



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Trabajo fin de grado

**Dificultades de aprendizaje
lingüístico del inmigrante
marroquí adulto en entornos de
exclusión**

Jesús Torrecillas Rodríguez

Grado en Educación Primaria

Curso académico 2015/16

Tutelado por Francisco J. Rodríguez Muñoz

ÍNDICE

Resumen	2
Palabras clave	2
1. Justificación.....	2
2. Objetivos	3
3. Perfil del alumnado	4
4. Metodología	6
5. Contenidos.....	11
7. Secuencia didáctica a partir de una unidad didáctica.....	12
8. Evaluación.....	15
9. Conclusiones	16
10. Bibliografía	17
Anexo 1. Causas de las dificultades de aprendizaje	20
I. Causas culturales	20
a. Lengua e identidad social	20
b. Sexo y lenguaje.....	21
c. Mujer y lenguaje	23
II. Causas idiomáticas.....	24
a. Plano fonológico	24
b. Plano morfosintáctico	26
c. Plano léxico-semántico	27
III. Causas pedagógicas	29
Anexo 2. Documento oficial de evaluación de nivel.....	31
Anexo 3. Unidad temática: “Los oficios y las profesiones”.....	33
Anexo 4. Ejemplo de fabricación de tarjetas en colaboración con los alumnos	53
Anexo 5. Foto material metodología por tareas	54
Anexo 6. Ejemplo de una hoja de seguimiento individual y gráfico de evolución	56
Anexo 7. Registro de evaluación del docente-juego-sociabilidad.....	57
Anexo 8. Tablero de juego <i>Dicciopinta</i>	58

Resumen

El inmigrante de habla árabe que habita en entornos de exclusión tiene dificultades de sociabilidad con sujetos de habla hispana. En el contexto en el que interactúa suele relacionarse con sujetos de su misma lengua, en consecuencia, la iniciativa interactiva tiende a inhibirse y las dificultades con el idioma se incrementan. Esta propuesta didáctica está basada en la comunicación oral y tiene como objeto proporcionar al alumnado inmigrante del centro de adultos las herramientas necesarias para poder sociabilizarse en su vida cotidiana.

Palabras clave: Inmigrante, adulto, aprendizaje, socialización, comunicación, exclusión.

1. Justificación

Las prácticas de Grado de Educación Primaria ofrecen la posibilidad de conocer una realidad educativa alternativa a un centro de primaria ordinario, los centros de enseñanza para adultos. En este ámbito educativo aflora un perfil de alumnado inmigrado adulto que necesita una formación básica, la cual, requiere de una pedagogía diferente a la usual: la educación intercultural.

En general, el alumnado del aula denominada “intercultural” suele aprender con facilidad el idioma fruto de la socialización, de su interés por aprender y de la profesionalidad de los educadores, pero en el caso de un entorno de exclusión en el que el inmigrante no interactúa con personas españolas, suele haber más dificultades. Esta desventaja se incrementa al unirse los recortes que han sufrido los centros educativos en profesorado y por extensión en horas lectivas.

El centro de adultos de El Puche está ubicado en un entorno de exclusión, hay un colectivo muy amplio de estudiantes árabes que demanda formación básica. Este alumnado es tan diverso que los docentes se ven desbordados e incapaces de prestar una atención individualizada. En ausencia de un protocolo de actuación, optan por una línea didáctica centrada en la lectoescritura que optimice, en la medida de lo posible, el tiempo y los diferentes niveles de los alumnos. Esta opción, aunque es la más productiva desde un punto de vista funcional, deja atrasados a los menos capaces, en consecuencia, el desánimo del estudiante genera abandono escolar.

Se pretende crear una propuesta didáctica que, mediante un protocolo de actuación, encauce los niveles básicos del alumnado desde un plano didáctico-comunicativo-lúdico que aporte al alumnado inmigrante adulto el grado de afectividad y sociabilidad necesario para interactuar en español de manera óptima en su vida cotidiana.

2. Objetivos

Para llevar a cabo una propuesta didáctica acorde con necesidades de este tipo de alumnado, nos preguntamos, como punto de partida, qué queremos conseguir en general, esto es, cuál es el objeto de nuestra alternativa didáctica.

En general, la finalidad que busca la educación de adultos inmigrantes es la mejora de la comunicación, adquirir una competencia lingüística que permita al estudiante desarrollar una vida social y laboral de la mejor forma posible. De conformidad con el artículo 66, “Objetivos y principios”, del currículo, “1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional”.

Esta premisa, en el plano didáctico de aula, se traduce en clasificación de niveles de lengua que se quieren alcanzar. Se trata de conseguir en el menor tiempo posible unas estrategias de comunicación en lengua española que les permitan poder desempeñar su misión laboral y sus actividades diarias más cotidianas de la manera más óptima. Por lo tanto, las pretensiones son conseguir un nivel A1 de acuerdo con (Consejo de Europa, 2001 [2002]) partiendo de un nivel de lengua española extremadamente bajo.

Es preciso aclarar que el nivel A1 de referencia corresponde a un nivel bastante más avanzado que la clasificación Alfa 1 en la que se encuadra al estudiante de nivel medio del S.E.P. (sección de educación permante) Puche en su evaluación inicial de nivel (Anexo 2). En consecuencia, en el plano comunicativo, el objetivo general que se persigue es que el alumno pueda interactuar de forma sencilla, sabiendo plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre su familia y amigos; las cosas que tiene; realizar afirmaciones sencillas en área de necesidad inmediata o relativas a su realidad cotidiana y saber responder cuestiones de ese tipo cuando se las realizan a él.

En el plano social afectivo, principalmente, se trata de buscar puntos de cohesión de culturas en el aprendizaje. Con ello se pretende activar al sujeto en el plano

comunicativo mediante la creación de un entorno lúdico propicio para ello. Fundamentalmente se trata de romper la barrera cultural que cohibe a un gran sector inmigrante y que le impide, en algunos casos, desarrollar la iniciativa de interacción y, por ende, la mejora de la sociabilización-comunicación.

Para poder desarrollar estrategias metodológicas que logren la consecución de los objetivos marcados, se ha realizado una indagación en un marco teórico de las posibles causas que dificultan el aprendizaje del idioma español a este tipo de alumnado. En función de los posibles motivos de origen, de su entendimiento e interiorización, se han diseñado un tipo de estrategias metodológicas que articulan una serie de actividades acordes con la realidad educativa contextual del centro.

3. Perfil del alumnado

El perfil de alumnado del centro de adultos es heterogéneo, hay un porcentaje mayoritario de personas jóvenes, pero el rango de edades oscila entre 16 a 55 años. En general son personas de origen marroquí de habla árabe que necesitan aprender muy rápido el castellano para conseguir la inserción laboral o, en su defecto, una mejora de su situación profesional-social. Los marroquíes que se matriculan en los centros de adultos suelen ser en su mayoría hombres, vienen solos, aunque más tarde hacen venir a su familia (mujer e hijos y, a veces, padres y hermanos).

Otra característica fundamental del alumnado árabe de este centro es la separación de sexos que ellos mismos demandan. Esta diferenciación hace más difícil, si cabe, encauzar las directrices adecuadas para el progreso en el aprendizaje unificado de los alumnos marroquíes, ya que didácticamente, debido a su capacidad de sociabilización, son perfiles diferentes y, en consecuencia, las actividades también suelen ser diferentes. Los varones menores de 35 años suelen aprender y adaptarse con facilidad a las actividades, mientras que los más mayores suelen abandonar en cuanto las dificultades de aprendizaje afloran y su condición laboral les exige un sobreesfuerzo en horas de dedicación.

Por lo general, el alumnado femenino es competente en comprensión oral y lectoescritura, pero suelen pronunciarse más las carencias en el ámbito comunicativo en las mujeres mayores de 30 años. Las mujeres jóvenes marroquíes son más constantes, demandan una enseñanza de calidad y asisten con más asiduidad al centro de adultos

porque consideran que ahí recibirán mejor calidad en la enseñanza. Estas mujeres se integran bien en los grupos, participan y colaboran en todas aquellas actividades propuestas por el profesorado ya sea de tipo cultural, lúdico o académico. Asisten a clase no sólo para el aprendizaje de la lengua sino también como medio para la integración en la nueva sociedad en la que ahora se encuentran.

En cuanto a las mujeres marroquíes adultas que superan los 45 años, podemos decir que no suelen ser constantes y abandonan pronto. Muchas suelen ser analfabetas en su propia lengua, por lo tanto, les cuesta mucho aprender a leer y escribir en la lengua nueva, y puesto que la mayoría de la pedagogía para este tipo de alumnado se basa en la lectoescritura, este grupo de mujeres decide abandonar porque este sistema para ellas es muy costoso y les supone un sobreesfuerzo intelectual. Hay que señalar, además que ninguna de ellas tiene un hábito de estudio y no pueden seguir los esquemas metodológicos fijados por los profesores porque para ellas son totalmente ajenos, a veces esta desventaja de capacidad no desemboca en el abandono sino en la distracción de compañeras de estudio o en el veto de actividades lúdicas en las que no se sientan integradas.

Obviamente, el alumnado inmigrado marroquí tiene la desventaja de encontrarse en un ámbito poco afín a su cultura de origen. Las dificultades se incrementan a causa de las características del entorno en el que vive, ya que el lugar de convivencia, normalmente, es el espacio de interrelación y cohesión, en el cual, el sujeto absorbe la cultura y por extensión, el idioma como consecuencia de la interacción que se produce en el mismo. En barrios marginales el contexto o lugar de convivencia no acompaña a la sociabilización debido a que hay un gran número de inmigrados en las mismas circunstancias, consecuentemente, y aunque inicialmente la convivencia entre culturas suele ser cordial, la tendencia es poco proclive a la interrelación lúdica-amistosa entre sujetos con cultura española, por ende, el nivel de exclusión es cada vez más pronunciado y la dificultad de comunicación en castellano no disminuye.

El estudiante adulto inmigrado es totalmente distinto al niño estudiante que aprende un nuevo idioma o una nueva cultura, ya que el niño en edad escolar tiene una capacidad adaptativa más amplia debido a que su proceso de socialización primaria está todavía en construcción. El alumnado inmigrado adulto arrastra como base una socialización primaria ya completada, unida al entorno cotidiano de interrelación (amigos o familiares), factores que le dificultan el aprendizaje del idioma castellano, es decir, al

proceder de un territorio muy diferente en cuanto a costumbres, se enfrenta al aprendizaje de un universo totalmente ajeno que merma su forma de relacionarse e incapacita en algunos casos, no solo su sociabilidad, sino las actitudes cognitivas necesarias para la recepción de nuevas concepciones, ya sea en el plano escolar o en el ámbito cotidiano.

Desde la mera perspectiva académica se pueden clasificar según sus rasgos comunes en los siguientes grupos:

- Personas analfabetas en su propia lengua que no conocen más lengua que la variante del árabe que se habla en su ciudad natal.
- Personas con estudios básicos que conocen el alfabeto latino, pero se podría decir que son analfabetas funcionales incluso en su lengua materna, pues pueden leer pero no comprenden lo que leen.
- Personas que saben leer y escribir en su lengua natal y tiene algún conocimiento de lectoescritura de una segunda lengua, generalmente el francés.
- Personas que tienen algún conocimiento de la lengua española, pero son analfabetas en su propia lengua.
- Personas que tienen estudios básicos en su lengua materna y además tienen algún conocimiento de la lengua española. Conocen el alfabeto latino.
- Personas con estudios medios que tienen algún conocimiento de la lengua española.

Las causas culturales, idiomáticas y pedagógicas que dificultan el proceso de aprendizaje se incluyen en un marco teórico en Anexo 1 debido a la reglamentación vigente respecto a la extensión de este trabajo.

Para diseñar la estructura básica de un plan de actuación en función de las características del alumnado que hay presente en el aula intercultural del centro, se ha investigado en las posibles causas que pueden dificultar el aprendizaje del alumnado inmigrante marroquí adulto.

4. Metodología

Se pretende ser coherente con una concepción de la diversidad cultural como bien

común; como eje articulador de las actividades; haciendo de esta un activo; aceptar y respetar las diferencias entre unos y otros, y saber abordar las tensiones que se producen en las interacciones resolviéndolas en sentido positivo.

En el plano meramente didáctico adoptaremos una pedagogía diferente a la de los niños, estos tienen la capacidad de aprendizaje espontáneo, el alumnado adulto requiere una didáctica en la que se presenten los contenidos de tal forma que el aprendizaje sea reflexivo, consciente y analítico, independientemente de su grado cultural. El alumnado inmigrante adulto tiene interiorizado un sistema lingüístico que adquirió en su niñez, el cual dificulta la tarea de aprendizaje del español.

