

## **SE LLAMA ZAREK, ES MARROQUÍ, HABLA ÁRABE Y ESTÁ APRENDIENDO ESPAÑOL.**

(LA ESCUELA PÚBLICA Y EL ALUMNADO INMIGRANTE. ALGUNAS CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A LOS NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES).

Aurora Cervera

**Ofrim/Suplementos. Diciembre 1997**

El fenómeno de la inmigración es una realidad a la que la Escuela Pública ha tenido que hacer frente. Cada vez son más los trabajadores inmigrantes que consiguen llegar a España acompañados de su mujer e hijos. El Ministerio de Educación y Ciencia ha sabido dar respuesta a esta realidad y ha abierto sus aulas a los niños y niñas inmigrantes, proporcionándoles su incorporación inmediata al sistema escolar. Ya en 1985, la LODE reconocía el derecho a la educación, obligatoria y gratuita en los niveles básicos, de los extranjeros residentes en España. En 1990, la LOGSE da un paso más y propone una educación intercultural, entendida ésta como el reconocimiento y la valoración de las diferentes culturas presentes en la escuela, sin olvidar que este reconocimiento y valoración va a implicar un enriquecimiento mutuo.

Actualmente, la de Madrid es la comunidad autónoma de todo el Estado español con un mayor número de inmigrantes. El curso 95-96, de los 23.105 alumnos extranjeros escolarizados en Centros Públicos (C.P.), Institutos de Enseñanza Secundaria (I .E.S.) y Centros Concertados (C .C.) de toda España, el 45,3% (10.469) pertenecen a la Comunidad de Madrid<sup>1</sup>. Esta cifra es meramente estimativa, el número real es superior ya que los niños inmigrantes no se escolarizan sólo al comienzo del curso sino que su acceso a la escuela puede producirse a lo largo de todo el año escolar. La mayor concentración de niños inmigrantes escolarizados se produce en el distrito centro, en concreto 901 pertenecen a este distrito, y en algunos colegios el número de niños inmigrantes supera ampliamente la centena.

La escolarización de estos niños conlleva lógicamente una serie de dificultades que no se suelen presentar en el caso de los niños y niñas españoles. Algunas de estas dificultades son:

- Problemas de comunicación

La mayoría del alumnado inmigrante, cuando accede a la escuela, desconoce el

nuevo código lingüístico, en este caso la lengua española, lo cual acarrea serios problemas de comunicación que hacen que se retrase considerablemente su incorporación a la marcha del curso.

#### ■ Escolarización tardía

Muchos de estos niños, algunos ya de 10 o más años, es la primera vez que asisten a una escuela. En sus países de origen no habían estado antes escolarizados. Esta escolarización tardía dificulta enormemente su plena integración en la comunidad escolar.

#### ■ Desconocimiento de habilidades socio-culturales

Para ellos prácticamente todo es nuevo: las costumbres, las normas sociales y de convivencia, los hábitos alimenticios y, a veces, de higiene, etc.

#### ■ Experiencias negativas

Las experiencias negativas, a veces traumáticas, que han acumulado a lo largo de su corta vida pueden dar lugar a manifestaciones de agresividad, desconfianza, miedo e inseguridad.

Esto es sólo una pequeña muestra que no agota en absoluto el tema de la escolarización de estos niños y niñas.

Es evidente que sobre la Escuela Pública ha recaído una responsabilidad para la que, a mi modo de ver, carece todavía de los recursos necesarios, pero, gracias a la profesionalidad y buena voluntad del profesorado, se están alcanzando unos logros considerables.

Como formadora de profesores especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera voy a detenerme sólo en la primera de las cuatro dificultades señaladas: el desconocimiento del nuevo código lingüístico.

Es indudable que uno de los primeros pasos, por no decir el primero, que los niños y niñas inmigrantes deben dar es intentar aprender en el menor tiempo posible la lengua española. Cuanto menores sean sus problemas de comunicación con los profesores y los compañeros más rápido y eficaz será su proceso de integración.

Es probable que antes de incorporarse al colegio el niño inmigrante lleve en España varias semanas. Por tanto, ya ha entrado en contacto con la nueva lengua, y ese contacto se ha producido, en cierto modo, de manera parecida a como en las primeras etapas de su vida entró en contacto con su lengua materna. En la calle, en el parque oye hablar a personas que él no entiende, pero a través del contexto, de la situación en que esas personas emiten sus palabras y a través de los gestos que a veces las acompañan, el niño irá adivinando el sentido de algunos vocablos y expresiones. A partir de ese

conocimiento mínimo va a ir deduciendo los significados y las reglas morfosintácticas básicas. