

M.^a A. Andión (2005): El inmigrante adulto HNN-E en España, el analfabetismo y la enseñanza del español. En Aula Intercultural. El portal de la educación intercultural (http://aulaintercultural.org/article.php3?id_article=833), 15 págs., PDF, 392.5 KB.

El inmigrante adulto HNN-E en España, el analfabetismo y la enseñanza del español

M.^a Antonieta Andión Herrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia

El tema de inmigración parece inundar el panorama nacional. Muchos ámbitos se sienten —y están— implicados; el escolar, sin lugar a dudas, pero la gran preocupación parece estar en los primeros ciclos de la enseñanza y la inserción de los niños inmigrantes. En el caso de los adultos, que son amplísima mayoría en el colectivo inmigrante, se priorizan aspectos relativos a su regularización, los sectores laborales de recepción y, en relación con los anteriores, su integración en el sistema de la seguridad social, su aportación al índice de natalidad, etc. Sin embargo, pocos parecen percatarse del papel que juega la lengua en este proyecto de integración. Sobre todo si tenemos en cuenta que, de los 2 594 052 inmigrantes relacionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) para 2002 (cifras aportadas en el *Anuario Estadístico de España 2004*)¹, el 62.11% no tiene el español como lengua materna (1 611 245 inmigrantes). La posibilidad de que tengan conocimientos de español, por lo menos los que le permitan realizar actividades básicas de supervivencia cuando llegan, es incierta. Que sean hablantes de español segunda lengua/lengua extranjera puede ser ya una quimera cuando vemos que 845 837 de ellos, el 52.4%, provienen de países subdesarrollados o en vías de desarrollados². Más aún, dentro del colectivo más numeroso de hablantes no nativos de español (HNN-E), el de los africanos, se encuentran varios países considerados dentro del Proyecto y Fondo de la FAO y la OMS como países menos adelantados o PMA, candidatos inminentes en 2004 para participar en el Codex: Gambia, Guinea, Guinea Ecuatorial, Malí y Senegal³.

¹ La cifra que resulta de restarle a la población total del país (41 837 894) los que son de procedencia nacional, es decir, españoles de nacimiento (39 243 842).

² Estas cifras están tomadas de Andión 2004.

³ Para elaborar la lista de los PMA—la última consultada se basa en datos del 2000—, se realiza un examen trienal y se incluye a los países que cumplen tres criterios: bajos ingresos, deficiencia en materia de recursos humanos y vulnerabilidad económica, y un número de habitantes no superior a 75 millones (Andión 2004).

Estos datos no deben llevarnos a pensar que España no recibe inmigrantes temporales que se insertan directamente en los niveles más altos de los tramos escolares. En el *Global Education Digest 2004: Comparing Education Statistics Across the World*, elaborado por el Instituto de Estadística de la UNESCO, España aparece entre los países que reciben estudiantes de educación superior, aunque sólo son un 2% de la matrícula del país en este nivel educativo. Los datos son del curso 2001/02 y se presentan con las siguientes cifras:

Tabla 1: Estudiantes extranjeros de educación superior en España según continente (2001-02).

<i>Continente de procedencia</i>	<i>Estudiantes extranjeros</i>
África	4364
América del Norte	3195
América del Sur	8451
Asia	1149
Europa	27661
Oceanía	38
Otros	2
Total	44 860

Aunque la cifra pueda parecer alta, debemos decir que, comparado con los datos de otros países —según la misma fuente—, España está muy por debajo de Alemania (219 039 estudiantes extranjeros) y Francia (147 402), y un poco menos de Rusia (70 735).

Estos extranjeros podrían interesarnos por ser adultos, pero es muy posible que haya entre ellos quienes sean hispanohablantes por proceder de continentes donde existen países que tienen el español como lengua oficial —América (Central, Caribe y del Sur), indiscutiblemente—. Además, quien ya alcanza en España un estatus universitario está alejado de lo que se considera “inmigrante” más del tipo económico. Por todo ello, no daremos demasiada atención aquí a estas cifras.