Por lo tanto, y según las características del profesorado, (no hay profesorado árabe) se comienza por un método comunicativo, en el que por medio de gestos, dibujos o pequeñas traducciones a una lengua que pueda resultar común tanto a alumno como a profesor, el alumno pueda darse a conocer, y cada uno dé unas pequeñas informaciones sobre su lugar de procedencia, tiempo que lleva en España, profesión, estado civil. En este proceso inicial es muy productivo un equipo informático para trabajar con un traductor y la imagen como eje central.

Es muy importante trabajar el plano socioafectivo con alumnado que vive en un entorno de exclusión, por este motivo es preciso trabajar como primer aspecto la motivación. Incluso en la mejor de las situaciones posibles en que puede encontrarse un sujeto inmigrante adulto, la carga afectiva que le rodea podría llevarle a bloquear los mecanismos de asimilación. La posibilidad de que se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de unas técnicas o de una didáctica concreta sino del deseo de participar activamente.

La autoestima y la confianza deben ser potenciadas constantemente para lograr un clima relajado, en el cual el alumnado se encuentre cómodo y pueda superar el choque lingüístico-cultural y la frustración que genera la falta de competencia en la nueva lengua. Sobre todo, debemos tener presente esta premisa en la corrección comunicativa, debemos tratar de no corregir de forma exhaustiva sino de una forma continua y moderada. Esta corrección debe ser enfocada a que el alumno/a entienda y se haga entender, fundamentalmente en el nivel primario. En este plano de matización el alumno debe interiorizar la corrección de forma positiva y en ningún caso como un fracaso en su progresión del aprendizaje.

Las actividades que se han diseñado tienen como objeto no solo proporcionar al alumnado unos mecanismos para su comunicación, sino que además, se pretende producir la socialización de los integrantes del aula, educadores y alumnos. En este punto hay que destacar que no todos los alumnos están predispuestos a llevar este tipo de prácticas en el aula, solo cuando comprenden lo efectivo del ejercicio, se prestan a la realización del mismo.

Estas pautas pedagógicas van a estar impresas en cada actividad o proceso de aprendizaje que llevemos a cabo. Como se cita anteriormente, esta propuesta está basada en la oralidad y en el enfoque comunicativo como herramienta principal para la adquisición del idioma. Esta metodología se caracteriza por tener actividades que se fundamentan en la conversación en el aula y en materiales audiovisuales en los que se presentan situaciones similares a las que pueda protagonizar el alumnado en su entorno cotidiano. La gramática queda excluida como objetivo de aprendizaje y se trabajan especialmente las destrezas de la comprensión y la expresión oral.

Esta corriente metodológica parte de la siguiente premisa: la lengua deja de concebirse exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo para pasar a ser considerada instrumento de comunicación. De este modo, conocer una lengua no supone únicamente aprender las normas que rigen el proceso comunicativo sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice, que construya el acto de la comunicación. Así, el conocimiento lingüístico pasa a un segundo plano y la capacidad de uso de la lengua como herramienta que posibilita al usuario para conseguir sus pretensiones, se conforma como base en este planteamiento.

El enfoque comunicativo plantea que el aprendiz sienta la necesidad de usar el lenguaje para conseguir algo. Es el instrumento que se emplea para convertir un propósito en realidad, por lo tanto, se impone llevar al alumno a situaciones reales o cercanas a su realidad, a sus necesidades. El aula, espacio de comunicación, deberá albergar actos comunicativos verídicos y que formen parte de su quehacer cotidiano. Por ello, se torna imprescindible la introducción del aspecto sociocultural, más concretamente, la llamada cultura no formal o cultura con minúscula, el componente extralingüístico de la comunicación: los gestos, el contacto físico- visual y la distancia entre interlocutores. Se trata de enseñar para comunicar a partir de un análisis de las necesidades. En este punto podemos destacar la enseñanza por tareas.

La enseñanza por tareas supone una evolución dentro del enfoque comunicativo, como una propuesta más centrada en el proceso de comunicación que en el producto o resultado final. Esta propuesta se caracteriza por su visión de la lengua fundamentalmente como un medio para aprender la comunicación, en lugar de usar la comunicación como medio para aprender la lengua. Por este motivo, la enseñanza por tareas incide especialmente en el proceso de aprendizaje y resulta muy adecuada en los casos de inmersión lingüística, en los que tiene gran importancia el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Este es el planteamiento didáctico hacia el que queremos orientar esta propuesta: utilizar el lenguaje con un sentido instrumental, por ello a la hora de diseñar tareas o aplicarlas en el aula, conviene tener en cuenta algunas cuestiones previas:

Se plantea un objetivo o producto final para la secuencia que actúa de motor de todo el trabajo. Por ejemplo: Rellenar una ficha; hacer la compra del supermercado; comprar; buscar una calle; comprar un billete de tren; ir al banco...

La tarea puede ser sencilla, cuando consta de una sola tarea, o compleja, cuando encierra varias subtareas o tareas sencillas:

- Por el objetivo de aprendizaje que persiguen pueden ser: comunicativas, lingüísticas, temáticas y socioculturales, y de aprendizaje de la lengua.
- Por su autonomía respecto a otras actividades, pueden ser finales cuando representan el final de un ciclo más o menos largo que da paso a la realización de una nueva tarea.

Marco para el diseño de unidades didácticas mediante tareas:

Fundamentación didáctica y metodológica

1. Selección del tema o centro de interés.
2. Planificación de la tarea final.
3. Determinación de los objetivos.
4. Contenidos necesarios.
5. Secuencia de tareas.
6. Instrumentos y procedimientos de evaluación.

La propuesta didáctica de referencia utilizará actividades en la que el aprendizaje por

tareas sea el final de un tema, esta alternará con actividades lúdicas que primen la oralidad.

Para resumir y tener presentes algunas de las orientaciones didácticas que primarán en esta propuesta se citan doce formulaciones a la hora de planificar situaciones de enseñanza-aprendizaje con estos alumnos:

1. Los textos y las muestras de lengua que utilicemos deben ser reales o, al menos, verosímiles.
2. Las situaciones de comunicación se situarán en los ámbitos escolares o próximos al mismo y deberán ser de interés para el alumno.
3. El error forma parte del proceso y sólo a través de las intervenciones del alumnado y de sus errores se reconducirán los aprendizajes.
4. Los contenidos procedimentales cobran una gran importancia, ya que van a ser estos los más útiles a la hora de adquirir los hábitos escolares necesarios.
5. La progresión de los aprendizajes: las situaciones de comunicación que se planteen y los textos empleados deberán ser cada vez más complejos, de forma que la gramática en el uso que aparece en ellas no resulte artificial o limitada, sino que permita profundizar en los aprendizajes lingüísticos.
6. Lo importante es el proceso y no tanto el resultado, especialmente al principio, ya que este sin duda será satisfactorio si la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se ha hecho de forma coherente, teniendo en cuenta una secuencia lógica de actividades que potencien las capacidades del alumnado.
7. Los conocimientos previos se activarán de forma intencional para dar seguridad y anclar los aprendizajes de manera que resulten significativos.
8. La interacción tiene que estar presente a través del trabajo en grupos o parejas, así como en las intervenciones alumno-profesor-textos, alumno-profesor, y en la evaluación.
9. Se deberá ejercer un control del discurso de profesor, que tendrá la función de modelar los aprendizajes lingüísticos programados.
10. Los distintos recursos audiovisuales (imágenes, grabaciones, vídeos,

esquemas, gráficos...), los gestos, así como la apoyatura en otras lenguas y las actividades que favorezcan la respuesta física total (RFT) resultan imprescindibles a la hora de enseñar una segunda lengua.

11. El componente intercultural y otros valores, como la coeducación, se incluirán en las distintas secuencias de aprendizaje como elementos nucleares o hilos conductores.

12. Las cuatro destrezas se desarrollarán de forma integrada al tratarse de situaciones reales de comunicación.

Antes de iniciar la secuencia didáctica vamos a iniciar un preevaluación mediante una ficha en la que evaluaremos los conocimientos sobre la lengua española. Esta propuesta está diseñada para sujetos que no son ágrafos, es decir, que tienen cierta habilidad en la grafía, siendo nuestra pretensión alcanzar un nivel A1 en todos ellos. (Anexo 1)

Mediante una serie de preguntas básicas comprobaremos el grado de conocimientos receptivos y comunicativos oralmente.

Número de alumnos: Es recomendable constituir un grupo reducido, en nuestro caso está compuesto por 10 estudiantes.

Datos socioculturales. Su nivel de estudio es bajo, tienen estudios primarios incompletos. No están alfabetizados en francés ni inglés, tienen conocimientos del árabe escrito. La actividad se dirige tanto a hombres como a mujeres de diferentes edades.

Destrezas orales. Tienen escasos conocimientos orales de la lengua derivados del contacto cultural con españoles y con los medios de comunicación. Saben expresar la siguiente información personal: nombre y apellidos; edad; profesión y domicilio.

Destrezas escritas. Todos tienen en común que no dominan la lectoescritura.

5. Contenidos

La organización de los contenidos está basada en torno a centros de interés prioritarios para el colectivo inmigrante: el entorno, la familia, la salud, el trabajo y la vivienda.

Evidentemente, los contenidos procedimentales cobran un gran valor y se trabajarán de forma continua junto con los actitudinales mediante situaciones en las que se pongan en valor en las diferentes unidades didácticas. En cuanto a los contenidos conceptuales, se

encuadrarán en una serie de temas centrales afines al entorno del alumnado y, en este sentido, resulta fundamental atender al orden en el que se presentan.

Detallamos la relación de contenidos que se tratarán:

- La identidad: nombre, nacionalidad y tiempo de residencia en España, profesión, idiomas que habla.
- Hablar de sí mismo (fecha de nacimiento, domicilio...).
- Saludos y despedidas.
- Los medios de transporte. Servicios del entorno. La ubicación de los lugares públicos o de interés.
- Las compras, esperar turno, agradecer, disculparse, pedir la vez, identificar y pedir productos, preguntar cuánto es, pagar, etc. Medidas, continentes (*paquete, kilo, lata...*), pedir cantidades, etc.
- Los alimentos (expresar gustos).
- Los números, horarios, las fechas, meses, días de la semana, fiestas importantes...
- La familia.
- La ropa, llevar puesto, probarse, ponerse...Expresar gustos y preferencias con los colores y la ropa.
- El cuerpo y enfermedades más frecuentes, algunos síntomas y remedios (*tener, doler...*).
- Pedir una cita, ir al médico. Mantener conversaciones telefónicas o cara a cara solicitando información.
- Tipos de trabajo, profesiones y lugares donde se trabaja, útiles o herramientas de trabajo. Masculino y femenino.
- Expresar opiniones de dónde trabaja, dónde está, cuántas horas...
- Partes y objetos de la vivienda. Expresar opiniones sobre cómo es la vivienda.

7. Secuencia didáctica a partir de una unidad didáctica

Tema: tipos de trabajo, profesiones y lugares donde se trabaja, útiles o herramientas de trabajo. Masculino y femenino.

Temporalización: 7 sesiones (13-15 horas).

1. Mediante la imagen (Anexo 3) el alumno trata de descifrar qué término corresponde con cada ilustración. En este proceso el error es fundamental para que surja el conflicto cognitivo. El docente posteriormente expresará en voz alta los términos correspondientes a cada imagen activando así los mecanismos de recepción auditiva. El alumno debe tratar de repetir los vocablos de cada imagen. Posteriormente se inicia el proceso de presentación de vocabulario. Tiempo: una sesión de una hora.

2. En la siguiente fase, cada alumno en su ficha individual coloca debajo de cada imagen el término que corresponda sin darle importancia a la escritura (es importante trabajar en parejas). Es necesario aportar una ficha secundaria en la que viene escrito el término en español y en árabe. Tiempo: dos sesiones de dos horas.

3. En esta fase se inicia la interacción oral, por parejas o en grupo se realizan oraciones simples del tipo: *¿Cuál es tu profesión? ¿A qué te dedicas? ¿En qué trabajas? Me dedico a la albañilería. Soy agricultor. Trabajo en la construcción.*

Es importante la participación de los alumnos en la secuencia correcta pregunta/respuesta en la que cobra sentido la conversación.

