



*Español*  
HOLA *Comunicación*  
Futuro **ñ** *lengua*  
Cultura *ORIGEN*

**un**  
i Universidad  
Internacional  
de Andalucía



# Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y  
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

**un**  
**i** Universidad  
Internacional  
de Andalucía

**A**



*Fundación*  
**CAJA RURAL**  
DEL SUR

EDITA: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA  
Monasterio de Santa María de las Cuevas  
Calle Américo Vespucio, 2  
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla  
[www.unia.es](http://www.unia.es)

COORDINADOR:  
**Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo**

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:  
Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT:  
**Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo**

FECHA:  
2008

EDICIÓN:  
500 ejemplares

ISBN:  
**978-84-7993-069-1**

DEPÓSITO LEGAL:  
**SE-7631/08**

MAQUETACIÓN:  
**equipoars**

IMPRESIÓN:  
**Tecnographic S.L.**

# **Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes**

Aurelio Ríos Rojas y  
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)



**Capítulo II:**

**La enseñanza de la L2  
para inmigrantes adultos:  
necesidades,  
estrategias,  
dificultades y maneras  
de aprender**

El presente artículo pretende hacer un análisis de las necesidades de la enseñanza-aprendizaje de la L2 para inmigrantes adultos. También exponer la importancia de una mayor implicación por parte de los agentes sociales y una mayor profesionalidad y especificidad a la hora de abordar programas de L2 y formación del profesorado. En él se resaltan diferentes aspectos del alumnado adulto inmigrante, maneras de aprender y dificultades así como la necesidad del compromiso frente a la enseñanza de la L2 a la emigración en España.

## **1. Necesidades y tipologías de los emigrantes adultos frente al aprendizaje de la L2**

En los últimos años el aprendizaje de la L2 tanto del español como de las demás lenguas habladas en las distintas comunidades: catalán, eusquera o gallego, se han visto obligadas a contemplar nuevas necesidades y maneras de aprender afrontando, generalmente, dicha enseñanza desde la precariedad de programas, recursos y formación, sin que las autoridades pertinentes, en general, se hayan planteado de manera específica la complejidad e importancia de dicha enseñanza. Cabe decir que “buena voluntad y empeño” no bastan para desarrollar programas eficaces y pragmáticos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de la L2 y que apuesten por una enseñanza de primera calidad centrada en el individuo desde sus propias necesidades, objetivos, expectativas y deseos.

Los inmigrantes adultos aportan un bagaje cultural, lingüístico y un “savoir-faire” que difiere del de los “estudiantes estándar” de L2. También cabe resaltar que este colectivo inmigrado aprendiz y usuario de la L2, forma un mosaico lingüístico, cultural y étnico de una gran variedad y riqueza que debe ser tenido en cuenta a la hora de abordar programas sobre el aprendizaje de la L2 así como de la alfabetización, de la formación profesional y de la formación del profesorado.

Son alumnos para quienes el aprendizaje de la lengua y su capacidad para desenvolverse en ella, no implica solamente la mera adquisición sino nuevos retos de progreso y de sobrevivencia. La mejora de vida o simplemente encontrar un empleo, puede depender de sus conocimientos de la L2. Estas necesidades se pueden hacer más imperiosas en función del vínculo que establezcan con el nicho económico de la comunidad de origen. Así pueden observarse colectivos para los cuales la necesidad de aprender la L2 no se evidencia hasta que no llevan cierto tiempo viviendo en el nuevo país, mientras que

para otros, se convierte en una herramienta indispensable para sobrevivir. La toma de conciencia de dicha necesidad dependerá de la ubicación laboral y afectiva. En cualquier caso, una gran parte de las posibilidades de progreso, dependerá del conocimiento de la lengua/as del nuevo país.

Podría hablarse de otros subgrupos que por distintas circunstancias no necesitan o no se les ha creado la necesidad de aprender la lengua del país receptor. Este colectivo parece cada vez más numeroso y el esfuerzo que tienen que hacer para aprender la nueva lengua, no les compensa las ventajas tales como la curiosidad o la interacción que el conocimiento de ésta les puede aportar ya que, en un principio, no la necesitan como herramienta de trabajo. Son personas que viven dentro de los nichos económicos étnicos y que mientras el vínculo no se rompa, vivirán inmersos en su comunidad de origen al margen de la sociedad, lengua y cultura que les rodea. Este hecho no es baladí ya que se observan otros procesos de inmigración bastante más lentos y estables que el español en los cuales una gran parte de la inmigración se ha ido “guetizando” hasta quedarse al margen de la sociedad. Las Chinas en miniatura, los Little Saigón, los Pakistán Quarter, las barriadas marroquíes etc., etc. están a la orden del día en cualquier ciudad europea, australiana o americana. En ellas los negocios étnicos proliferan e incluso los pequeños lobbies como el chino o en el caso de Barcelona, el indio, el ruso o el georgiano, que van más allá de los puros nichos económicos de supervivencia y autoayuda.