Centrémonos en lo que podemos llamar *inmigrante económico* hablante no nativo de español⁴. Cuando estos alumnos adultos se acercan a nuestras aulas, no debemos dar por hecho que está alfabetizado en su propia lengua, a no ser que indicios indirectos así lo indiquen. Si el inmigrante tiene alguna profesión universitaria o desempeñaba en su país una función laboral que necesariamente precisa escolarización, etc., es evidente que estará alfabetizado. Los profesores debemos indagar por ello cuanto antes. Según informa la bibliografía, los colectivos inmigrantes adultos en los que suele presentarse mayormente el analfabetismo, en el caso de España, proviene del continente africano: las zonas rurales de Marruecos y países del África subsahariana tales como Gambia, Senegal, Malí...

Tampoco debemos llamarnos a error en el sentido de asociar *inmigrante económico* o *refugiado* con *analfabeto*. Los que están en esta situación no son mayoría. Muchos tienen instrucción, hasta universitaria; que aquí desempeñen trabajos poco reconocidos socialmente o no tengan empleo no significa, en ningún caso, que no tengan la preparación necesaria para acceder a otras alternativas “más altas”.

Nos tenemos datos concretos sobre los niveles de instrucción de los inmigrantes que llegan a España. Para tener alguna información de referencia, ofrecemos una de carácter internacional y de interés en este ámbito.

Tabla 2: Población inmigrante HNN-E según datos relativos a la educación (2002)⁵.

Nacionalidad	Ranking de IDH	Tasa de alfabetización (% de 15 años o más)		Tasa de matriculación bruta combinada en educación primaria, secundaria y terciaria. Curso 2001/02 (%)			
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres		
		E	U	R	O	P	A
Alemania	18/19	-- ⁶	--	88	89		
Armenia	100/82	99.2	99.7	75	69		
Austria	16-14	--	--	92	91		
Bélgica	6	--	--	115	107		
Bulgaria	57-56	98.1	99.1	77	75		

⁴ Andión (2004) define a este grupo de inmigrantes presente en España como “grupos de inmigrantes, muchos de ellos irregulares, procedentes de zonas europeas en conflicto o de países del tercer mundo, en precaria situación económica y con dificultades de inserción”.

⁵ Tabla de elaboración propia a partir de los datos extraídos del *Informe desarrollo humano 2004* del UNDP (United Nations Development Programme).

⁶ La ausencia de cifras indica que no existe un dato computable, por dos razones extremas: porque no es relevante en el país (los adultos se presuponen alfabetizados) o porque no se ha recogido la información necesaria.

Dinamarca	11-17	--	--	99	92
Finlandia	14-13	--	--	111	102
Francia	17-16	--	--	93	90
Hungría	38	99.2	99.5	89	84
Irlanda	12-10	--	--	94	87
Italia	21	98.1	98.9	84	81
Noruega	1	--	--	102	94
Polonia	35-37	99.7	99.8	93	87
Portugal	23-26	90.3	95.2	97	90
Reino Unido	13-12	--	--	119	107
Rumanía	72-69	96.3	98.4	70	67
Rusia	63-57	99.5	99.7	92	85
Suecia	3-2	--	--	124	104
Suiza	10-11	--	--	86	90
Ucrania	75-70	99.5	99.8	86	83
Á F R I C A					
Angola	166	--	--	27	32
Argelia	107-108	59.6	78	69	72
Cabo Verde	103-105	68	85.4	72	73
Egipto	120	43.6	67.2	72	80
Gambia	151-155	30.9	45	41	49
Guinea	157-160	--	--	21	37
Guinea Ecuatorial	116-109	76	92.8	52	64
Mali	172-174	11.9	26.7	21	31
Marruecos	126-125	38.3	63.3	52	61
Mauritania	154-152	31.3	51.5	42	46
Nigeria	152-151	59.4	74.4	41	49
Senegal	156-157	29.7	49	35	41
A S I A					
China	104-94	86.5	95.1	64	69
Corea del Sur	27-28	96.6	99.2	85	98
Filipinas	85-83	92.7	92.5	82	81
India	127	46.4	69	48	62
Japón	9	--	--	83	85
Pakistán	144-142	28.5	53.4	31	43
A M É R I C A (n o h i s p a n a)					
Brasil	65-72	86.5	86.2	94	90
Canadá	8-4	--	--	96	93
Estados Unidos	7-8	--	--	96	89