Durante esta fase se suelen crear situaciones didácticas en las que el alumno demanda más información y en la que aparecen expresiones útiles que reestructuran sus esquemas cognitivos. Tiempo: una sesión de dos horas.

4. Se hace un registro de todo el vocabulario, se puede hacer de forma individual o (preferiblemente) mediante un mural en el que todos participen. El mural debe contener ilustraciones, vocabulario y oraciones útiles del tema estudiado. En este proceso de interacción es necesario que se sustituya, en la medida de lo posible, el idioma nativo del alumnado por el español. Tiempo: dos sesiones de dos horas

5. En la etapa final se trabaja la oralidad de forma espontánea ya que mediante un tema y una actividad lúdica surgen situaciones en las que el alumnado suele buscar mecanismos para tratar de expresar lo que está pensando. Hay muchas actividades lúdicas que potencian la adquisición del vocabulario y por extensión la sociabilidad

(Dicciopinta, Dominó de parejas, Tabú...). En este caso, vamos a trabajar el tema central mediante un juego de mímica: se diseñan tarjetas con el nombre de una profesión en cada tarjeta. En un folio de apoyo se escriben en español y en árabe todas las profesiones que vienen escritas en las tarjetas. Se hacen dos equipos. El miembro de un equipo coge una tarjeta y ve la profesión que le ha tocado, si no sabe el significado de la palabra lo puede mirar en la “chuleta” (folio de apoyo) en la cual aparece la profesión escrita en árabe. Posteriormente mediante mímica y gestos (sin decir ninguna palabra) trata de explicar la profesión que viene en la tarjeta que le ha tocado. Si acierta, su equipo obtiene un punto. Posteriormente le toca al equipo rival coger una tarjeta y reproducir el nombre de la profesión que le ha tocado. (Anexo 4). Tiempo: una sesión de dos horas.

Secuencia didáctica a partir de un tema en el que se trabaja por tareas en la última fase. Su registro puede almacenarse mediante cualquier recurso multimedia:

Tema: pedir una cita, ir al médico. Mantener conversaciones telefónicas o cara a cara solicitando información.

1. Mediante la imagen el alumno trata de descifrar qué término corresponde con cada ilustración. El docente posteriormente expresará en voz alta los términos correspondientes a cada imagen. El alumno debe tratar de repetir los vocablos de cada imagen. Posteriormente se inicia el proceso de presentación de vocabulario.
2. El alumno, con una ficha individual, trabaja por parejas colocando debajo de cada imagen el término que corresponda.
3. Por parejas o en grupo se realizan oraciones simples: *Buenos días, por favor ¿podría hacerme una copia del pasaporte? Por favor ¿podría sacar 20 euros de mi cuenta bancaria?*
4. Se hace un registro de todo el vocabulario mediante un mural en el que todos participen. El mural debe contener ilustraciones, vocabulario y oraciones útiles del tema estudiado. También puede realizarse una grabación multimedia al finalizar la siguiente fase.
5. La secuencia didáctica es la misma hasta llegar al estadio 5. En esta fase comienza el trabajo por tareas, es necesario crear un guión de apoyo para realizar una teatralización. Aunque el alumno no tenga la habilidad lectora desarrollada, puede apoyarse en la numeración de las expresiones y la previa

conversación trabajada en el estadio 3. El alumno pondrá en práctica las expresiones trabajadas con un objetivo previamente fijado y un contexto afín al tema, el cual, debe ser lo más realista posible. En este punto, la intervención del docente es indispensable para el funcionamiento correcto de la actividad. *En este caso particular, el alumno va a solicitar extraer dinero del banco y hacer fotocopias de su pasaporte* (Anexo 5). Tiempo: dos sesiones de dos horas.

8. Evaluación

En general para determinar el nivel comunicativo necesitamos utilizar una amplia gama de indicadores que se adapten a las distintas situaciones e intenciones comunicativas en las que se puede utilizar la lengua. Usaremos pruebas comunicativas en las que se tenga en cuenta: la interacción, la imprevisibilidad y el contexto de la comunicación, como por ejemplo: expresar y pedir opinión; expresar acuerdo o desacuerdo total o parcial; decir opiniones sobre distintos temas y discutir con los compañeros; sugerir actividades; reaccionar ante las sugerencias; utilizar texto con preguntas para evaluar la comprensión.

Independientemente de este tipo de técnicas que se pueden realizar de forma continua utilizaremos unos mecanismos de evaluación de la unidad temática: dos hojas de seguimiento: En la hoja nº 1 se registra la evolución del alumno al terminar la unidad en aspectos básicos de iniciación en la lengua (Anexo 6).

En la hoja nº 2 evaluamos la interacción-sociabilidad, en un campo al que llamamos *participación* (en este caso, se le da un valor determinado para poder tener un registro de casos particulares, ya que mediante la observación diaria de aula se puede comprobar la interacción del alumnado sin necesidad de un registro).

En otro campo llamado “puntos-maestro” se evalúa al docente y el grado de satisfacción con la actividad lúdica o tarea diseñada en el estadio 5 de la unidad temática.

En esta hoja se puede incluir algún campo de corrección individual, pero el objeto de la hoja de seguimiento es evaluar la sociabilidad del alumno y el grado de satisfacción que alberga con la pedagogía del docente. (Anexo 7)

Al término de las 13 unidades didácticas de las que se compone el curso, se vuelve a pasar el cuestionario de acceso inicial que posee el centro (Anexo 2) para comprobar el progreso.

9. Conclusiones

El inmigrante marroquí adulto, con independencia de sus conocimientos, es de por sí una persona portadora de ciertos factores culturales y ciertos hábitos vivenciales. En consecuencia, no cuenta con las mismas capacidades de aprendizaje que un niño ya que tiene una personalidad forjada; de ahí que pueda adoptar ideas o rechazarlas, mostrar simpatía o antipatía por la sociedad que lo acoge, etc.

Una de las principales causas de las dificultades de aprendizaje del idioma español en el inmigrante marroquí que asiste al centro de adultos de un entorno de exclusión es su falta de interacción, esta carencia comunicativa dificulta su aprendizaje comunicativo en general.

Se puede afirmar que el inmigrante proyecta sobre la lengua su sentimiento generalizado respecto a la gente y la sociedad que lo acoge; lo que enlaza con cuestiones tan variadas como las expectativas o los estereotipos culturales. El grado de evolución con el idioma depende, sin lugar a dudas, de su experiencia personal en el entorno de convivencia y de su contacto con la sociedad española; es decir, el estado de entusiasmo y, por lo tanto, de motivación y entrega con el idioma español es proporcional al grado de afectividad y simpatía con todo lo que circunda al idioma.

En el caso del inmigrado adulto, debido a los problemas de exclusión, el docente es de los pocos enlaces con la cultura española y, por extensión, con el idioma o la lengua meta.

Con la creación de situaciones de comodidad; actuando en el plano afectivo mediante atención individualizada y situaciones de comunicación desde un punto de vista lúdico, el inmigrante se siente cómodo, incrementa su entusiasmo por el entorno (en este caso representantes de la sociedad que lo acoge) y en consecuencia empieza a sentir la necesidad del español como vehículo de comunicación.

Esta necesidad de aprendizaje del idioma que, *a priori* ya portaba, no es traducida en ansiedad por la falta de resultados ni en apatía por, esta necesidad se convierte en un proceso de afectividad recíproca entre la sociedad de acogida y el estudiante de la nueva lengua.

10. Bibliografía

- Aguirre, M. V. (2014). *La enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados: Programación de un curso de nivel inicial*.
- Beaven, T. (2002). La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. *Asele, XIII (El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad)*, 180–190. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0180.pdf
- Benyaya, Z. (2007). La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 1(2)*, 1-61. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f29da0bf07.pdf
- Cabañas, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares* (Vol. 11). Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.aselered.org/la-ensenanza-de-espanol-inmigrantes-en-contextos-escolares>
- Cabrera, C. D. (2012). *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos*. Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Consejo de Europa (2001 [2002]). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Domene, G. (2016). *Material didáctico para la alfabetización*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/gloriadomene/materialdid%C3%A1ctico>

- Fernández, T., & Gómez, P. (2013). El programa MALTED. Una propuesta didáctica para enseñar español a inmigrantes en la escuela primaria en España. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1–33.
- Flores, C. G. (2014). *Factores que actúan en la enseñanza del español a inmigrantes adultos de habla no española en la provincia de Sevilla. Exposición y reflexión*. *Dosieres segundas lenguas e inmigración*, 39.
- García, M. V., Martínez, A. M., & Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de educación.
- García, I. (2002). *Enseñanza de español a inmigrantes en E. P. A. Una experiencia en la región de Murcia*. (S. de O. A. y Publicaciones., Ed.). Murcia.
- Hernández, M., & Villalba, F. (2005). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Glosas Didácticas*, 74–83. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970920&orden=65030&info=link>
- Hernández, M., & Villalba, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*. Carabela, nº 53. Abril 2003. Madrid, SGEL.
- Hernández, M., & Villalba, F. (2003). La enseñanza de español a inmigrantes: ¿una metodología específica? En *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>
- Herrero, B. (1996). *El árabe marroquí: aproximación sociolingüística*. (U. de Almería, Ed.).
- Herrero, B., Pérez, L. M., Aragón, M., & Moscosos, F. (2011). *IV Congreso Árabe marroquí: más allá de la oralidad*. (E. U. de Almería, Ed.).
- Iñigo, S., & Rey, I. (2007). *¿Cómo se escribe? Manual de alfabetización para inmigrantes*. O. S. C. Madrid, Ed. Recuperado de

<https://webmail.ual.es/imp/attachment.php?id=56e1942c-e928-41d4-b84b-72cac1937511&u=frm203>

- Molina, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linguística En La Red*, 1–14.
- Ortí, R. Programación de cursos para la alfabetización de adultos: Reflexión a partir de una propuesta concreta. En *Encuentro “La enseñanza del español a inmigrantes”* (pp. 1–18).
- Parejo, I. G. (2002). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm.
- Salazar, V. (1998). La enseñanza del español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de Adesean. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del IEA*, 16, 237–250.
- Villalba, F., & Hernández, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *MarcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10, 163–184.
- Villalba, F., & Hernández, M. T. (2004). La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2) / lengua extranjera (LE)*, 1225–1258.

Anexo 1. Causas de las dificultades de aprendizaje

I. Causas culturales

Siguiendo a Herrero (1996), el árabe marroquí es una variedad lingüística con una marcada influencia de diversa índole. Por una parte, tiene una influencia histórica del bereber, el hispano-árabe (o árabe andalusí) y el castellano que se manifiesta en la forma lingüística. Por otra parte, tiene otra serie de influencias (la variedad oriental, el marroquí meridional, el francés y el español) que se manifiestan en las realizaciones del sistema, las hablas y los lectos.

Esta encrucijada de lenguas y culturas, configura en Marruecos y por tanto en el lenguaje marroquí un panorama lingüístico con tres familias (el árabe, el beréber e indoeuropeo por la influencia del romance) que interfieren en su formación y evolución.

SE NUTRE	Beréber Hispano-árabe		LENGUA
BASE	Árabe	Clásico	LENGUA
RAMIFICACIONES	Francés Subdialecto interior y meridional	Español Sarqi	HABLAS

a. Lengua e identidad social

Dentro de los rasgos que ubican a una persona en un grupo social se encuentran el sexo, los lazos de sangre, su procedencia (local, social y cultural), su pertenencia a redes sociales del tipo que sean (profesional, religioso, etc.) y, de un modo fundamental, su lengua. La relación lengua-identidad es tan directa que, en muchas culturas, el hecho de hablar una lengua de un modo incorrecto o inapropiado lleva al individuo a ser considerado un extraño.

El valor social del lenguaje hace que sea, desde el punto de vista sociolingüístico, un parámetro eficaz para medir la distancia social y la solidaridad grupal (local, profesional o étnica). En un sentido amplio, cuando hablamos en nuestra lengua materna, estamos definiéndonos, entre otras cosas como integrantes y procedentes de una determinada área geo-cultural supranacional, nacional, y local. En el caso del árabe, es importante

hacer una observación suplementaria, y es que los hablantes, no sólo adquieren mediante su lengua identidad nacional, sino también religiosa.