Tanto lo que podría definirse como pequeños lobbies o los simplemente nichos económicos, juegan un papel de suma importancia a la hora de aprender la lengua del país de acogida y/o de integrarse en él. El hecho de que estas cadenas de negocios los mantengan al margen de la mano de obra autóctona, hace que muchos de ellos no aprendan la lengua, no participen de los derechos y obligaciones ni socialmente en las actividades comunes de los ciudadanos. Este hecho puede crear una sociedad al margen que funciona como un nicho étnico y económico al margen de la sociedad receptora. ¿Para qué aprender una lengua minoritaria como el catalán o el eusquera si ellos no la necesitan? Se puede observar que lenguas que pueden definirse de “gran tirada” como es el caso del español, muchos no la aprenden o la aprenden hasta un nivel puramente funcional porque no ven la necesidad de ir más lejos ni ven las ventajas del esfuerzo que ello supone. ¿Para qué? Se preguntan. En cualquier caso lo que se puede observar es que hay una tendencia a aprender primero español simplemente por una pura cuestión pragmática y de funcionalidad y que el acercamiento a las otras lenguas de las distintas comunidades, lo hacen a partir de los conocimientos básicos del español. Lo cual no quiere decir que no haya zonas donde la lengua vehicular del entorno inmediato sea una lengua diferente del español y los inmigrantes la aprenda y la convierta en su lengua de uso.

El aprendizaje y uso de las lenguas de las comunidades, (catalán, eusquera o gallego) lo hacen en función del grado de estabilidad que tengan en dicha comunidad. Si la estabilidad es precaria, llevan poco tiempo o no tienen papeles, lo que procuran aprender es el español aunque cada vez se aprecia un mayor aprendizaje de las otras lenguas por lo que las comunidades autónomas con una lengua propia, tendrán que plantearse nuevos sistemas de enseñanza-aprendizaje y ofrecer nuevas posibilidades, cursos más adecuados, personal cualificado y materiales más pragmáticos y funcionales.

Si bien es cierto que en muchos casos los nichos o lobbies son de gran ayuda a la hora de facilitar la salida del país de origen, visados, contratos de trabajo y ubicación en el nuevo país, también hay que tener en cuenta la presión y control que las comunidades de origen ejercen principalmente si son mujeres o jóvenes. La influencia y el deber frente a la comunidad de origen es, hoy por hoy, algo de suma importancia en los distintos colectivos y, en gran parte, de ellos dependerá facilitar el aprendizaje de la lengua o no. En el caso de que sean mujeres, si por tradición quedan al margen del mercado laboral como es el caso de la mayoría de las mujeres paquistaníes, en el nuevo país lo estarán mucho más dadas las diferencias de estructuras domésticas, culturales y sociales.

Al margen de los colectivos filipinos, latinoamericanos, países de del Este o chino, en los que las mujeres, pueden ser mayoría o llevar la iniciativa, las mujeres se incorporan a la inmigración cuando el marido, padre o hermano ya están ubicados y tienen una situación legal regularizada en el país receptor. El hijo, el marido, el hermano o el pariente hará de intermediario frente a las necesidades lingüísticas que la mujer tenga, por lo que una gran mayoría no aprende la lengua del país donde vive. Este hecho las puede convertir en dependiente y quedar fuera del mercado laboral y de la vida social limitándolas al ámbito doméstico o étnico perpetuando los roles y tradiciones. Hay que tener en cuenta que en la mayoría de las culturas representadas dentro de la inmigración en España y en su generalidad, las mujeres son las responsables de mantener la tradición y también la interacción e integración del resto de la familia como plantea Etienne (1989), respecto a la población paquistaní. Por este hecho, es de suma importancia que las mujeres se escolaricen y aprendan la lengua.

Se observa que las mujeres y los jóvenes son más receptivos a la participación que los hombres adultos quienes tienen un entorno laboral que les puede permitir la participación y comunicación. Por otro lado, cabe resaltar que los roles sociales y de género no siempre coinciden con los del nuevo país ya que hábitos como la compra, preocupación escolar de los hijos, promoción de la familia, sanidad etc., etc. no siempre son actividades de mujeres ya que son numerosos los países y culturas donde dichas actividades están en manos de los hombres. Esto puede favorecer el que las mujeres no tengan más participación social que las del ámbito doméstico y más si no hablan la lengua vehicular del entorno más próximo.

