayuda de las imágenes lograron asimilar el significado global del artículo.

Grupo 2

Seguimos profundizando el abecedario, deteniéndonos en las letras que requerían más atención. Les propuse una actividad de pronunciación de los fonemas [b] y [p] para que los estudiantes de lengua árabe pudieran detectar la diferencia entre los dos sonidos (que no están presentes en esa lengua). Intentamos percibir la diferencia de posición y movimiento de los labios y de pronunciación a través del uso de una hoja puesta delante de la boca: vimos como el fonema [p] producía vibración del papel a diferencia de la pronunciación del fonema [b] que no comportaba ninguna emisión de aire.

A5 Encuentro 5

Grupo 1

Pensé dedicar esta clase a la conversación y elegí el tema de las costumbres culinarias puesto que la vez pasada habíamos leído un texto sobre la comida típica de algunas regiones de España. Para estimularlos a este tipo de actividad les propuse que hablaran sobre un plato típico de sus países, su preparación y sus ingredientes principales. Los dos estudiantes originarios de Siria, por ejemplo, hablaron sobre el *Kebab*, describiendo los ingredientes que lo costituyen; tuvimos la ocasión de repasar los diferentes tipos de carne y verdura. Un estudiante del Camerún habló del *Fufu*, un plato característico de su tierra,o sea una pasta hecha de maíz, mijo o mandioca.

Grupo 2

Por ser el "Día de los Refugiados" muchos estudiantes no asistieron a la clase de español y decidí dedicar el encuentro al repaso de lo aprendido. Concentramos la clase sobre la escritura, el análisis del abecedario español, viendo que muchos estudiantes, sobre todo los arabófonos, tenían todavía dificultades profundas en la lectoescritura.

A6 Encuentro 6

Grupo 1

Para la última clase pensé proponer a los estudiantes el análisis de dos vídeos en lengua española, sacados del sitio <http://www.ver-taal.com/> que ofrece ejercicios de español para extranjeros sobre vocabulario, gramática y ejercicios de escucha. Había elegido dos vídeos muy breves, cada uno de tres minutos, sobre la historia y la cultura de España. El primero trataba de la historia de Sevilla contada a través de la presentación de los tres monumentos simbólicos de la ciudad: la Torre del Oro, la catedral y su Giralda y el Alcázar de los Reyes Católicos (http://www.ver-taal.com/cultura_20101114_sevilla1.htm). Elegí propiamente ese video porque la historia de Sevilla, y de toda Andalucía, tiene una fuerte relación con el mundo árabe y el grupo de estudiantes estaba formado por uno originario de África del Norte y dos de Siria, todos de religión musulmana. El video resultó complejo y la comprensión escasa. Decidí dividir el video en partes y de cada una sacar las informaciones que los estudiante habían entendido. Puse de relieve la semejanza, desde el punto de vista

arquitectónico, entre los monumetos de Sevilla y los del mundo árabe (como, por ejemplo, la fuerte semejanza entre la Giralda, antiguo alminar, y la Koutubia de Marrakech). Un estudiante sirio puso en comparación la catedral de Sevilla con la basílica de Santa Sofía en Estambul: ambas, en efecto, fueron sometidas a un proceso de reconsagración. La comprensión no fue particularmente fácil pero esa actividad por lo menos, estimuló la conversación y los estudiantes manifestaron interés por ser también una propuesta didáctica nueva.

El segundo vídeo trataba del cultivo de melones y sandías en las provincias de Valencia y Almería (http://www.ver-taal.com/cultura_20101007_dieta6.htm). No tenía conocimiento de que un estudiante originario de Siria provenía de una familia de campesinos que cultivaban propiamente esos productos. La circustancia le permitió hablar de su realidad y de compararla con la que vimos en el vídeo.

Grupo 2

Terminamos el abecedario y dedicamos la mayoría de la última clase a los ejercicios de discriminación entre las consonantes del español que conllevan problemas a la hora de escribir por generar el mismo fonema si adjuntadas a las vocales (“g” / “j”, “s” / “z” / ”c” + “e/i”, “b” / “v”, “qu” / “c” + “a/o/u”, apéndice B2). Dejé unos minutos para que ellos pudieran intentar hacer los ejercicios por si solos y después los vimos juntos y nos detuvimos sobre los errores que requerían reflección.