En Europa, los índices de alfabetización de los adultos resultan alentadores: muchos casos de casi un cien por cien y todos por encima del 90%. Si observamos atentamente, las mujeres presentan porcentajes más bajos que los hombres, que como

máximo son menores en casi 5 puntos —caso de Portugal: M, 90.3% - H, 95.2%— o en sólo una décima —caso de Polonia: M, 99.7% - H, 99.8%—; residuos de jerarquías sexuales, donde la mujer ocupaba un papel subordinado, en el que la instrucción no era un requisito. Ello significa que en la población femenina inmigrante adulta puede haber más probabilidades de encontrar analfabetos que en la masculina. No obstante, dados los índices generales, es poco probable que la población inmigrante europea sea analfabeta en sus lenguas maternas respectivas.

Muy distintos, lamentablemente, se presentan los índices de analfabetismo en África, que como cifra más alta tiene en los hombres adultos de Guinea Ecuatorial un 92.8% y mínima en las mujeres malíes (11.9%), justamente países que tienen el ranking de IDH más bajo y más alto respectivamente de los señalados. Las mujeres siguen estando por debajo en los hombres en todos los países africanos, pero ahora se acrecientan sus distancias, de más de 10 puntos en todos los casos, y hasta más de 20 en los casos de Marruecos y Egipto.

Los índices mejoran en Asia, pero los países de ranking de IDH más alto (India y Pakistán) tienen bajos índices. Al igual que en los continentes que lo preceden, las asiáticas están menos alfabetizadas que los hombres.

Respecto de los estudios primarios, secundarios y terciarios, las mujeres europeas presentan una presencia mayoritaria —salvo en el caso de Alemania, aunque con una diferencia poco llamativa—. Es evidente que los hombres abandonan antes sus estudios en Europa. Pero, a diferencia de las europeas, las africanas no consiguen recuperarse en los restantes estudios, siempre por debajo de los hombres, con oscilaciones desde 16 puntos de diferencia en Guinea hasta 1 punto en Cabo Verde. Las asiáticas no consiguen subir por encima de los hombres en los estudios posteriores, sólo las filipinas aventajan tímidamente a sus compatriotas. Las americanas, al igual que las europeas, tienen estudios más avanzados que los hombres, con distancias semejantes en los países señalados.

En síntesis, es evidente que las posibilidades de que los inmigrantes sean analfabetos en sus lenguas maternas o tengan estudios sólo básicos son mayores en los que provienen del continente africano, de algunos países asiáticos e improbablemente de Europa y América. En cualquiera de los casos, las mujeres siempre están entre las que más podrían presentar esta situación.

El analfabetismo de los inmigrantes en su L1, en ningún caso, debe llevar al profesor a falsas consideraciones. Se es analfabeto cuando se desconoce la parte gráfica de la representación del código lingüístico de la lengua materna, es decir, no se conoce la lectoescritura. Los inmigrantes analfabetos son hablantes competentes orales de su lengua materna y, en el caso de los países ex coloniales, suelen serlo también de la lengua de la antigua metrópoli. Poseen capacidades cognitivas desarrolladas (saben deducir, comparar, generalizar, hacer verificaciones...), han tenido algún contacto con los medios (no escritos) de comunicación (casi nadie está exento de la publicidad visual y auditiva), tienen estructurado y conocen un mundo, el propio, al que pertenecen, y saben de la existencia —por referencia, más que por experiencia— de otros mundos.

Es evidente que los alumnos analfabetos “han aprendido a aprender” de manera autodidacta; pero lo aprendido en el ejercicio de la lengua materna no se ha visto favorecido por la instrucción. No han podido contar con el ejercicio de reflexión sobre su propia lengua que acompaña a todo programa escolar sobre L1 en las escuelas, pero, y quizás agudizadas por tales circunstancias, tienen estrategias de aprendizaje al igual que cualquier hablante nativo de su lengua. No obstante, su falta de entrenamiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje, de técnicas de estudio y de análisis hace que docentes y aprendices adultos tengan que hacer un esfuerzo extra durante el proceso de alfabetización en la L2. De todas formas, el profesor se ve favorecido porque puede adaptar con facilidad al alumno a su estilo de enseñanza sin necesidad de tener que enfrentarse a hábitos escolares anteriores. Se necesita trabajar con ellos en un añadido de estrategias metacognitivas, de desarrollo de hipótesis, etc.