Otro hecho que puede ser tenido en cuenta es que el grupo de origen es de suma importancia en la interacción social de sus miembros y es el facilitador de la ubicación, la resolución de conflictos y, por supuesto, de la interacción/integración de sus miembros. Por ello el tipo de presión, control o promoción que ejerza la comunidad de origen es de suma importancia en cualquier ámbito de sociabilidad e integración.

Frente a todo lo dicho, hay que resaltar también que un alto porcentaje de los “cables”, empleadores, facilitadores o simplemente patrones, exigen que sus empleados aprendan rudimentos de la lengua del nuevo país incluyéndose, en algunos casos, en los contratos de trabajo. Conocer la lengua, aunque sea a nivel básico, implica progresar, es decir, pasar de ayudante de cocina a camarero o de costurera a dependienta. Pero lo que es incuestionable, es que lo que les abrirá las puertas a nuevas posibilidades es su dominio de la lengua. Se observa en comunidades como en Cataluña en donde la lengua vehicular es principalmente el catalán, que los latinoamericanos que ya tienen como lengua vehicular el español, procuran aprender catalán como medio de promoción económica y social lo que no es el caso en otros colectivos como el chino, paquistaní, magrebí etc. que se acerca tímidamente al aprendizaje de la lengua autóctona.

Se podría decir que la idea de progreso es el objetivo fundamental de la inmigración. Ahora bien, las oportunidades pueden ser lentas y tener múltiples limitaciones y uno de los principales hándicap es el desconocimiento de la L2. Este inconveniente sumado a otros muchos como: papeles, vivienda, recursos para desenvolverse en el medio parecen, a priori, requisitos básicos a los cuales no se les presta la importancia que debería prestársele. Los mismos colectivos de inmigrantes, tienden a pensar que el aprendizaje de la lengua no es primordial y que hay otros aspectos prioritarios. La enseñanza-aprendizaje de la L2, de entrada, no parece un gran inconveniente. Hay una tendencia generalizada a pensar que puede haber una interlingua, mediación solidaria por parte del colectivo etc., etc. que resolverá el problema hasta que, poco a poco, de forma natural y a través de la interacción social vayan aprendiendo la nueva lengua. Esta utopía de la fácil comunicación se rompe cuando el individuo no puede satisfacer de forma autónoma sus necesidades y el hecho de no conocer la lengua vehicular del lugar a donde vive, se convierte en un inconveniente más a la suma de las dificultades que la condición de inmigrante ya le crea.

Si se toma como referencia al colectivo chino o paquistaní, se observa que el desconocimiento de la lengua es un hecho que les obliga a mantenerse económicamente, socialmente y afectivamente dentro del nicho económico étnico ya que de él depende la supervivencia. Se observa, en el caso de estos colectivos, que una vez que aprenden la lengua, una gran parte rompe el vínculo económico y laboral con el colectivo de origen y busca mejoras de vida fuera de él. También se observa que la falta de medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida, ayuda a la precariedad, a la

falta de autonomía del individuo, a la incapacidad de defenderse y a la integración como individuo de pleno derecho.

A menudo se observa a políticos, agentes sociales, ciudadanos de a pie y a un sinfín de etc., etc. cuestionar la falta de integración y participación de los emigrantes en la sociedad en la que viven. El discurso puede ser cuando menos etnocéntrico ya que toda integración y participación depende de la igualdad de roles, de oportunidades y, por supuesto, del deseo y la necesidad de integrarse y de participar pero, para ello, se tienen que establecer unos mecanismos de intercambio, interacción e interrelación del conjunto de la sociedad y no solamente del inmigrante.

Otro aspecto del que puede hablarse es de los tópicos y mal entendidos que rodean a la inmigración. El desconocimiento mutuo de sus lenguas, culturas, itinerarios, deseos, maneras de expresarse y de aprender, hace crear sobre ellos todo tipo de estereotipos como: son analfabetos, no se saben adaptar, no viven como nosotros o si vienen aquí que hagan lo que ven por eso de que *“adonde fueres lo que vieres hicieres”*. Este dicho no siempre es ni justo ni posible ya que las personas adultas tienen sus propios bagajes y sus propias maneras de hacer y éstas deberían ser interpretadas como una más y contemplarlas fuera del etnocentrismo de los países receptores. Estos prejuicios por parte de la sociedad de “acogida” demuestran, una vez más, la ignorancia que los países receptores de mano de obra inmigrada tienen de los colectivos que por una circunstancia u otra se han convertido en inmigrantes y en mano de obra barata. En este punto también se podría cuestionar las políticas sociales de interacción/integración que los distintos gobiernos están haciendo.