Desde el momento en el que un país habla en árabe, la lengua sagrada del Corán, o en una de sus variedades, es considerado integrante de una entidad abstracta supranacional: la "Umma" (comunidad de creyentes). El árabe es, pues, una marca de identidad nacional y religiosa a todos los niveles, desde el supranacional al individual (incluso distintas facciones religiosas dentro del Islam, utilizan las diferencias dialectales para mostrar su adhesión por una u otra). El lenguaje cumple, pues, una doble función cohesiva de los miembros del grupo y de defensa hacia el exterior.

b. Sexo y lenguaje

Una de las características singulares de un aula intercultural compuesta por alumnado árabe marroquí es la segregación entre sexos. A priori, la idea que se tiene sobre la mujer musulmana es salvo excepciones, que ésta se encuentra anulada y sometida en una sociedad fuertemente patriarcal. Éste es un supuesto demasiado simple para ser real.

La mujer marroquí tiene una posición social distinta, pero no siempre de un rango inferior, a la del hombre. Ambos, hombre y mujer, viven en Marruecos dentro de una estructura social que los discrimina, los diferencia y segrega mutuamente. No se trata, pues, de segregación exclusiva y excluyente de la mujer sino también a la inversa: el hombre está, tan excluido del mundo femenino como la mujer lo está del masculino.

La estructura de la sociedad islámica está constituida por dos esferas diferentes y complementarias: el ámbito de lo público y el de lo privado. La bibliografía referente a la mujer en el mundo árabe islámico señala el dominio masculino en el ámbito público y la consiguiente pertenencia de la mujer al ámbito de lo privado. Son dos esferas distintas: la casa y las fiestas rituales, por un lado, y la calle por otro. Lo interior y lo exterior, la familia y lo desconocido, la seguridad y el peligro, lo permanente y lo mutable de la dinámica social corresponden a los mundos femenino y masculino respectivamente. Pero no son áreas de actuación que, por definición, se encuentren siempre en orden jerárquico.

Ambos, hombre y mujer son sujetos pasivos (en cuanto que lo padecen) y activos (en tanto que con este comportamiento refuerzan su permanencia) de la rigidez de la estructura social basada en la separación de papeles, que no siempre es vertical. Y decimos "no siempre", pues no podemos negar que hay una serie de ocasiones en las

que la desigualdad jerárquica entre hombre y mujer es flagrante, aunque en este aspecto hay que matizar debido a que hay una tendencia a obviar esta jerarquía, de hecho, las mujeres son las primeras que contribuyen a mantener este estado de cosas.

Esta separación de funciones que conlleva una delimitación clara de los espacios físicos y simbólicos implica, como era de prever, una fuerte codependencia que se manifiesta en la toma de decisiones y en las funciones sociales, así como en el prestigio social de hombres y mujeres, directamente relacionado con el sistema de honor. La mujer socialmente aceptada y aceptable (no siempre de un modo absolutamente rígido, pues hablamos del sector tradicional de una población de por sí muy replegada sobre sí misma como es la marroquí, necesita que el hombre (su marido, hermano, hijo) sea su vehículo con la realidad exterior desconocida (puesto que la parte conocida y segura pertenece a su ámbito de acción).

El hombre tradicionalmente tiene unos roles asignados, por ejemplo, es el encargado de hacer los recados o asistir a reuniones, ir a la mezquita, etc. En este campo público la mujer está parcialmente excluida. Por el contrario, el hombre que acude a la casa para sus necesidades básicas (la comida, el aseo, siesta, dormir) es a menudo excluido de las tertulias que se mantienen en el seno de su propia casa y ha de volver al ámbito que le corresponde. En cuanto una mujer ajena a la familia entra en la casa, ésta, se convierte automáticamente en lugar inadecuado para él. En ocasiones, simplemente con que las mujeres de la casa decidan bailar o tener conversaciones "típicamente femeninas", el hombre se siente fuera de lugar y, generalmente, desaparece de la escena.

Esta congregación codependiente que destacamos porque tiene un importante reflejo lingüístico, mantiene el equilibrio social y tiene una clara repercusión en la formación de las identidades sociales. La identidad masculina se define a través de la mujer o mujeres del entorno; un hombre es respetable si las mujeres de su familia lo son. Es decir, si mantienen una actitud de modestia social, sumisión y obediencia, reserva y recato sexual y no intromisión en el ámbito o funciones masculinas. Por su parte, la respetabilidad femenina depende del mundo del hombre.

En primer lugar, quedan prácticamente excluidas de la vida social "las mujeres sin hombre" (solteras, viudas, divorciadas), que son consideradas como "ciudadanas de segunda" respecto a las casadas. A su vez, como ocurre en otras sociedades, dentro del

grupo de las casadas la aceptación social será calibrada, entre otras cosas, en base a la identidad ocupacional y a nivel económico del marido.

c. Mujer y lenguaje

La mujer marroquí, pese a su esfera interior de convivencia y sus dificultades de iniciativa en la comunicación, asiste a clase regularmente y en gran número. Este hecho se debe a la relación de identidad social que tiene el lenguaje en su cultura.

La mujer cuenta entre sus funciones (además de las labores domésticas y las decisiones de puertas para adentro) con una de especial relevancia relacionada con el lenguaje. La mujer es en gran medida la encargada de la creación y mantenimiento de las relaciones sociales. Este cometido se desarrolla, por una parte, mediante visitas a vecinos, familiares en cualquier grado y amigos por otra, en las fiestas rituales (boda, circuncisión, fiesta de la imposición del hombre). La charla femenina es el medio social mediante el cual se va urdiendo la realidad; a través de ella se negocian las identidades, y se modelan las imágenes sociales de los miembros de la comunidad.

Los hombres, al margen de este mundillo, participan en él de un modo pasivo, interesándose en la intimidad por estos "cotilleos". La respetabilidad de hombres y mujeres se configura, en gran medida, en estas charlas en las que se traman matrimonios, se narran escándalos y se crean o se rompen alianzas. Para la mujer marroquí, la lengua es uno de los pocos medios a su alcance para adquirir prestigio social. La mujer es más consciente del dialecto y del estatus que deriva de él por una serie de razones: son las que crían a los niños y deben enseñarle las normas de prestigio; su posición social ha sido, además, tradicionalmente más insegura que la de los hombres, pues estos adquieren prestigio social mediante su trabajo. La mujer, para paliar esta falta de estatus, se vale más de la lengua.

II. Causas idiomáticas

En este apartado, seguimos a Benyaya (2007) con objeto de determinar cuáles son los aspectos lingüísticos del español que el alumnado marroquí adquiere con mayor dificultad.

a. Plano fonológico

El árabe clásico posee un sistema fonológico de una gran riqueza y que comprende una gama de sonidos consonánticos (sobre todo) muy amplia, lo cual constituye una ventaja para el nativo árabe, constituyendo una base útil que hace que un sistema fonológico como el español sea fácilmente asimilable. Para los árabes orientales, algunos sonidos sí constituyen un punto problemático, concretamente el fonema bilabial sordo /p/, que le supone un serio problema a la hora de discernirlo de su homólogo sonoro /b/, al carecer su dialecto del primero.

Uno de los rasgos sintomáticos que hace más fácilmente identificable el habla de un marroquí es la confusión de las vocales españolas que aunque son las mismas que componen el sistema vocálico árabe, tienen diferente distribución o funcionan distintamente en la base articulatoria de su propia lengua, distinguiéndose entre sí sólo tres de las vocales existentes en español, que son [a] [i] [u], mientras que las dos restantes, [e] y [o], funcionan como alófonos sin valor distintivo, lo cual da lugar a constantes confusiones a la hora de pronunciar las vocales españolas, produciéndose este fenómeno de forma sistemática y prácticamente en todos los niveles.

Aunque desde el punto de vista fonológico el árabe sólo incorpora tres vocales breves, /a/, /i/, /u/ y tres largas /a:/ /i:/ /u:/, estos fonemas no se pronuncian exactamente igual en todas las situaciones, siendo determinante el contexto silábico e interconsonántico, los hábitos del hablante, su procedencia además de otros factores. Sin embargo, estos alófonos fácilmente perceptibles para el oído, no son fonológicamente pertinentes, de ahí la dificultad de su discriminación en el español, haciéndose problemática sobre todo la distinción entre la /e/ y /i/ y en menor medida entre /o/ y /u/.

Breves		Largas	
i	u	i:	u:
a		a:	

Este fenómeno queda muy bien reflejado en las producciones de los alumnos, en que el uso de las vocales altas por las medias y viceversa se produce constantemente:

[o sía] (por *o sea*)

[me vésto] (por *Me visto*)

[mídj] (por *medio*)

[me mádre] (por *Mi madre*)

[síno] (por *ceno*)

[mes amégos] (por *Mis amigos*)

En las palabras que incorporan vocales altas y medias, hay una tendencia a homogeneizar los sonidos vocálicos, y es normalmente la pronunciación de la primera vocal la que contagia las siguientes, y así por analogía, se producen todas igual pronunciándose, por ejemplo:

Voluntad como [volontád] o [vuluntád]

Sin embargo como [senembárgo] o [sinimbárgo]

Desayuno como [desayóno]

Lo mismo sucede con las vocales e/i cuando aparecen en la misma palabra, incluso quizá con más frecuencia que con las posteriores o/u:

Femenino como [fiminíno] o [femenéno]

Dinero como [denéro] o [diníro]

Peligrosa como [pelegrósa]

Marinero como [marenéro]

En árabe, las vocales en contacto con las consonantes faríngeas y uvulares se ven influenciadas por éstas abriéndose, como es el caso del fonema [a] que suele realizarse como [æ], e incluso como [e]. Este es el origen de la confusión entre las vocales españolas a y e. Y teniendo en cuenta que en muchos casos, ésta es la única marca morfológica pertinente para expresar el modo en español, este problema puede llegar a ser muy peliagudo:

[sáis] (por *seis*)

[bendéra] (por *bandera*)

La combinación de las vocales españolas en diptongos también le plantea problemas al alumno marroquí. A la hora de su pronunciación, presenta unos rasgos específicos tendiendo, a menudo, a simplificarlos o a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas.

El diptongo (como unión de dos vocales en una sílaba) no existe como tal en árabe:

[me divérto) (por *Me divierto*)

[kéro] (por *quiero*)

[almúrso] (por *almuerzo*)

[vélvo] (por *vuelvo*)

[mónstro] (por *monstruo*)

b. Plano morfosintáctico

El árabe posee, presumiblemente, un sistema verbal simple y escueto, sin embargo, no carente, de dificultades, implicadas precisamente por tan escueto sistema aparentemente simple, puesto que dicha condición entraña la necesidad de que una misma forma soporte múltiples funciones y exprese, a la vez, distintos tiempos, siendo, las más de las veces, el contexto, tanto sintáctico (debido a la frecuente incorporación de marcas y modificadores internos que inciden directamente en el verbo) como semántico, lo que determina realmente el tiempo cronológico al que se refiere el verbo, independientemente del tiempo gramatical en que aparece conjugado este.

El sistema español, en cambio, se articula básicamente en torno a los tiempos verbales. Por lo tanto, partir de un paradigma como es el del árabe para adquirir el español, resulta cuanto menos problemático. Es fácil, deducir, pues, que un alumno marroquí cuya expresión del tiempo es manifiestamente distinta de la de un español, haya de presentar serias dificultades a la hora de adquirir este nuevo sistema. Para esta construcción el alumno marroquí hace uso de la ineludible influencia francesa, que para el caso, cuenta con un solo verbo que es “être”, equivalente a las dos formas españolas “ser” y “estar” indistintamente:

Je suis professeur (Soy profesor)

Je suis content (Estoy contento)

El alumno que tiene muy presente esa referencia no puede discernir la diferencia existente entre las dos formas con sus correspondientes usos en español, lo cual contribuye a que aparezcan en sus producciones enunciados del tipo:

Estaré profesor (por *Seré profesor*)

Soy contento (por *Estoy contento*)

Esto es debido a que, desde el punto de vista sintáctico, *ser* y *estar* se realizan prácticamente en los mismos contextos. Lo único que determina o restringe la aparición de una forma u otra es el sentido o el contexto semántico. Las dificultades se desencadenan en el momento en que el alumno tiene afianzados ciertos parámetros distintivos en el uso de las dos formas, y de repente, se encuentra con usos que le crean cierto desconcierto.

Una vez que el alumno ha interiorizado la norma que le confería cierta seguridad, en la medida en que estos usos supuestamente la contradecirían (por lo menos desde su percepción subjetiva de las cosas) le genera confusión. Por ejemplo, es el caso de las oposiciones transitorio-permanente o temporal-intemporal, ya que estos criterios pueden estar sujetos a la propia visión personal y subjetiva que fragua del alumno acerca de una determinada realidad, considerándola como temporal cuando no lo sea, o cualidades y circunstancias no transitorias como transitorias y viceversa. Esta percepción, sin duda influye en la consecuente elección, como bien se puede advertir en las muestras que siguen:

Espero que seas (estés) in contacto siempre conmigo.