Un analfabeto es una persona que no ha recibido la instrucción mínima en su lengua materna, no ya aquella que se refiere a las materias regulares: Matemáticas, Biología, Literatura..., sino a la ausencia de las habilidades relacionadas con las destrezas de lectoescritura. El analfabeto ha construido su mundo interno sin que medie el proceso de instrucción, no ha sido posible el traspaso del concepto natural al científico. Han tenido que construir solos ese mapa que estructura los conceptos en el complejo sistema del conocimiento. Ello basta para conformar su dominio de competencia y actuación como hablante nativo de una L1, circunscritas, eso sí, a las destrezas orales.

El uso de un metalenguaje identificador de categorías lingüísticas en la enseñanza de la L2, tales como *marcadores discursivos*, *enlaces extraoracionales*, nombres de categorías verbales, etc., son inoperantes con quienes no poseen ese bagaje

metalingüístico en su propia lengua, ya que no han sido instruidos en su análisis. La enseñanza debe empezar por proporcionarles equivalentes de unidades que ya poseen en su L1, evitando clasificaciones de tipo lingüístico.

Con los inmigrantes analfabetos se trabajan primeramente las destrezas mínimas de la oralidad. Una vez adquiridas, se pasa a la alfabetización en español. El desarrollo de las habilidades psicomotrices juega un papel importante a la hora de aprender a escribir, el sentido de la lateralidad, la dirección de los trazos y demás. Hablar de la destreza de producción escrita propiamente dicha es un proceso más complejo. Ya sabemos los profesores la dificultad que entraña esta destreza que aun en los nativos presenta una adquisición irregular.

Como señalan Villalba y Hernández (2003: 15), “el problema real [con los analfabetos] no está tanto en aprender una lengua (...), sino en cómo enseñarla”. La situación para el profesor no parece muy alentadora si tenemos en cuenta que no se puede recurrir a la propia experiencia como aprendiz de la lengua materna u otras lenguas extranjeras; las orientaciones metodológicas y los materiales específicos son escasos (Ibídem). El analfabetismo impide al profesor aprovecharse muchas veces del significante lingüístico (la grafía de una palabra) como lo haría con los alumnos alfabetizados. El grafismo tiene que ser objeto de enseñanza en sí mismo y estará secuenciado como contenido curricular. La representación mediante imágenes de objetos, situaciones y acciones son aquí determinantes. De todas las formas, también se pueden introducir palabras escritas y hacer que los alumnos se fijen en ellas; para ello contamos con el fuerte apoyo fonético del español, en el que la correspondencia entre grafías y fonemas resulta bastante equivalente, lo que juega a favor de nuestra lengua de manera general.

Alfabetizarse en español es para los emigrantes un signo evidente de progreso; pero, aunque somos sobre todo profesores de lengua, hay que tener presente que las condiciones de su propia subsistencia los (nos) obligan a priorizar las habilidades de comunicación oral, sin aferrarnos en exclusividad a la lectoescritura. La oralidad se antepone en importancia y en la secuencia de enseñanza a las destrezas de la escritura. Sería incongruente para el alumno aprender a escribir una palabra que él no sabe lo que significa, ni en qué contextos se usa, ni qué rentabilidad tendrá para él conocerla. Ha de partirse del principio de que se puede aprender a comunicarse en una lengua sin saber leer y escribir en ella, aunque la alfabetización es parte de nuestros objetivos docentes,

pero siempre precedida por la oralidad, en cuyas referencias debe basarse la enseñanza-aprendizaje.