Apéndice B: Materiales didácticos

Como material didáctico para la enseñanza del español a los residentes en el centro C.A.R. de Sevilla, utilizé material en papel y virtual, creado por mí misma o sacado de internet en los sitios para la enseñanza del español ELE. Les propuse a los aprendices la lectura sobre la cocina española (apéndice B1), del sitio <http://www.zonaele.com>, que agrupa recursos para alumnos y profesores dedicados a la enseñanza y al aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), integrándola con imágenes sacadas de internet para facilitar la comprensión. Además les propuse una serie de ejercicios sobre la discriminación léxica (apéndice B2) creados por mí misma sobre la base de los frecuentes errores que cometían los estudiantes y en fin una actividad de escucha, utilizando dos vídeos del sitio <http://www.ver-taal.com/>, que ofrece ejercicios de español para extranjeros.

B1 Lectura

Tapas y pinchos

En un bar se sirven bebidas alcohólicas, refrescos y cafés, pero también alimentos que acompañan algunas bebidas (vinos y cervezas): son las tapas y los pinchos. Las tapas suelen servirse en platos pequeños (aceitunas, calamares, anchoas, pulpitos, berberechos, etc.) y los pinchos se toman directamente de bandejas y suelen tener una base de pan. En algunas zonas de España, se sirven tapas con las bebidas (unos cacahuetes, unas aceitunas), son una cortesía del propietario de local. Normalmente se trata de productos que contienen sal y que producen sed a quien los come, y muchas veces hacen pedir otra bebida, etc. El propietario nunca pierde. En otras zonas hay que pedir las tapas aparte (y pagarlas aparte); los precios varían con la calidad y la cantidad del producto.

En el País Vasco, y en otras zonas del norte, los pinchos se encuentran en bandejas accesibles a los clientes que toman esto o aquello según su gusto, y sin pedirlo específicamente al camarero. Cada croqueta, cada pincho de tortilla de patatas, cada buñuelo van prendidos por su palillo; el cliente va comiendo y

acumulando palillos; antes de marcharse del local, el cliente paga según los palillos acumulados. Por otra parte, los vascos, y en general la gente del norte, tienen fama de comer mucho y bien, y así son sus pinchos: de gran tamaño y muy apetitosos.

En Andalucía oriental suelen servirse tapas muy elaboradas que no hay que abonar aparte; incluso hemos visto en Jaén que sirven una tapa de bienvenida (cacahuetes, patatas fritas...) y cuando se pide la bebida aparece otra tapa más abundante, imaginativa y elaborada (ensaladillas, bocadillos...).

B2 Ejercicios de discriminación

G / g - J / j

_ AFAS

A_ENDA

ESPE_O

PARA_ _AS

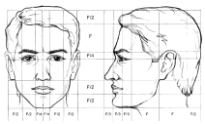
_ IRASOL

A _ ENTE

RELO_

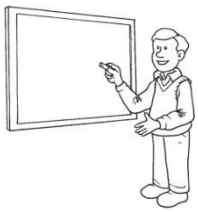
TI_ERAS

S/ s - Z/z - C/c

_EBOLLA _OMBRERO 

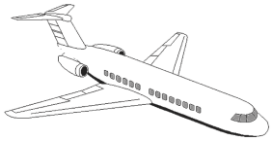
CABE_A

_ANDÍA _EBRAS LAPI_

 PI_ARRA

B/b - V/v

PA_O A_EJA



_ASURA A_IÓN

C/c - QU/qu

_UBO 5° _INTO _ARA_OL

ES_OBA

BIBLIOGRAFÍA

ASOC. ALBA, 2009, *Alfabetización de mujeres inmigrantes: mujeres marroquíes en aulas de educación no formal*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad, Madrid.

BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele*, UTET Libreria, Torino.

BALBONI P. E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.

BALDRICH LÓPEZ C. (con la previa autorización de la autora), 2010, *Necesidades y expectativas de Aprendizaje del español de los residentes adultos no hispanohablantes del Centro de Acogida a Refugiados de Sevilla*, Sevilla.

BEGOTTI P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Guerra, Perugia.

BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra, Perugia.

BOUTON P., 1969, *Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte*, Klincksieck, Paris.

DEMETRIO D., 1990, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carrocci, Roma.

EL-MADKOURI M., 2001, "Idioma, causa y efecto de integración social", en *Nueva Revista*, n. 74, pp. 115-121.

FERRANDO I., 2001, *Introducción a la historia de la lengua árabe: nuevas perspectivas*, I. Ferrando, Zaragoza.