Es (está) abierto todo el día.

Julio está (es) un hombre trabajador.

Julio es (está) continto con su profesión.

La vida para él está (es) fantástica.

Luis estaba (era) un estudiante de enformatica.

c. Plano léxico-semántico

El alumno adulto marroquí necesita contar con un caudal cultural importante para poder enraizar sus conocimientos léxicos y enmarcarlos en el contexto cultural idóneo y, de este modo, lograr comprenderlos y, a continuación, emplearlos adecuadamente. No es

fortuito el que gran parte de los malentendidos o gazapos de los alumnos extranjeros vengan inducidos, no por errores lingüísticos precisamente, sino más bien por el desconocimiento de ciertas realidades culturales. Es en el plano léxico, donde más apremiantemente se manifiesta la necesidad de ese trasfondo cultural, puesto que la palabra no cobra realmente su valor significativo si no es dentro de un contexto cultural.

El alumno marroquí, como es obvio, manifiesta deficiencias en el manejo y uso del léxico español. Aunque no es fácil establecer una taxonomía de los errores, debido a que, muchas veces, las causas se recubren y se hace difícil aseverar que se trata de una en concreto (y no de otra). En todo caso, podemos observar que de los errores interlingüísticos o propios de la fase de aprendizaje en que se halla el alumno, algunos son intralingüales: como cuando se trata del uso inadecuado de algunas palabras; por confusión o analogía fonética con otras; de sobregeneralización semántica o del uso de palabras inexistentes en español, así como el de giros o perífrasis improcedentes. Todos estos errores están relacionados con la lengua meta.

Otro tipo de errores son idiosincrásicos, inducidos directamente por la lengua materna, o por la primera lengua extranjera que conoce el alumno, que debido a la estrecha relación tipológica que guarda con el español y a las afinidades léxicas que tienen ambos idiomas, es una constante fuente de interferencias, y que hacen de este terreno uno de los más (cuando no el más) susceptible a la influencia francesa.

Asimismo, hemos podido constatar que, según el nivel de aprendizaje en que se halle el alumno, unas causas resultan más determinantes que otras en la generación del error, por lo que, además, se puede establecer una clasificación de estos errores en función de su grado de reincidencia o en función de su frecuencia de aparición en la producción del alumno. Así pues, se puede constatar que los alumnos principiantes tienden a hacer uso de estrategias de asociación, recurriendo, en un porcentaje muy alto, a préstamos de la lengua materna o del francés.

Estos alumnos, además, y, en menor medida, por analogía fonética o semántica, confunden significantes existentes en español con otros que poseen otro significado, o incluso con algunos que son fruto de un uso fallido de las reglas de derivación. Estas causas, sin desaparecer del todo, a medida que se avanza en el aprendizaje, van menguando a favor de otras, que en el fondo, no son más que la evidente y sana señal de que el alumnado está ensayando sus conocimientos o experimentando con la lengua,

dando así rienda suelta a la inventiva, o a lo que es lo mismo, la vena creadora. Este conflicto cognitivo da lugar a palabras inventadas, a giros y a perífrasis y, en definitiva, a formas ingenizadas para expresar lo que, a falta de una sólida base léxica, es incapaz de contar en un lenguaje más certero.

III. Causas pedagógicas

Flores (2014) expone que el profesorado del centro de adultos normalmente imparte todo tipo de materias, son maestros con diplomatura en Magisterio, pero sin ningún tipo de preparación específica en la enseñanza de segundas lenguas. Cuando atienden a los inmigrantes, solamente les imparten español, la lengua vehicular es el español, los materiales utilizados son elaborados por ellos mismos de manera intuitiva y sin base científica previa, o bien, utilizan libros que ellos usaban en el ejercicio de sus funciones como maestros de lengua española a personas cuya lengua nativa es el español. También utilizan materiales editados por la Consejería de Educación andaluza para la enseñanza de español a diversos colectivos de inmigrantes de habla no española enfocados hacia niños en edad escolar.

Los objetivos de este tipo de profesorado son: mejorar la pronunciación, aumentar el léxico y el conocimiento del entorno (fiestas, costumbres y tradiciones). Para ello se hacen ejercicios de dictados, copia de texto o elaboración de murales. Este profesorado no tiene preparación previa para la enseñanza de español como segunda lengua, no es un profesorado voluntario, tiene conciencia de que su formación no les permite impartir una enseñanza de calidad, pero a pesar de ello, y por imperativo legal se han hecho cargo de ella con resultados sorprendentes y muy positivos.

Este tipo de profesorado demanda mejores medios y recursos y es uno de los colectivos que más cursos de preparación ha hecho y que más inquietudes muestra por mejorar en lo posible el trabajo que desde la Consejería de Educación se les ha impuesto. Suelen empatizar bien con el alumnado, aunque su relación se limita al aula solamente. No obstante, dentro del aula les ayudan con las dudas que los inmigrantes suelen tener relativas a la salud, la administración, el empleo, etc.

Anexo 2. Documento oficial de evaluación de nivel. Centro de adultos SEP Puche Almería

SECCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE PUCHE

Nombre y apellidos... LAHSCAN EL BAGHDADI
N.I.E./ Pasaporte.....
Fecha de nacimiento.....
Lugar de nacimiento
Domicilio
TEL:.....
Profesión.....
Estudios realizados.....
Idiomas que hablas.....

1.- Lee y copia:

Mamá, tomate, mesa, tele, maleta, suelo, dedo, día hola, piso, papá, foto, familia, ducha, vela, autobús, leche, ropa, rueda, perro, tierra, pera, euro, paro, jarra, hijo, girasol, peine, kilo, casa, queso, paquete, año, guitarra, zapato, taxi, seis, hospital, armario, trabajo, flor, clima, fruta, planta, lágrima.

2.- Dictado:

SECCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE PUCHE

Mismo sujeto evaluado al final del curso

GA'

SECCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE PUCHE

Nombre y apellidos.....	LAHSAN ELBAGHDADI
N.I.E./ Pasaporte.....	X 6846638 K
Fecha de nacimiento.....	01/01/1979
Lugar de nacimiento.....	CALLA FEDERECAMONCENF
Domicilio	KLAA
TEL:.....	
Profesión.....	AGARECORTOR
Estudios realizados.....	CUELA DE PUCHE
Idiomas que habla.....	3 DOMA 15%

1.- Lee y copia:

Mamá, tomate, mesa, tele, maleta, suelo, dedo, día hola, piso, papá, foto, familia, ducha, vela, autobús, leche, ropa, rueda, perro, tierra, pera, euro, paro, jarra, hijo, girasol, peine, kilo, casa, queso, paquete, año, guitarra, zapato, taxi, seis, hospital, armario, trabajo, flor, clima, fruta, planta, lágrima.

MAMA TOMATE MESA TELE MALETA SUELO DEDODIA HOLA
RIALM

2.- Dictado:

RIALMADRID ESTA TURADELACOPA
DLREI

SECCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE PUCHE

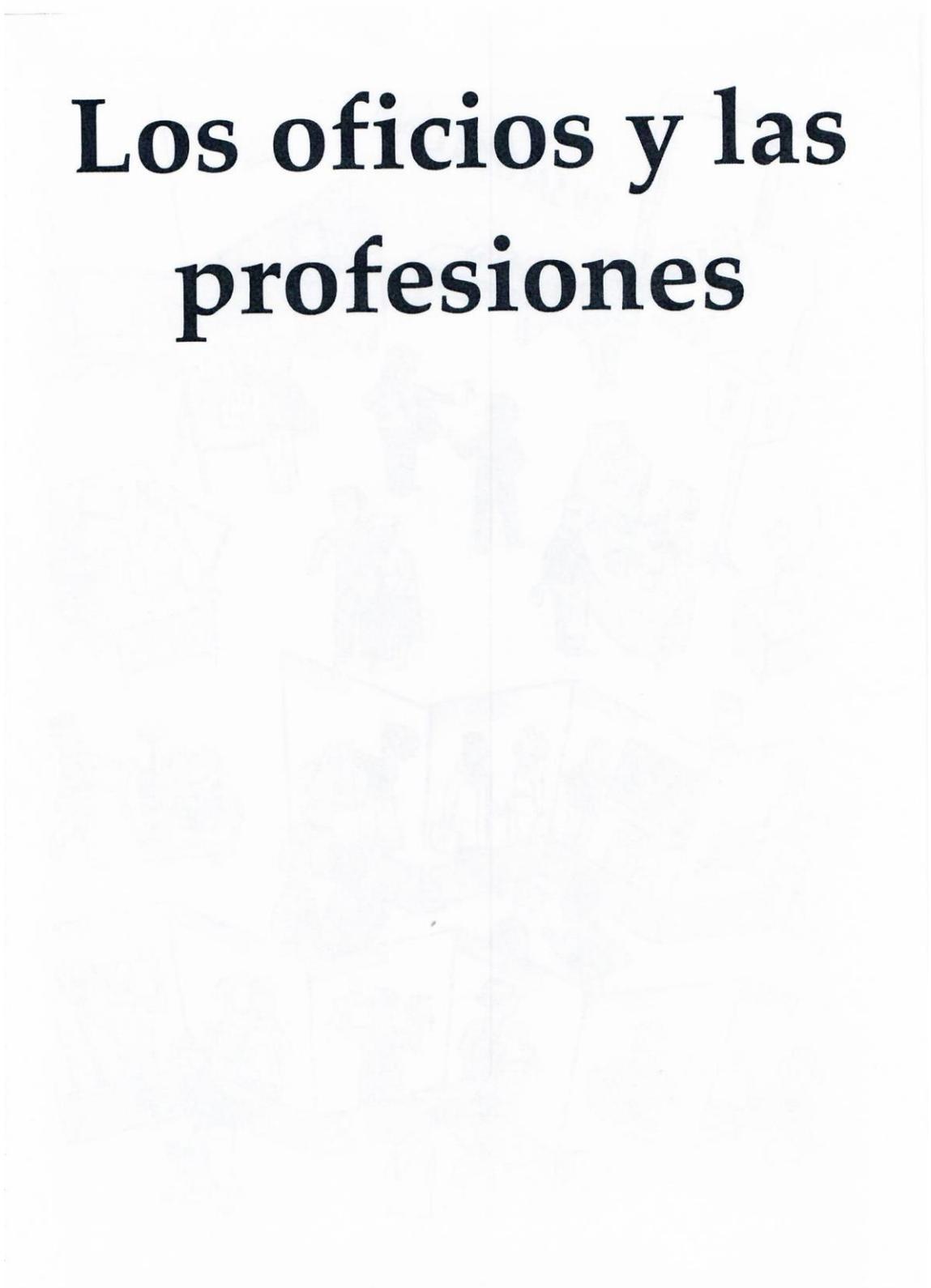
HDFJ
[Signature]

Anexo 3. Unidad temática: “Los oficios y las profesiones”

Material didáctico para la alfabetización centrado en la imagen elaborado por Gloria