En el microcosmo que supone el ámbito de la clase, físico y psicológico, el alumno tiene que sentirse bien. El ambiente debe ser siempre solidario y el profesor representa de manera ejemplarizante la actitud positiva de la sociedad de acogida, que lo ayuda a encontrar su lugar en ella. Ejemplarizante también para los propios alumnos, ante los cuales el profesor actúa como moderador para evitar o resolver casos de intolerancia cultural interna, por divergencias de sexo, religiosas, étnicas, etc. Tener en cuenta diferencias y potenciales conflictos es fundamental a la hora de organizar grupos de trabajo, parejas para actividades, etc. En ningún caso deben permitirse actitudes insultantes, abusivas o represivas de unos con otros. En general, la no excesiva existencia de marcas lingüísticas que distingan tajantemente roles sociales asociados a sexos en lengua española debe ser claramente explicada y entendida por los alumnos; eso sí, sin caer en cruzadas reivindicativas por parte del profesor que pueden lastimar la sensibilidad y la estima personal del alumno.

Sobre el tratamiento del error, recomendamos que en la exposición espontánea del alumno, el profesor tenga una actitud de corrección indirecta (repite la fórmula que ha utilizado el alumno pero ahora corregida, pide al alumno que reflexione sobre lo que acaba de decir, pide a otro compañero que corrija la frase...), no necesariamente inmediata. Siempre que la intención y el significado comunicativo hayan prevalecido en el intercambio, el alumno ha de sentir que el éxito comunicativo está por encima de los errores cometidos. Es indiscutible que vencer el miedo al error tiene una incidencia positiva en la actitud ante el aprendizaje.

La diferencia de edad entre alumnos y profesores, cuando ellos suelen superar en edad al docente, supone una situación que el segundo debe atender con delicadeza. En muchas culturas, el hecho de aventajar en edad a alguien supone en el más joven una actitud de respeto que, en algunos casos, desaconseja la corrección directa y abierta en dirección al más adulto. ¿Queremos decir con esto que el profesor debe abandonar su papel en la corrección de errores? En ningún caso, pero es más aconsejable que dicho papel aparezca en forma de uso ejemplarizante, sobre todo si ha de producirse en medio del colectivo de aprendices (la clase).

En cuanto a la línea metodológica, los principios comunicativos se presentan como válidos para la enseñanza de español al colectivo inmigrante. La concepción que el propio enfoque tiene sobre la lengua y el proceso de aprendizaje así lo recomiendan.

Primero, la lengua es un instrumento cognitivo por el que se aprende a entender la nueva cultura, sus patrones de comportamiento, sus valores..., y de interacción social para comunicarse con los hablantes nativos del país receptor. El conocimiento lingüístico no es un fin en sí mismo sino la vía para interactuar en la comunidad de acogida y funcionar dentro de ella de manera adecuada; situación que sólo se alcanza a través de la adquisición de la competencia comunicativa —de la que la morfología, el léxico, las reglas sintácticas, la fonética, la ortografía, etc., son sólo una parte—. Segundo, el proceso de aprendizaje centrado en el individuo-alumno y sus necesidades y expectativas. En las decisiones curriculares, en la preparación de la clase, en el adiestramiento para el autoaprendizaje, se tienen en cuenta los conocimientos previos, su motivación afectiva y su interés de inserción en la sociedad.

Veamos cómo reflejan lo que hemos comentado dos manuales de enseñanza de español en su presentación, uno para inmigrantes y otro para no inmigrantes. Primero, demos una mirada general a la presentación editorial de los dos métodos:

📖 Manual de E. Fernández *et al.* (Equipo del Departamento de Educación de ASTI), 2001: *En contacto con...*, ASTI-Fundación Santa María, Madrid⁷.

⁷ Al respecto de este manual afirma Martina Tous en su página web, es un “método de alfabetización especialmente diseñado para adultos inmigrantes, aunque puede ser utilizado igualmente para otras edades y para el grupo autóctono. Propicia la reciprocidad intercultural. Considera las diferentes experiencias vitales de quien se alfabetiza. Incide en la formación de la identidad y de la autonomía, haciendo especial hincapié en la conciencia de la dignidad propia y ajena y en la acogida de las otras identidades. Favorece el desarrollo de las capacidades básicas para comprender críticamente la realidad y sentirse parte de ella. Pone de relieve la condición del inmigrante como sujeto de derechos y deberes en el marco de una ciudadanía intercultural y solidaria” (http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=18).