A lo largo de los últimos diez años se han ido descartando y acuñando términos para referirse a los inmigrantes tales como: “tolerancia” o la manoseada integración. Es importante decir que en muchas circunstancias en las que se habla de integración, no se está hablando de integración sino de ASIMILACIÓN, algo que puede ser ofensivo ya que antes cabría preguntarse asimilarse a quién, con qué, para qué y a cambio de qué. Se vive en un mundo global y en él caben distintas maneras de hacer, de interpretar, múltiples lenguas y culturas y todas ellas deberían tener su lugar y no la asimilación con la que representa a la más fuerte. Tampoco el modelo del país receptor es el único válido ni posible. Y, cabría preguntarse, si el modelo dominante es tan siquiera válido para el propio colectivo autóctono.

Un primer prejuicio a romper es, incluso dentro de los mismos agentes sociales que se dedican a cuestiones de enseñanza e inmigración, es el dicho de que “son analfabetos”. No se puede decir que la inmigración en España sea analfabeta aunque como se puede ver en la encuesta de población activa un 11% de los extranjeros no comunitarios lo sean.

Otro aspecto que una vez más demuestra el de desconocimiento, es el de confundir no saber escribir una lengua, no conocer el alfabeto latino con no haber estado escolarizado o no saber leer. También se aprecian confusiones en otros aspectos como asimilar el concepto de analfabetismo occidental con el iletrismo, ser hablante de una o más lenguas ágrafas, itinerarios de escolarización diferentes así como las maneras de interpretar y de aprender de los distintos colectivos. Las diferentes maneras de hacer, de interpretar, de estar en este mundo y participar en él, toman parte simplemente de la diversidad y deberían quedar fuera de los juicios de valores etnocéntricos que, en muchos casos, solamente representa la falta de información mutua y del país receptor y sus distintos criterios y valores.

Población de más de 16 años; nacionalidad, sexo y nivel de alfabetización de la población española:

	Varones	Mujeres	Total
Nacionalidad española	222.000	514.300	736.300
Doble nacionalidad	500	1.000	1.500
Extranjera	40.200	54.800	94.900
Extranjera de la Unión Europea	3.200	1.800	5.000
Extranjera del resto de Europa	700	4.500	5.200
Extranjera de América Latina	600	2.600	3.200
Extranjera del resto del mundo y apátridas	35.700	45.900	81.600
<b>Población total</b>	<b>262.700</b>	<b>570.000</b>	<b>832.000</b>

(Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Encuesta de la Población Activa 2006).

El total de la población española según esta encuesta, es de **37.235.500** habitantes de los cuales **3.809.000** son extranjeros que viven en España. De los 3.809.000 extranjeros **832.000** son analfabetos.

Como se puede ver el grupo con mayor índice de personas no alfabetizadas corresponde a los colectivos no europeos compuestos principalmente por la inmigración de Asia y África. El **22%** del total de la población analfabeta corresponde a la población africana. Según se puede apreciar en la presente encuesta, el **11%** de la inmigración es analfabeta y se puede observar que el 3% son mujeres mientras que los varones son el **1,4%**. Incluso

teniendo en cuenta esta encuesta, no se puede decir que la inmigración en España sea analfabeta. El grado de analfabetismo está muy relacionada con la nacionalidad, la edad y el sexo y si son hablantes de una lengua ágrafa o no.

En cualquier caso, cabe tener cuenta que el inmigrante adulto es alguien con un bagaje cultural, una experiencia de vida y un “savoir-faire” que le facilitará cualquier tipo de aprendizaje y no sólo el de la lengua. En el caso de que sean analfabetos, no quiere decir que el iletrismo sea un hándicap insalvable a la hora de aprender la lengua oral, poder funcionar autónomamente en la mayoría de las funciones o de alfabetizarse. Por lo que se puede observar, las personas inmigradas adultas aunque sean iletradas tienen grandes recursos y estrategias de sobrevivencia y mecanismos de lengua oral para aprender y desenvolverse en el nuevo país. El problema no sería tanto del nivel de formación que tienen como de la lengua que hablan, cómo la han aprendido, qué estrategias saben y pueden desarrollar y qué programas y procedimientos se emplean para enseñarles la L2. Si bien es indiscutible que la alfabetización es una aportación de enriquecimiento y de libertad para cualquier sociedad, en el caso de la inmigración, si el individuo no sabe leer ni escribir ninguna lengua, lo que hay a priori es una urgencia de aprendizaje de la lengua oral lo más rápidamente posible.