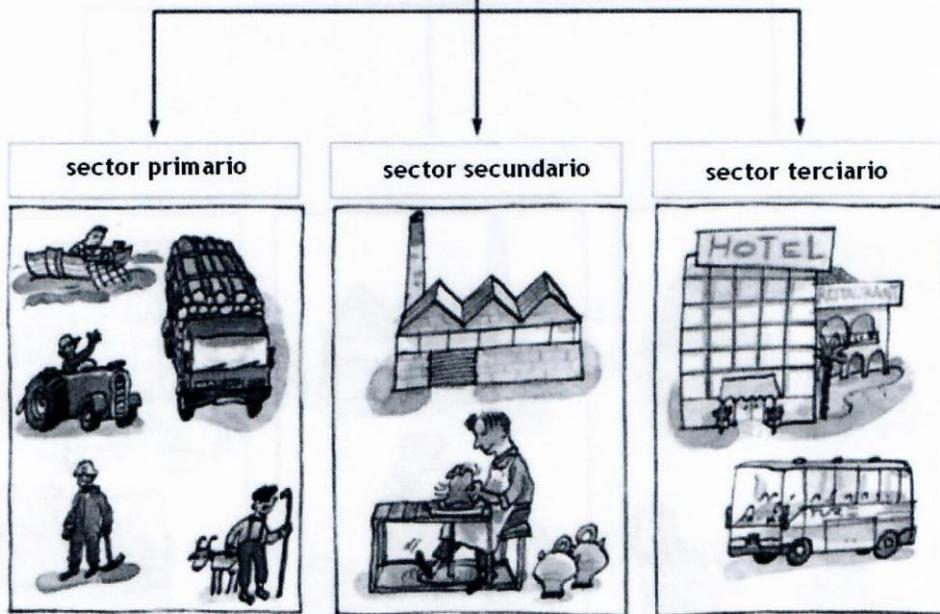
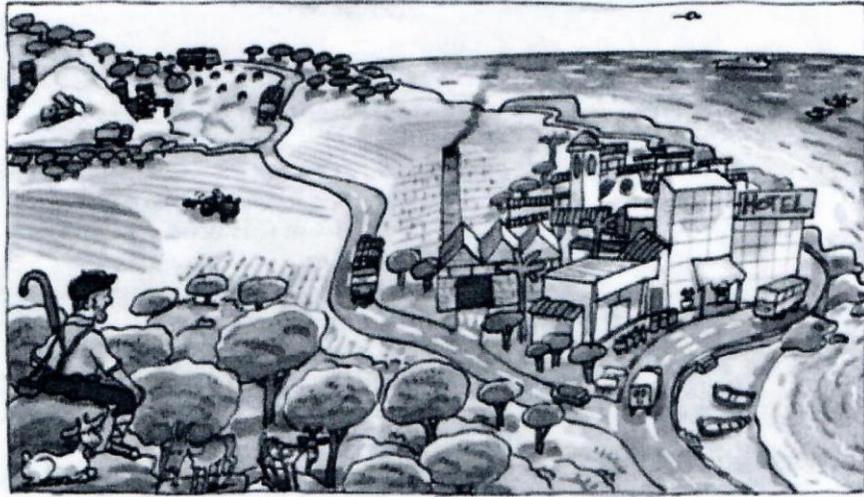
Domene Monzón

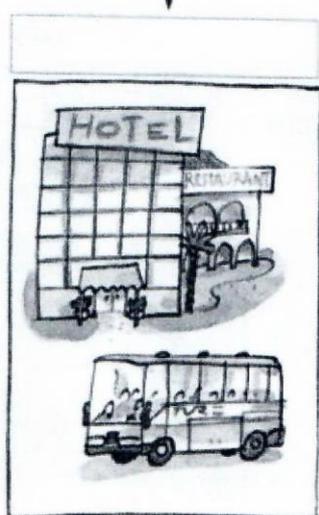
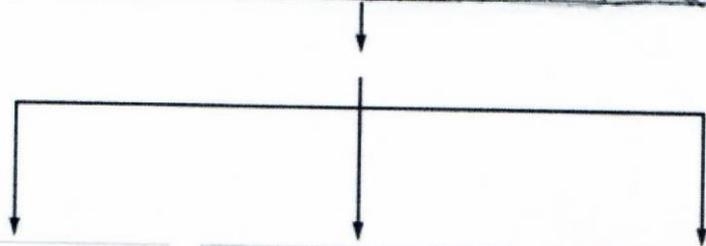
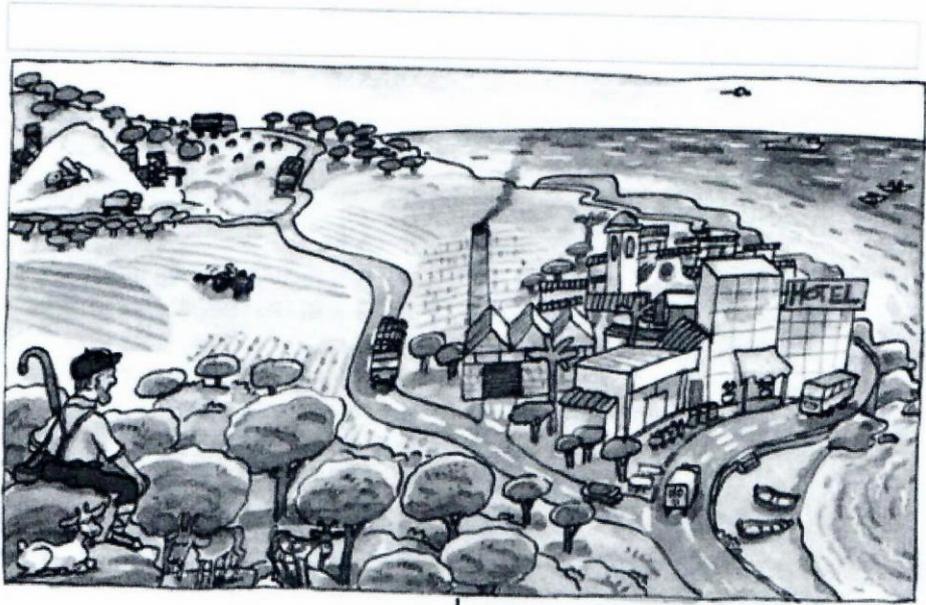
Los oficios y las profesiones

A large, faint, light-blue illustration in the background of the page. It depicts various professions and occupations, including a farmer with a plow, a construction worker with a crane, a doctor, a teacher, a chef, and a person working at a desk. The illustration is composed of many small, overlapping scenes, creating a collage-like effect.

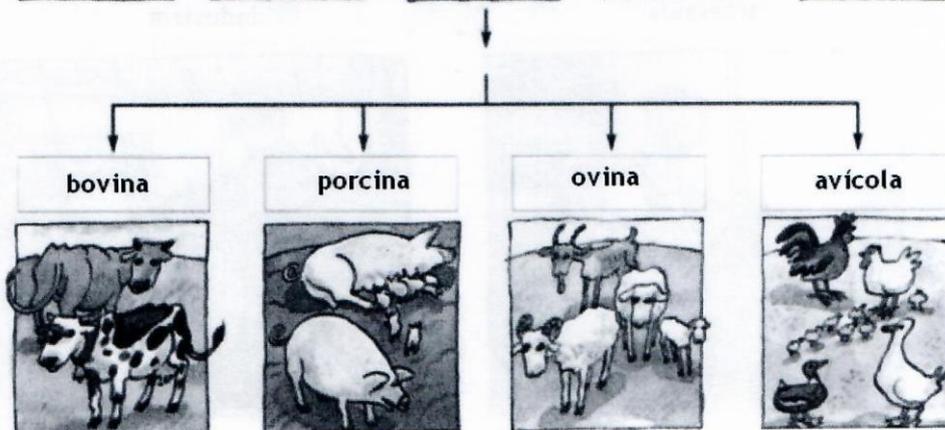
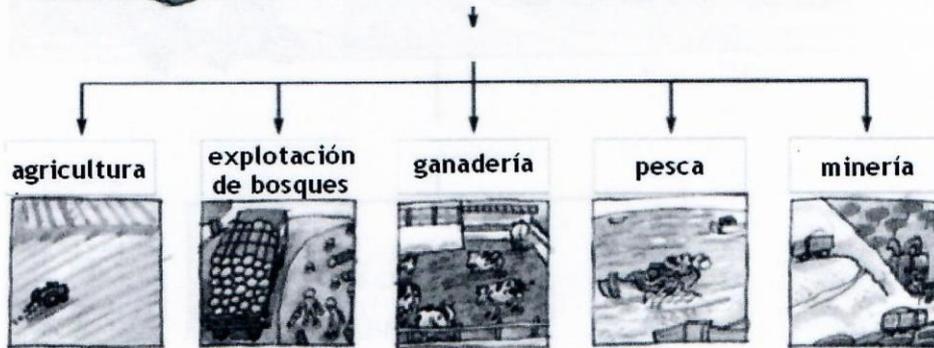
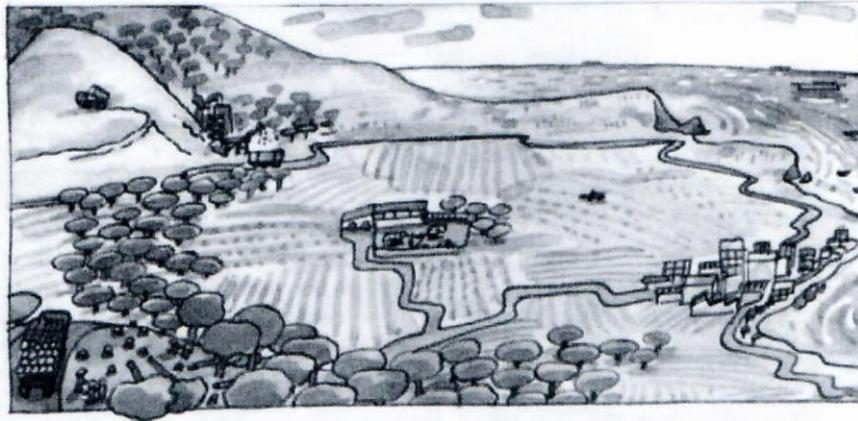


EL TRABAJO

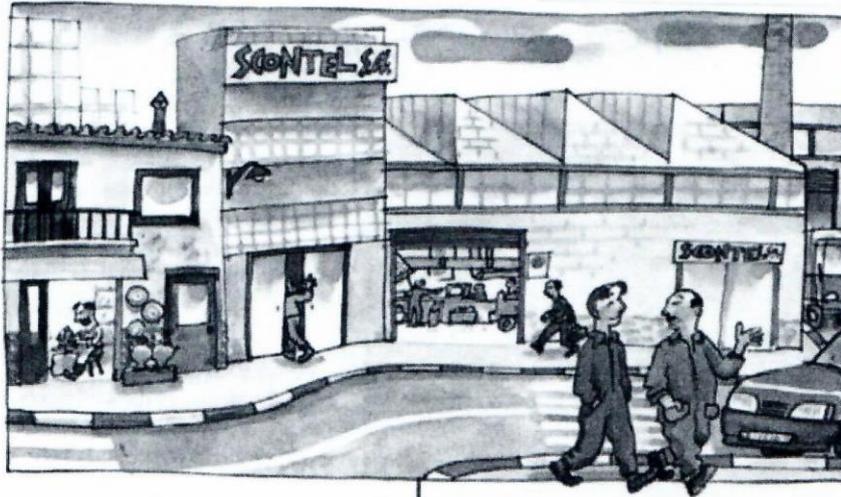




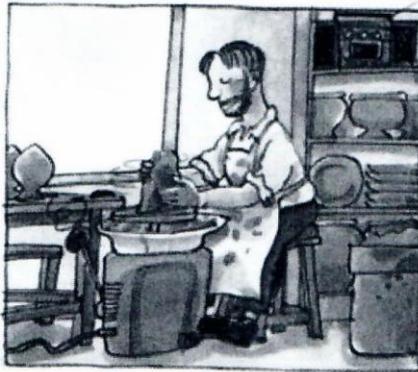
EL SECTOR PRIMARIO



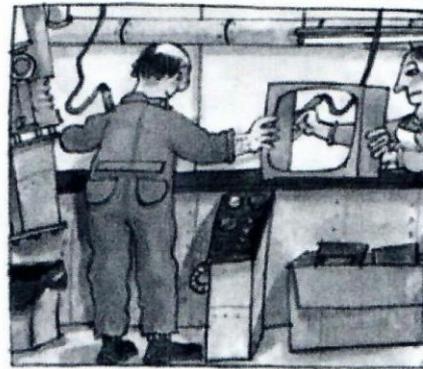
SECTOR SECUNDARIO



artesanía



industria



Las profesiones



el profesor



el empleado



el obrero



el ingeniero



el campesino



el camarero



el dependiente



el médico
el doctor



el mecánico



el policía



la enfermera



el electricista



el albañil



el cocinero



la periodista



el abogado



el actor



el arquitecto



el pintor



la cantante



la dentista



el carpintero



el fotógrafo



el fontanero



la peluquera



el pescador



el piloto



el cartero



el director



el sastre



la escritora



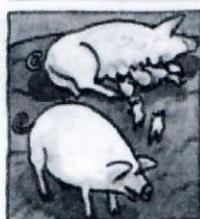
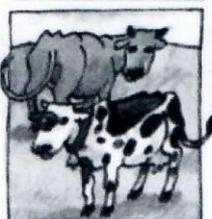
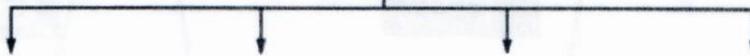
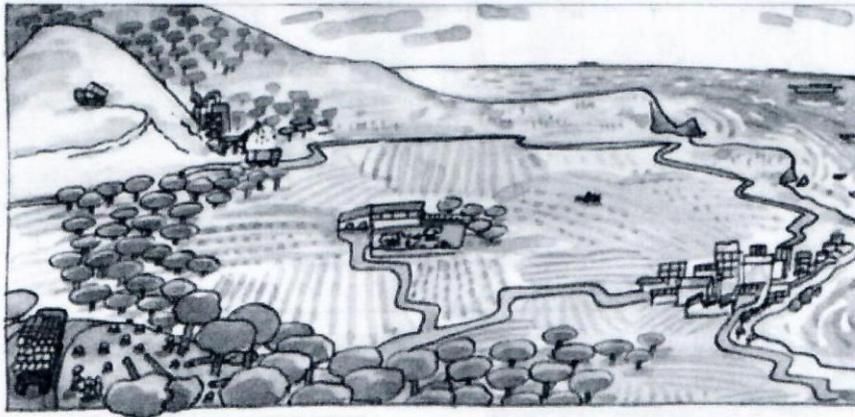
el traductor