"EN CONTACTO CON..." es un método de alfabetización para adultos inmigrantes* que:

- Se plantea desde el enfoque comunicativo del hecho lingüístico.
- Propicia la reciprocidad intercultural.
- Considera las diferentes experiencias vitales de quien se alfabetiza.
- Incide en la formación de la identidad y de la autonomía, haciendo especial hincapié en la conciencia de la dignidad propia y ajena y en la acogida de las otras identidades.
- Favorece el desarrollo de las capacidades básicas para comprender críticamente la realidad y sentirse parte de ella.
- Pone de relieve la condición del inmigrante como sujeto de derechos y deberes en el marco de una ciudadanía intercultural y solidaria

Estos planteamientos, entre otros, se hacen operativos a través de las cinco Unidades Didácticas y el Anexo que componen la Carpeta del Alumno y que son:

1. Otras personas
2. El tiempo
3. El entorno
4. Las necesidades básicas
5. España
6. Anexo.

Cada una de estas unidades comprende, a su vez, varios temas.

El contenido de la Carpeta del Profesor está explicitado en la contraportada de este díptico.

(<http://www.asti-madrid.com/paginas/principal.htm>)

📖 Manual de Equipo Prisma, 2002: *Prisma*, Editorial Edinumen⁸.



PRISMA es un método de español estructurado en seis niveles: Comienza (Nivel A1), Continúa (Nivel A2), Progresa (Nivel B1), Avanza (Nivel B2), Consolida (Nivel C1) y Perfecciona (Nivel C2), según las directrices del Marco de Referencia europeo y del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El Marco de Referencia europeo nos proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales... en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que llevar a cabo los estudiantes de lenguas, con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y las destrezas que deben desarrollar para poder actuar de manera eficaz y el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio lingüístico que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, el contenido y los métodos, el Marco de Referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas.

⁸ En su publicación virtual, la prestigiosa revista de ELE *Cuadernos Cervantes* califica *Prisma* como “un método muy útil y práctico en el aula de enlace” (http://www.cuadernos cervantes.com/aulasancho_44.html).

PRISMA aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa, con lo cual se persigue atender a la diversidad de discentes y docentes. El objetivo general de **PRISMA** es dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico.

Cada nivel se compone de:

- PRISMA del profesor.
- PRISMA del alumno.
- CD de audiciones.

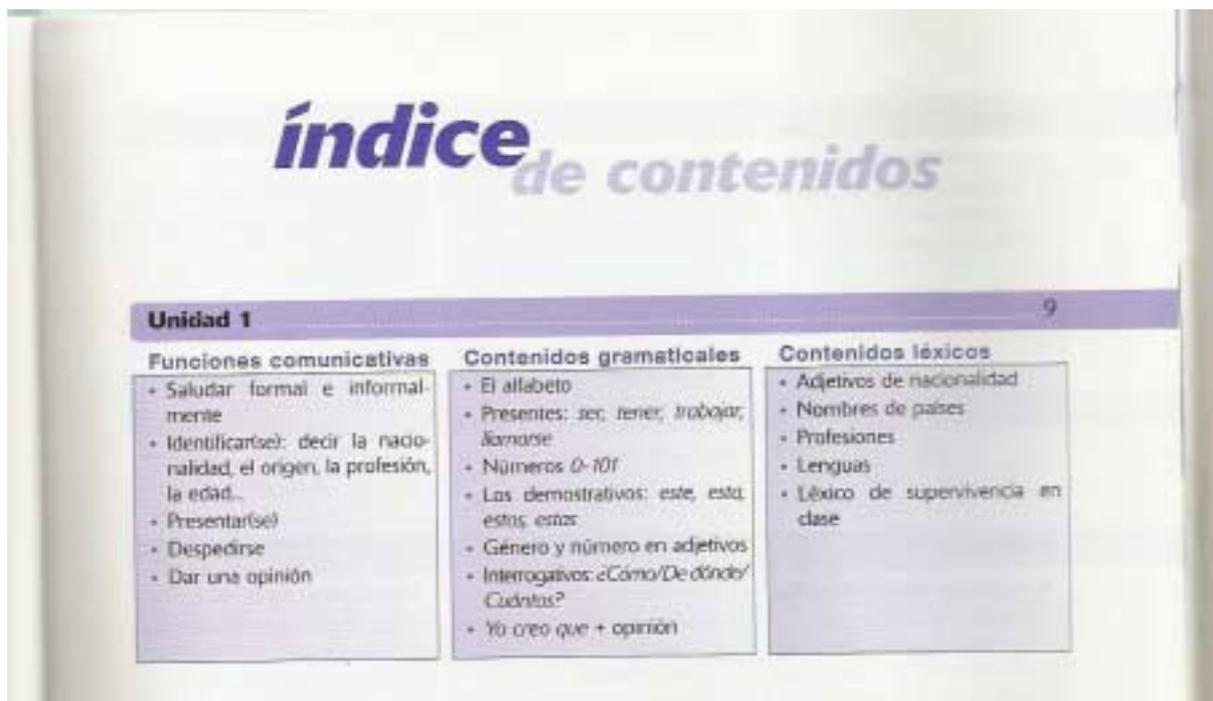
(http://www.edinumen.es/es/dept_15.html)