## 2. Conceptos básicos

A la hora de realizar programas de enseñanza de la L2 para la población adulta inmigrada no hispanohablante o también ésta, en el caso de que aprendan cualquier otra lengua del estado español, se debería partir de un estudio lo más preciso posible del grupo meta en dónde se contemplen distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se toman como punto de partida los enfoques humanistas, éstos hablan de que la enseñanza ha de estar centrada en **el alumno**. Es decir, en la persona que aprende. Ella es la interesada y la protagonista por ello han de tenerse en cuenta aspectos como:

- necesidades,
- expectativas,
- capacidades,
- intereses,
- deseos,
- bagaje cultural,

- intercultural,
- interlingua,
- maneras de aprender,
- estrategias de aprendizaje y dificultades,
- interpretación y oportunidades en la nueva sociedad,
- debería partirse de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido.

Son muchos los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y L2 que opinan que no es necesario hacer grandes análisis de necesidades y tampoco es tan importante saber cómo funcionan sus lenguas y sus culturas y que un estudiante, emigrante o no, es un alumno más. El análisis puede ser del todo respetable siempre y cuando los alumnos inmigrantes aprendan la lengua en igualdad de condiciones con el resto de los alumnos. Es evidente que su situación de inmigrante no les hace ser diferente delante del proceso de enseñanza- aprendizaje, pero sí son diferentes las causas, las necesidades, el bagaje vital y cultural, los intereses, la motivación y las expectativas. Por ello cuanto más información se tenga del grupo meta y del individuo, más fácil resultará elaborar programas adecuados, procedimientos acordes y operativos para esa realidad y ayudará a comprender las dificultades de partida y cómo corregir los errores. Es decir como plantea Keyzer (2004) se tendría que hacer un “aproche globale de la personne”.

Se observa que hay colectivos que crean gran confusión en los ámbitos escolares: primaria, secundaria, formación de adultos, escuelas de idiomas, e incluso otros ámbitos como la universidad. Más de una vez se ha visto a un profesor desesperado porque no entendía las estrategias, dificultades o errores de sus alumnos acaecidos principalmente por la falta de información y de estrategias docentes para enfrentarse a esa nueva realidad. Por ejemplo, un alto porcentaje de profesores no sabe qué hacer para que un alumno chino pronuncie la **R**, la **D**, la **P**, la **T**, diferencien el sonido-grafía, sean capaces de pronunciar y diferenciar una sílaba inversa de una trabada o simplemente las palabras largas. O que un hablante del ruso use los artículos o que los paquistaníes usen las declinaciones verbales y no solamente los infinitivos, diferencien los aspectos temporales o las persona y un sinnúmero de aspectos más como la interpretación de los materiales, estrategias en el aula, reproducción de lo aprendido, ser capaces de interactuar en un espacio comunicativo intercultural, etc.

El conocer mejor sus lenguas y culturas no siempre ayuda a resolver los problemas pero sí a comprenderlos mejor y ha desarrollado procedimientos y estrategias facilitadoras. Según cita Oliveras (2000), hay distintos aspectos de la interculturalidad que pueden ser tenidos en cuenta como aquello que se puede definir por “choques culturales”, operatividad y exigencia del aprendizaje:

- **Choque lingüístico**, son sentimientos frustrantes por la falta de competencia en la lengua extranjera.
- **Choque cultural**, por el hecho de que no le funcionan las estrategias usuales, que usa en su propia lengua, para resolver problemas.
- **Estrés cultural**, causado por cuestiones de identidad por ejemplo, debido al cambio de un estatus social en la cultura extranjera.

Schumann (1975) describe diferentes tipos de desorientación experimentados por personas que viven en una cultura extranjera:

- **Es efectiva**: se persigue que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.
- **Es apropiada**: se persigue que la persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- **Tiene un componente afectivo**: incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas.
- **Tiene un componente cognitivo**: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y prejuicios.
- **Tiene un componente comunicativo**: incluye la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

Según se puede deducir de los planteamientos citados por Oliveras (2000), los aspectos lingüísticos, afectivos, cognitivos y sociales juegan un papel primordial no sólo en los procesos intercomunicativos, que es la función de la lengua, sino también a la hora de desarrollar estrategias comunicativas y la misma interpretación y uso que tendrá que hacer de la lengua.