el veterinario



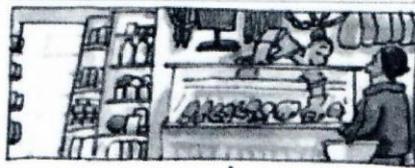
el bombero



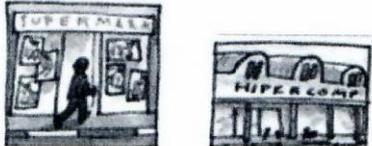
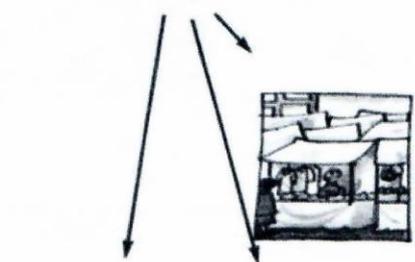
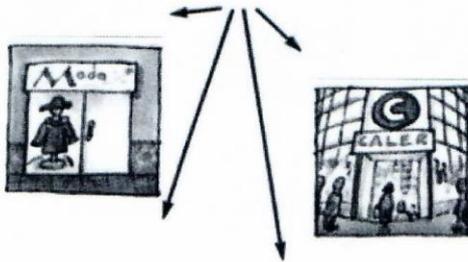
EL COMERCIO

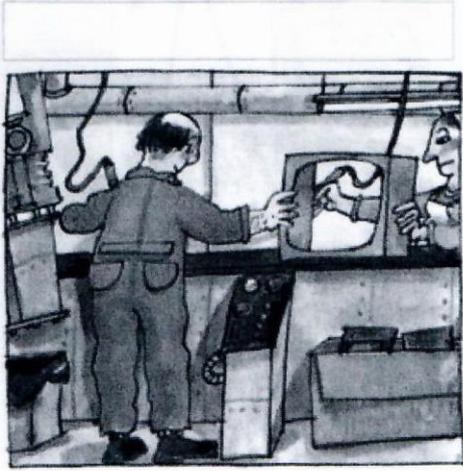
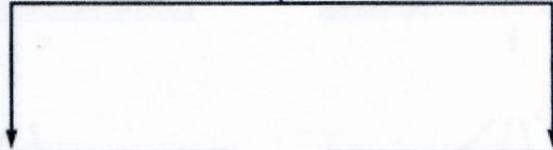
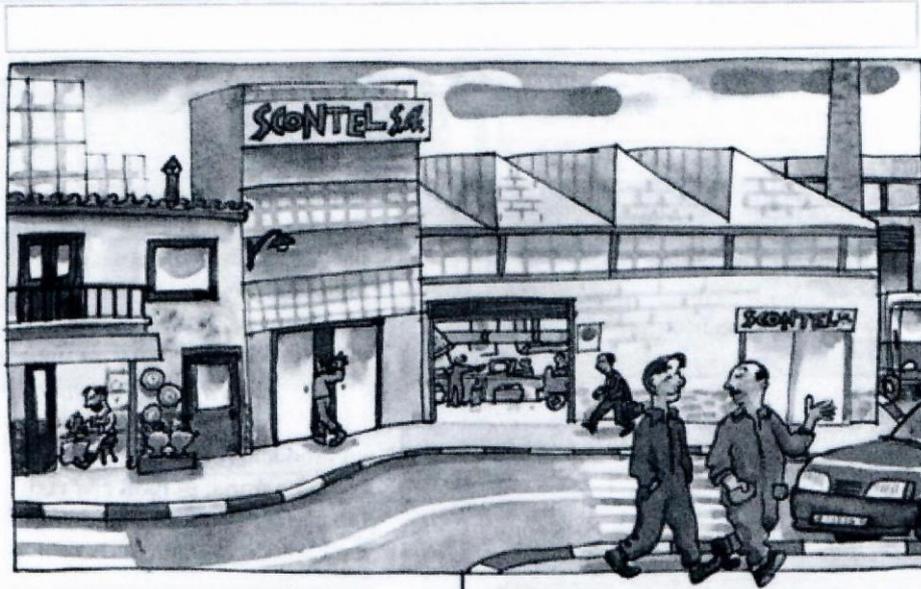


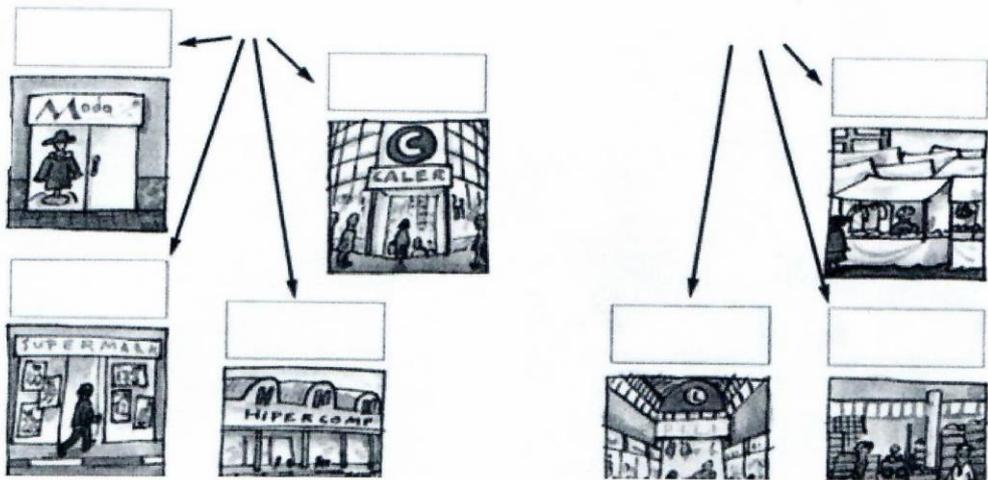
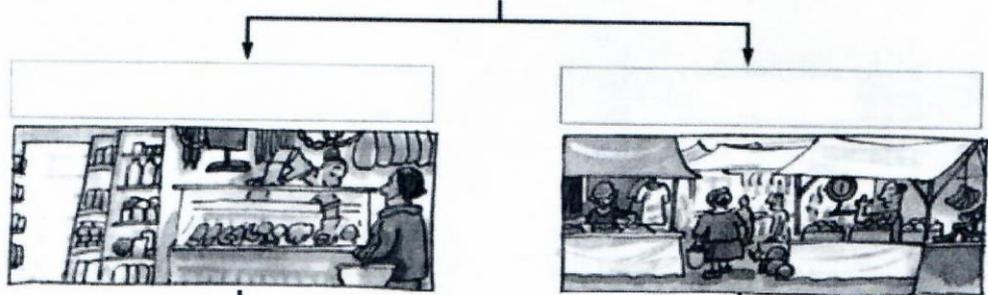
comercios



mercados

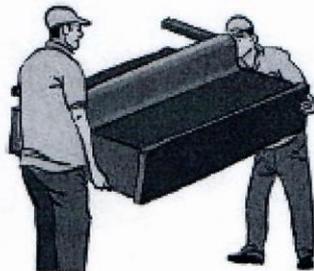
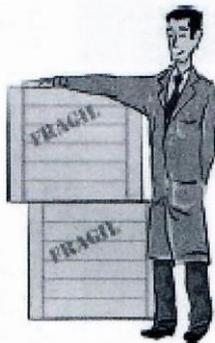