Pasamos a ver los esquemas de las primeras unidades para ilustrar ciertas especificidades que se dan en los manuales destinados a inmigrantes. Éste es el de *En contacto...*:



(*En contacto...*, cuaderno “Otras personas”, Libro del profesor, pág. 6)

Éstos son los contenidos que se trabajan en la primera unidad de *Prismas*:



The image shows a page from a textbook titled 'Índice de contenidos' (Index of contents). The page is numbered '9' in the top right corner. Below the title, there is a section for 'Unidad 1' (Unit 1). The content is organized into three columns: 'Funciones comunicativas' (Communicative functions), 'Contenidos gramaticales' (Grammatical contents), and 'Contenidos léxicos' (Lexical contents). Each column lists specific topics to be covered in the unit.

Funciones comunicativas	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos
<ul style="list-style-type: none">• Saludar formal e informalmente• Identificarse: decir la nacionalidad, el origen, la profesión, la edad...• Presentarse• Despedirse• Dar una opinión	<ul style="list-style-type: none">• El alfabeto• Presentes: ser, tener, trabajar, llamarse• Números 0-100• Los demostrativos: este, esta, estos, estas• Género y número en adjetivos• Interrogativos: ¿Cómo/De dónde/ Cuántos?• Yo creo que + opinión	<ul style="list-style-type: none">• Adjetivos de nacionalidad• Nombres de países• Profesiones• Lenguas• Léxico de supervivencia en clase

(*Prismas, Comienza*, Nivel A1, *Libro del alumno*, pág. 5)

Como vemos, las diferencias no resultan demasiado llamativas, teniendo en cuenta que los destinatarios son diferentes, sobre todo analfabetos los de *En contactos*...Estudiando atentamente los índices —que es donde se muestran los contenidos curriculares de interés— de un manual para inmigrantes y tras una pausada (h)ojeada que demos al manual, podemos notar características específicas:

- Las unidades didácticas son cerradas en sí mismas. Los contenidos no suelen repartirse o fraccionarse en varias unidades, porque la inestabilidad de asistencia a las aulas lo desaconseja.
- La selección de los contenidos responde a las necesidades de la vida cotidiana y a la presentación —reflexión, comprensión...— de los referentes culturales de la sociedad de acogida.
- Se intenta presentar la mayor cantidad de recursos lingüísticos en el primer nivel, seleccionados con un criterio de adecuación y rentabilidad respecto de las funciones de la lengua que se trabajan, y representados con sus exponentes básicos. Estos paradigmas se ampliarán en niveles siguientes.

- Los contenidos léxicos se presentan en *constelaciones*⁹ o agrupaciones léxicas referentes a un área (campo léxico-semántico) en relación con otras áreas afines, formando dos ejes, el vertical (por ejemplo, prendas de vestir) y el horizontal (respecto del campo ejemplificado, nombres de tipos de tejidos, colores, tallas, muebles donde se guardan, productos para lavarlas, electrodomésticos implicados, etc.).
- El protagonismo de las situaciones que se trabajan giran alrededor del sujeto inmigrante.

...