Se podría decir que los emigrantes aprenden la lengua en un sumo grado de estrés que puede repercutir en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se observa que el alumno tiene que desarrollar estrategias comunicativas rápidas y operativas y hacer uso eficaz de lo aprendido en la lengua meta que aprende.

## 2.1. Aspectos procedimentales.

Aspectos tales a ser tenidos en cuenta serán:

1. Bagaje cultural y lingüístico:	- rasgos más destacados de sus culturas y de sus lenguas.
2. Lengua/as que hablan y cómo las han aprendido:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿las lenguas que hablan son ágrafas?</li> <li>- ¿la L1 es una lengua escrita?</li> <li>- ¿es un una lengua declinativa, aglutinativa, incorporativa o aislada? (monosilábica)</li> <li>- ¿qué problemas de partida tendrá a la hora de aprender una lengua con estructuras diferentes, sistema vocálico, silábico, pronunciación e entonación diferente?</li> <li>- ¿qué interpretación hará de la cultura que la L2 vehicula?</li> </ul>
3. Nivel de formación general que tienen;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿su nivel de formación es similar?</li> <li>- ¿sus sistemas tienen una afinidad con los del nuevo país?</li> </ul>
4. Si han estado escolarizados o no y en qué lengua;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿han aprendido a leer y a escribir en ámbito escolarizado o con otro sistema?</li> <li>- ¿en qué lengua han realizado los estudios, es la misma que la L1 o en otra?</li> </ul>
5. Itinerario escolar y estrategias ;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿han seguido un proceso de escolarización reglado y regular en la misma/mismas lenguas o sus proceso escolar se ha visto fragmentado y en distintas lenguas?</li> <li>- ¿qué estrategias serán las más utilizadas por parte del alumno? (Es el caso de que no haya estado alfabetizado las estrategias más empleadas son:</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- memorísticas</li> <li>- memoria visuales</li> <li>- sociales</li> <li>- analógicas</li> <li>- ¿cómo ha realizado el aprendizaje: en un sistema participativo, sistema natural, sistema de copias, escuelas coránicas, religiosas, laicas u otros?</li> </ul>
6. Están alfabetizados o no y en qué lengua;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esta alfabetizado. ¿Sí/No? ¿En qué lengua y cómo?</li> <li>- ¿es neolector?</li> <li>- ¿es analfabeto de retorno por haber tenido un proceso de aprendizaje muy corto en el que no ha tenido tiempo de asumir las distintas destrezas?</li> <li>- ¿es iletrado porque sus L1 es ágrafa?</li> <li>- ¿es analfabeto porque es mujer y en su cultura la mayoría de las mujeres, una casta, un grupo étnico, se alfabetizan o no se ha alfabetizado por distintas causas?</li> </ul>
7. Conocen el alfabeto latino;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿esta alfabetizado y ha aprendido el alfabeto latino o solamente sabe escribir en árabe, hindi u otra lengua que se escribe con otro alfabeto y otra lateralidad?</li> </ul>
8. Importancia de la lecto-escritura en la cultura y lengua de origen (L1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿qué valor tiene la lecto-escritura en su cultura de origen?</li> <li>- ¿la lengua escrita es un privilegio de la minoría y el ser iletrado, analfabeto, toma parte de la mayoría de la sociedad?</li> <li>- ¿la no escolarización en la cultura y país de origen toma parte de la discriminación y marginalidad o es una realidad más de la que toma parte la mayoría?</li> </ul>

Lo planteado en el apartado anterior puede ayudar a desarrollar programas y metodologías más adecuadas que pueden facilitar la enseñanza-aprendizaje aunque hay otros aspectos de suma importancia a tener en cuenta como, ¿Qué valorar a la hora de realizar la evaluación inicial?

<b>Quién</b> aprende
<b>Qué</b> necesidades tiene de aprender la lengua meta
<b>Para</b> qué
<b>Qué uso</b> tendrá que hacer de la lengua meta.
<b>Qué</b> conocimientos tiene la lengua meta y cómo los ha adquirido.
<b>Cómo</b> aprende: destrezas; maneras de aprender.
<b>Qué</b> se enseña
<b>Quién</b> enseña
<b>Cómo</b> se enseña y para qué se enseña

Después de hacer un análisis de los aspectos culturales y lingüísticos, se tendrían que poder elaborar hipótesis de partida sobre estrategias y dificultades de aprendizaje por parte del alumno.

### 2.3 Hipótesis del alumno

*Recogiendo los comentarios de autores como Bribdley en Martín, (2000) recogidos y reelaborados C. García (2007), se pueden reseñar distintas dificultades que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumno:*

**1. SEGURIDAD / INSEGURIDAD:** ¿de qué tipo? (causas)

**2. MOTIVACIÓN:** Sí /NO (causas)

**3. EXPERIENCIA PREVIA DE APRENDIZAJE:**

-¿Están familiarizados con determinadas técnicas de aprendizaje?