Los oficios

الحرف

alhiraf



albanil
بناء
banná



carpintero
نجار
nach-chár



electricista
كهرباني
kahrabáni



cartero
ساعي البريد
sáai albarid



panadera
خبازة
jabbádsa



cocinera
طباخة
tabbája



doctora
طبيبة
tabbiba



agricultor
فلاح
fal-lah



mecánico
ميكانيكي
mikániki



fontanero
سباك
sabbák



policia
شرطي
xúrti



peluquera
مزيينة
mulsáina



pintor
نقاش
naqqáx

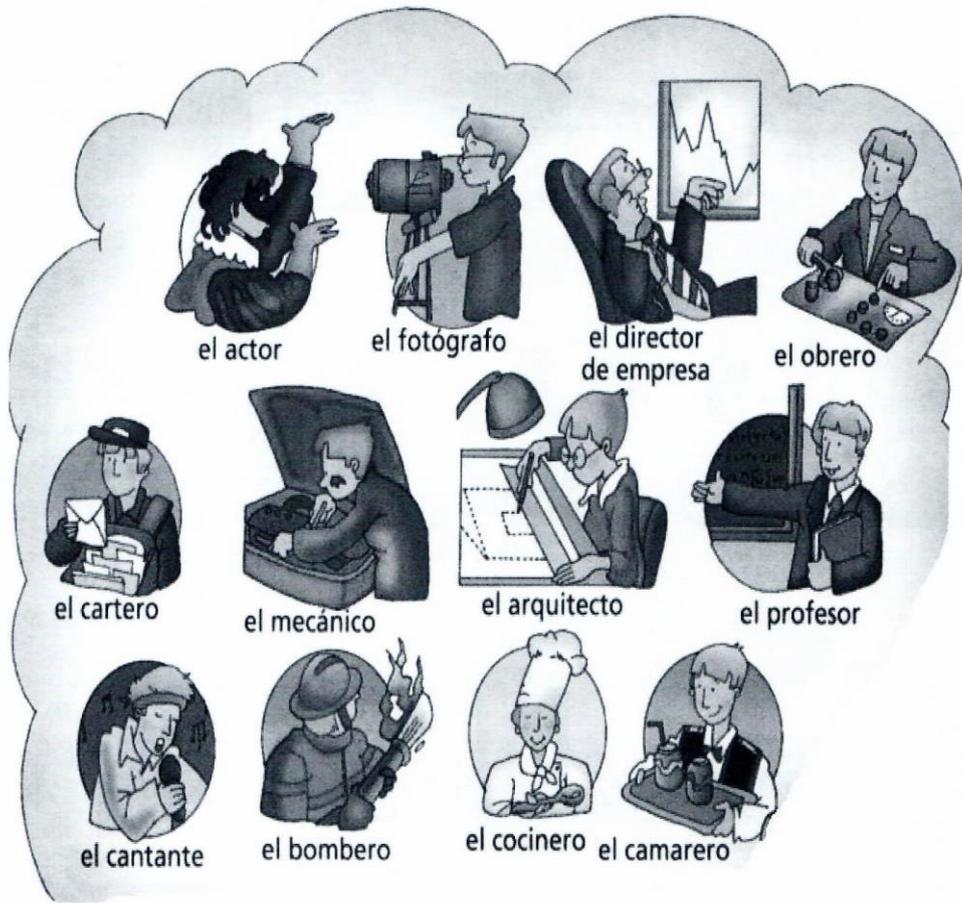


camarero
خادم
jádím

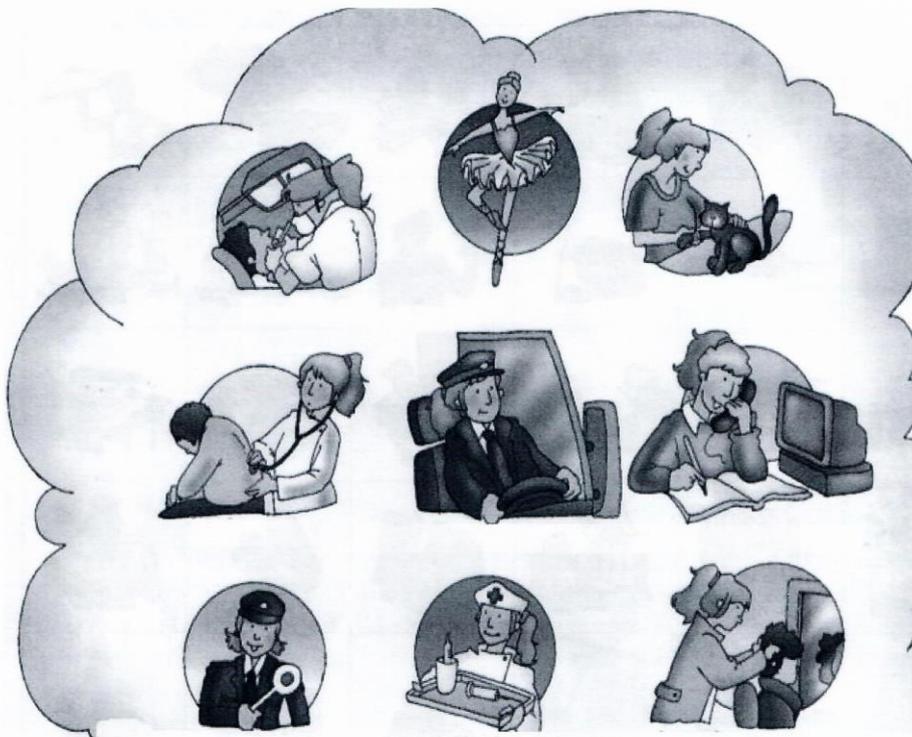
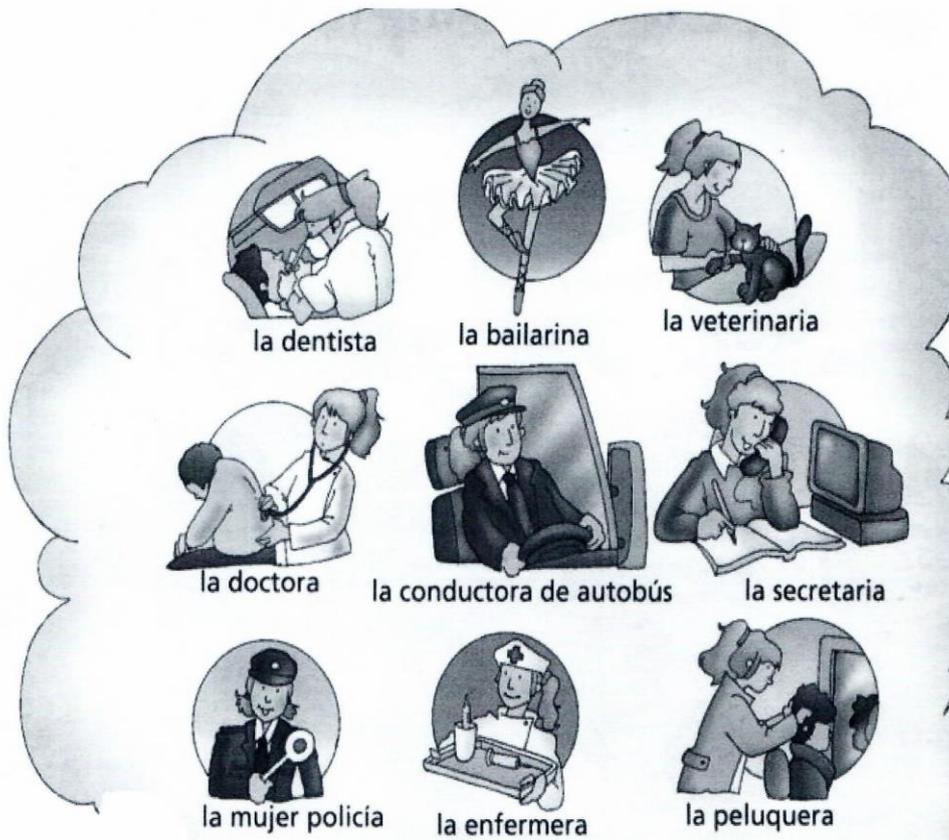


carnicero
حزاز
chadsár











Anexo 4. Ejemplo de fabricación de tarjetas en colaboración con los alumnos. Estadio 4 de la secuencia didáctica (construcción). Estadio 5 de la secuencia didáctica: Juego de mímica con tarjetas “Las profesiones”



Anexo 5. Foto material metodología por tareas
Estadio 5 de la unidad

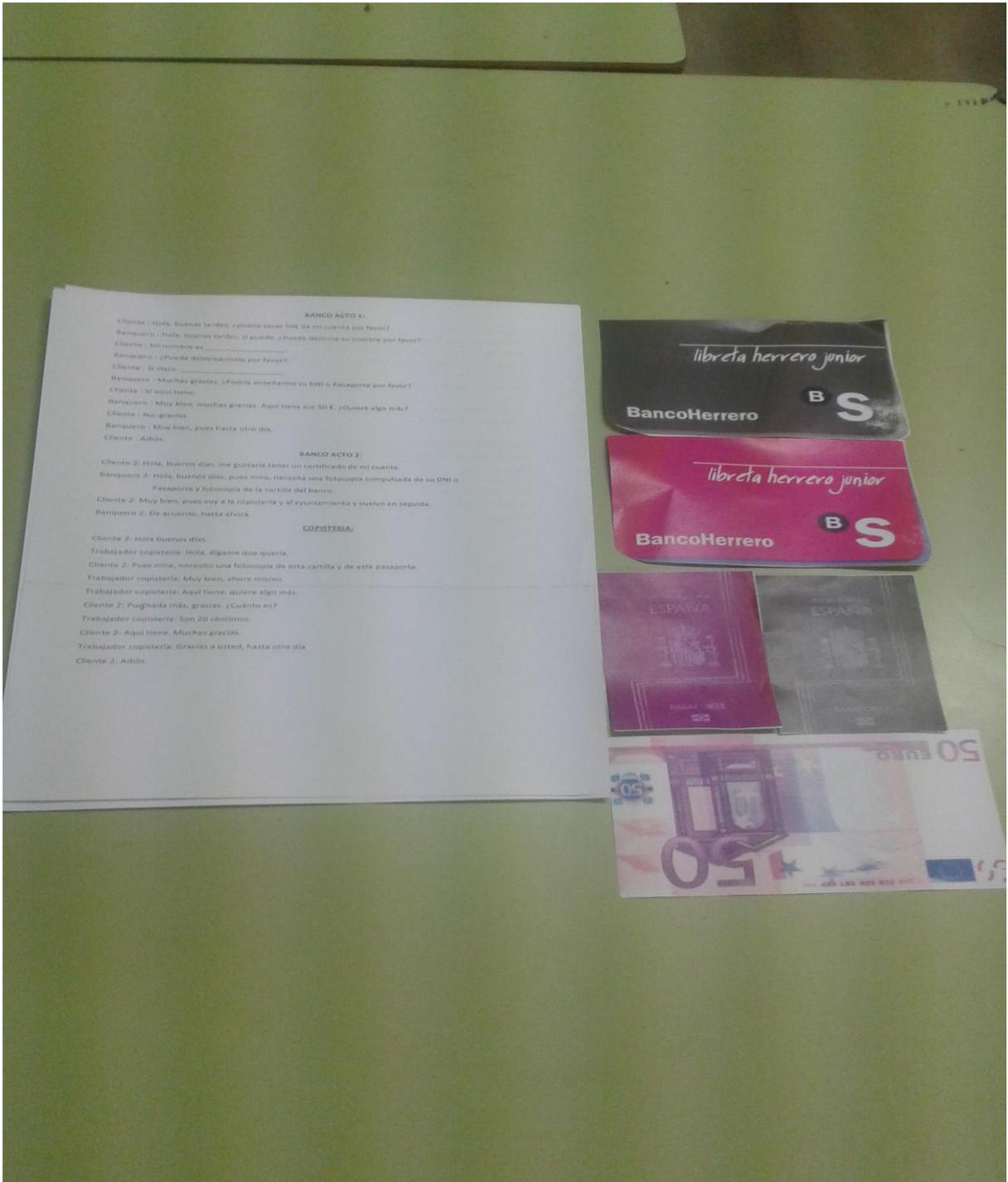


Foto de texto/guion. Material realizado. Pasaporte. Cartilla banco. Billetes

Foto de contextualización en trabajo por tareas. Estadio 5 de la secuencia didáctica



Foto carteles. Material realizado a mano.

Anexo 6. Ejemplo de una hoja de seguimiento individual y gráfico de evolución

Hoja de seguimiento aula alumnos intercultural nº-1

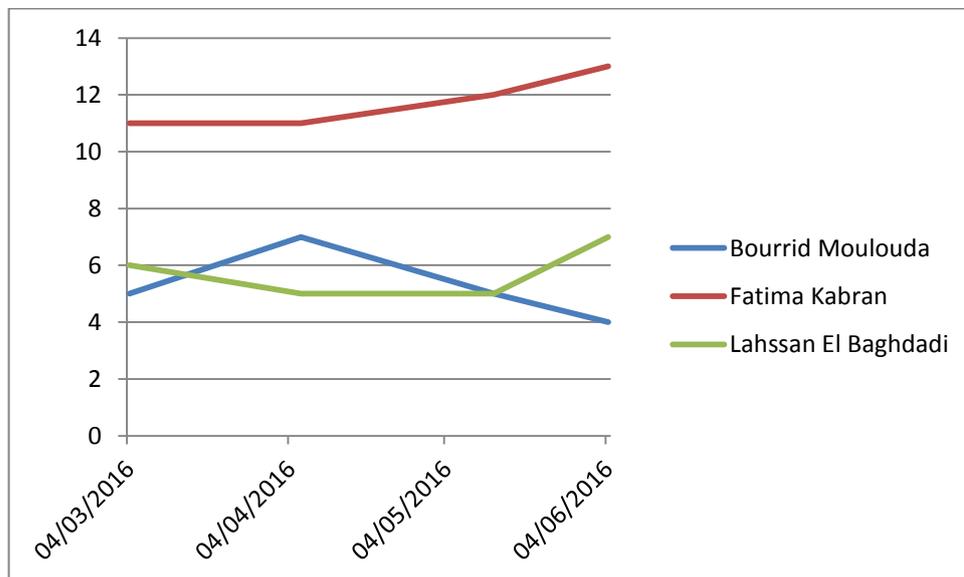
Fecha: 4/4/2016

Tema: tipos de trabajo, profesiones y lugares donde se trabaja, útiles o herramientas de trabajo. Masculino y femenino.

Puntuación: (0-3)

Nombre	Conoce Vocabulario del tema	Realiza oraciones sencillas oralmente	Comprende oraciones sencillas	Progresar en la grafía	Progresar en la lectura
Bourrid Moulouda	1	1	2	1	0
Fatima Kabran	3	2	2	3	1
Lahssan El Baghdadi	0	2	2	1	1

Mediante una hoja Excel podemos hacer un gráfico sencillo en el que se anote la puntuación del tema en un determinado rango de fechas, con estos campos se puede observar a simple vista la evolución de los alumnos.



Anexo 7. Registro de evaluación del docente-juego-sociabilidad. Puntuación (0-4).

Juego *Dicciopinta*. Registro de errores personales

(opcional)

Nombre	Puntos Inicial	Sexo	Sesión	Ser estar	Vocales	Participación	Puntuación Total	Puntos Maestro
JAWAR	1	H	1 ^{er} Pictio	0	2	4	6	4
SAMIR	10	H	1 ^{er} Pictio	4	4	1	9	3
ABDESALAM	0	H	1 ^{er} Pictio	0	2	1	3	
MOHAMED ELMAHDOUBI	0	H	1 Vocal	0	2		2	4
MOHAMED DIEZI DIEZI	0	H	1 Vocal	0	1	1		4
ISMAIL	0	H	1 ^{er} Pict.	0	2	4	6	4
ABDUL JALIL	12	H	1 ^{er} Pict.	4	4	4	12	4
TABYI	4	H	1 ^{er} Pict.	1	2	0	3	
FATNA, RAFO	0	M	1 ^{er} Pict.	0	2	4	6	0

Anexo 8. Tablero de juego *Dicciopinta*
Ejemplo de actividad lúdica para estadio 5



Foto tablero *Dicciopinta* realizado a mano con copia a color y cartón

Tarjeta *Dicciopinta*. Actividad lúdica estadio 5

PERSONA ANIMAL O LUGAR: CAMELLO

OBJETO: PANTALONES

ACCIÓN / VERBO: COMER

PALABRAS DIFÍCILES: MEDIAS

TODOS JUEGAN: CALENDARIO

Alumnos del centro SEP El Puche Almería participando en juego *Dicciopinta* durante una sesión