Los materiales didácticos merecen un tema independiente, no nos extenderemos más en este asunto. Tan sólo señalar que creemos que los destinados a alumnos no inmigrantes, caso de *Prismas*, pudieran utilizarse para alumnos inmigrantes, hechas las adaptaciones pertinentes que dicho grupo necesite. Ello resulta más fácil si el alumno tiene estudios superiores y, además, conoce otras segundas lenguas. En el caso de que fueran analfabetos, también el profesor tendría que apoyarse en materiales complementarios para la lectoescritura.

Lourdes Miquel (1995: 201), aunque reconoce que “a la hora de trabajar con inmigrantes y refugiados, nos encontramos con algunos problemas de aplicación de esos materiales puesto que todos ellos presuponen que los estudiantes saben leer y escribir y que, además, comparten un conocimiento del mundo muy occidentalizado”, es evidente que los “buenos manuales y materiales” pueden utilizarse con analfabetos. En apoyo a esta utilidad, la autora antes citada nos recuerda sus ventajas: progresión de la dificultad comunicativa y gramatical, muestras de lengua orales y actividades construidas según/para dicha progresión, pluralidad de acentos, registros y recursos (fotos, dibujos, medios...), interés en el uso de la lengua, aspectos sociolingüísticos y culturales (Ibídem).

No ignoramos que, como menciona Almería Acoge, el material a inmigrante tiene peculiaridades, pero “renunciar a un material ya creado, editado, ‘terminado’” (Asociación Almería Acoge, 1994: 7) es, quizás, extremo. Sería privarnos de un material de mucha calidad y variedad de recursos, de la experiencia de profesionales cualificados que se han dedicado —y dedican— a la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda. Las adaptaciones de los materiales didácticos en clase son

⁹ El término lo recoge M.^a V. Mateo García (“Enseñanza del español a inmigrantes”, en *REALE*, 1995: 3, págs. 117-127), que a su vez lo toma de Camacho, 1993.

perfectamente aceptables y posibles; es más, nuestra propia experiencia nos permite afirmar que son frecuentes. La dinámica de un grupo de aprendices, la variación y peculiaridad del colectivo y sus miembros (estilos cognitivos, hábitos de aprendizajes, experiencias anteriores, preferencias, etc.), siempre obliga a diversificar las fuentes. Ello no es exclusivo de las aulas de inmigrantes.

Para cerrar estas líneas, queremos mencionar algo que atañe al profesor y su formación. Enseñar una segunda, tercera, cuarta..., otra lengua a personas extranjeras hace necesario que el personal docente se prepare de manera específica en materias que hoy pudieran enmarcarse en el área de la Lingüística Aplicada: adquisición de segundas lenguas, metodología y didáctica de segundas lenguas, análisis de manuales y materiales didácticos... Todo este universo de conocimientos capacita al profesor en una tarea docente muy concreta, en la que no se cumplen necesariamente las coordenadas de la enseñanza de la lengua materna.

Bibliografía (mínima)

Andión Herrero, M. A. (2004): “El inmigrante adulto aprendiz de L2 en España. Datos de interés”, en prensa.

----- 2005: “El sexo y la edad en la población inmigrante en España. Consideraciones para E/LE”, 55, pp. 18-27.

Asociación Almería Acoge (1994): “Alfabetización de inmigrantes una propuesta educativa integradora”, en *Entre Culturas*, 11 y 12, *Boletín del Programa de Inmigrantes de Cáritas*, Madrid, octubre 1994.

http://cvc.cervantes.es/obref/lenguas_2001/citas2.htm#Debate7

MIQUEL, L. (1991): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC.

----- (1995): “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”, en *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, Madrid, Didáctica n.º 7, Universidad Complutense de Madrid, pág. 244.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.^a T. (2000): “¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2”, en *La comprensión lectora en el aula de E/LE*, Carabela n.º 48, Madrid, SGEL, pág.86.

----- (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y segundo ciclo de la ESO*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica.

VILLALBA, F., M.^a T. HERNÁNDEZ y C. AGUIRRE (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

VIÑAO, A. (1990): “Oralidad y escritura. Las paradojas de la alfabetización”. En *La Comunidad de Madrid por la alfabetización*, Madrid, Consejería de Educación, pp. 31-45.