-¿La experiencia de aprendizaje que tiene el alumno le facilita las técnicas o las destrezas necesarias para comprender el mecanismo de enseñanza / aprendizaje?

**4. RITMO Y APRENDIZAJE:** ¿Qué input de aprendizaje presenta el alumno y qué es capaz de saber?

**5. DOMINIO OBSERVADO DE DESTREZAS LINGÜÍSTICAS** (lengua meta y L1)

**6. GRADO DE INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN:** ¿reconoce e interpreta el material, la actividad, la causa y la progresión?

**7. CONCIENCIA DE CULTURAL:** ¿el mecanismo de enseñanza / aprendizaje lo interpreta como acorde, lógico o trasgresor?

**8. CONOCIMIENTO Y CONCIENCIA LINGÜÍSTICA:** ¿es consciente el alumno de que está aprendiendo una lengua diferente de la suya que tiene otros mecanismos? ¿Sí? ¿Cuáles?

**9. CONCIENCIA DE SU NIVEL Y DE SU VARIANTE:**

¿Tiene conciencia el alumno de las dificultades propias, de la dificultad general, del tiempo y el esfuerzo que requiere aprender una lengua?

**10. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS:**

¿Las estrategias aprendidas en procesos anteriores de escolarización (si ha sido escolarizado) le servirán para desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y de autoaprendizaje frente a la L2?

**11. CONTROL DE LA INFORMACIÓN:**

¿El alumno tiene un control de la información que le aporte seguridad a la hora de aprender y de enfrentarse a una clase multicultural donde se ponga en evidencia su variante?

**12. FALTA DE HÁBITO DEL ESTUDIO:**

Falta de disciplina, precaria asistencia, cansancio y sensación de pérdida de tiempo por la lentitud y falta de comprensión de los procedimientos de enseñanza aprendizaje.

### 2.3. ¿Por dónde Empezar?

Para hacer una valoración de los aspectos expuestos, se podría partir de la evaluación inicial, o de las historias de vida.

Si el alumno ha estado alfabetizado, lo investigado serviría para hacer un análisis concreto y situar al alumno en el curso, nivel y metodología más adecuada a su bagaje, itinerario de aprendizaje y maneras de aprender.

### 2.3.1. Programas

Se tendría que partir del Marco de referencia europeo y adecuar las propuestas al mismo.

1.-Lengua oral para aquellas personas que carezcan de destrezas de lecto-escritura (unas 80 ochenta horas en sesiones diarias de duración progresiva: tres cuartos de hora, una hora hasta llegar a sesiones de máximo hora y media).

2.-Alfabetización en las cuatro destrezas (siempre cuando que el alumno desee alfabetizarse en L2 o no haya posibilidad de realizarlo en L1.) Tiempo progresivo por el cansancio que supone el aprendizaje de la lecto-escritura.

3.- Programas de lengua enfocados a la formación profesional partiendo de los centros de interés para los cuales está enfocado el aprendizaje y cubrir esas destrezas como punto de partida y globalizar los distintos aspectos de la lengua a partir del centro de interés, incorporando todo tipo de material audiovisual.

4.- **Nivel A -----> A0 -----> A1 -----> A2** (200 h.)

- **Nivel B -----> B1 -----> B2 -----> B3** (repartir el ciclo en 3 cursos de unas 80, 90 horas cada uno hasta completar unas 300 h).

En el caso de que carezca de estrategias de lecto-escritura y lengua oral, se empezará por un curso de lengua oral incorporando distintos recursos y material audiovisual: video, audiciones, imágenes, dramatizaciones a fin de que puedan comprender, interpretar, recordar, asimilar y reproducir lo aprendido.

Una vez que hayan adquirido estrategias orales comunicativas funcionales, se desarrollará un programa de alfabetización en las cuatro destrezas basado en lo que ya saben de lengua oral. Se desarrollará un enfoque comunicativo y funcional en todo momento empleando también el máximo de recursos para facilitar que el alumno desarrolle las propias estrategias.