GARCÍA GARCÍA P., 2003, "Señas de identidad del colectivo marroquí y su adaptación al contexto social español: propuesta de actividades interculturales para el aula", en *Carabela* n. 53, Sociedad General Española de Librería, Alcobendas (Madrid).

GARCÍA MATEOS C., 2003, "Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas", en *Carabela* n. 53, Sociedad General Española de Librería, Alcobendas (Madrid).

GARCÍA MATEOS C., 2004, *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*, Edinumen, Madrid.

GARCÍA PAREJO I., 2003, "Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la educación de personas adultas", en *Carabela* n. 53, Sociedad General Española de Librería, Alcobendas (Madrid).

GARDNER H., 1983, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, Basic Books, Inc., New York. Trad. It.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

KNOWLES M., 1973, *The adult learner. A neglected species*, Merril, Houston. Trad. it.: *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1993.

KNOWLES M., 1984, *Andragogy in action*, Jossey-Bass, San Francisco.

LENNEBERG, E. H., 1967, *Biological foundations of language*, John Wiley and Sons Inc.

LÉON A., 1974, *Psicopedagogia degli adulti*, Editori Riuniti, Roma.

LÓPEZ GARCÍA B., 1993, *Inmigración magrebí en España, El retorno de los moriscos*, MAPFRE, Madrid.

MARTÍN MARTÍN J. M., 2000, *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, Sevilla.

MASLOW A., 1970, *Motivation and personality*, Harper & Row, New York.

NORTHON B., 2000, *Identity and language learning gender, ethnicity and educational change*, Pearson, Essex.

ORTEGA L., 2009, *Understanding second language acquisition*, Hodder Education, London.

PEDRAZA JIMÉNEZ F. B., RODRÍGUEZ CÁCERES M., 2007, *Las épocas de la literatura española*, Ariel, Barcelona.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ M., SIDRO FUENTES A. et al, 2005, *Fines específicos*, Sociedad General Española de Librería, Alcobendas (Madrid).

ROGERS C., 1969, *Freedom to learn*, Merril, Columbus, Ohio, 1969. Trad. It.: *Libertá nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1973.

SERRAGIOTTO G., 2004, *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET Libreria, Torino.

SPOLSKY B., 1989, *Conditions for second language learning*, OUP, Oxford.

SITOGRAFÍA

Artículos on-line

EL-MADKOURI MAATAOUI M., 2003, "Factores incidentes en la adquisición del español en niños magrebíes", en *Aulaintercultural*, n. 351, <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article351>. Última visita: 07.02.2013.

LLORENS D., 2010, "Bilingüismo favorece aprendizaje de otras lenguas" en *El periódico Mediterráneo*, <http://www.elcastellano.org/noticia.php?id=1220>. Última visita: 22.11.2012.

SOTO ARANDA ARANDA B., 2000, "La enseñanza de español l2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante" en *Quaderns Digitals*, n. 25 Monográfico sobre LE, <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=248>. Última visita: 04.12.2012.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. Y HERNÁNDEZ GARCÍA, M., 2010, MarcoEle, *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, Monográfico n. 10, <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf>. Última visita: 22.11.2012.

Sitios web

Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá, revista "Materiales", <http://www.educacion.gob.es/eeuu/publicaciones-materiales/publicaciones.html>. Última visita: 28.11.2012.

Diccionario de términos clave de Español como Lengua Extranjera del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>. Última visita: 23.01.2013.

Ejercicios de español para extranjeros: vocabulario, gramática, ejercicios de escucha…, <http://www.ver-taal.com/>. Última visita: 28.11.2012.

ELETIC: Recursos TIC para la enseñanza del español como lengua extranjera, <http://www.recursosticele.blogspot.it/>. Última visita: 28.11.2012.

Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es>. Última visita: 28.11.2012.

Junta de Andalucía, <www.juntadeandalucía.es>. Última visita: 24.01.2013

Observatorio Permanente de la Inmigración, secretaría general de inmigración y emigración, <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/observatoriopermanenteinmigracion/>. Última visita: 21.01.2013.

Segunda lengua & Inmigración, <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>. Última visita: 22.11.2012.

Todoele.net, Recursos, materiales e información para profesores de español como lengua extranjera y segunda, <http://www.todoele.net>. Última visita: 28.11.2012.

ZonaELE, <http://www.zonaele.com>. Última visita: 29.11.2012.