Las metodologías adecuadas serán las propias de los enfoques comunicativas y los materiales los más adecuados a cada realidad. Cabe resaltar que en el caso de que se realicen curso de alfabetización en L2, los materiales que se encuentran con la etiqueta de para “emigrantes”, suelen carecer de conceptualización y sistematización, están basados en los sistemas silábicos y, en general, no son operativos por lo que las materiales tendrán que elaborarse a partir de los métodos de L2 con un enfoque comunicativo basado en

los procedimientos en el que se pueden combinar distintos sistemas: comunicativo, total physical response (TPR), lenguaje comunitario, sistemas socializados y naturales de aprendizaje, enfoque natural y método de lecto-escritura en las cuatro destrezas.

Cabe resaltar que es importante descartar los métodos silábicos y de la palabra para alfabetizar en L2 y utilizar sistemas comunicativos basados en las cuatro destrezas como: frases cortas y funcionales que tengan un sentido completo, cercano, conocido y funcional para el alumno. No sirve de nada que sepan copiar y escribir palabras que no tienen un sentido como: *pata, pito, palo*, ya que de lo que se trata es de que sepan escribir frases con un sentido funcional de uso inmediato como: ***me llamo Mapula, soy de Nigeria y vivo en la calle...***

También hay una cierta tendencia a elidir los aspectos gramaticales en los sistemas de enseñanza de la lecto-escritura, este hecho puede ser erróneo ya que sería mucho más funcional partir de acciones e incorporar el vocabulario e introducir los verbos como unidad comunicativa de lengua que tiene una función, verbos de uso en singular: llamarse, ser, vivir, hablar, trabajar, estar + preposiciones, nexos y vocabulario que no escribir palabras fuera de contexto.

De Keyzer (2004), Plantea que se ha de hacer una diferencia entre lengua oral, lectura y escritura ya que cada una de estas destrezas plantea una dificultad y unas estrategias diferentes resaltando la importancia de la pronunciación y entonación en la lengua oral y reproducción comprensiva de la lengua.

En el caso de la lectura y escritura, hay que tener en cuenta que el reconocimiento, la comprensión, identificación y reproducción del sonido-grafía-letra, son diferentes y requiere una mayor complejidad en la escritura que en la lectura. Por lo que se entenderá que la reproducción escrita es la parte más compleja del aprendizaje. Por este hecho se partiría de:

Primero, lengua oral. Segundo reconocimiento de las letras en una secuencia escrita cercana (nombre, país). Reconocer sonido-grafía-letra. Lectura de frases sencillas y conocimiento de las letras dentro de una palabra, de una frase. Lectura. Reproducción de la escritura a partir de una secuencia que tiene un sentido completo.

Son muchos los profesores como Guillardin, De Keyzer, García y otros, que cuestionan muy seriamente la falta de eficacia de los métodos silábicos y de la para alfabetizar en L2, por ello sería mejor descartarlo y abrir nuevas experiencias didácticas con otros métodos.

## Referencias bibliográficas:

BELL, J. y BURNABY, B. (1990), *A Handbook for ESL Literacy*, The Ontario Institute for the Studies in Education, Toronto.

BELTRÁN, J. y GARCÍA MATEOS, C. (2001), “*The Chinese Community*” en Turell, M. T. (ed) 2001 p.282-300

BENOIT-ABDELKADER, O. y THIÉBAUT, A. (2005), *Savoir-Lire, Au Quotidien*, (Guide du Formateur), París, Hachette, Croix-rouge français.

DE KEYZER, D. (2001), *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*. (Guide méthodologique et pratique), París, RETZ.

ETIENNE, G. (1998), *Le Pakistan, don de L'Indus: Economie et politique*, Ginebra, Intitut Universitare de Hautes Etudes Internationales.

GARCÍA MATEOS, C. (1993), *La adquisición del español por personas analfabetas y con dificultades de aprendizaje: una propuesta didáctica*. Tesis de Master de Formación del Profesorado de español como Lengua Extranjera. Universidad de Barcelona.

- (2004), *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*, Madrid, Edinumen.

- (2003) “*Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a inmigrantes*” en CARABELA 53 p.105-131 Madrid, SGEL.

MARTÍN PERIS, E. (2000), “*La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta*”, en Frecuencia-L, Madrid, Edinumen.

OLIVERAS, A. (2000), *Hacia una competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

SCHUMANN, John H. (1975) “*Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition*” *Language Learning*, 25, 2, 209-235.

SODERBERG, A. M. (1995): *Teaching (Inter) Cultural Awareness*. En Aarup Jensen, A. et al. (eds.) *Intercultural Competence*, Vol. II, DK: Aalborg University Press, pp.285-304.

TURELL, M. Teresa (ed.) (2001) *Multilingualism in Spain: Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of linguistic minority groups*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

VVAA (2005), *Plan de Interculturalidad para Cantabria*. Consejería de Educación de Cantabria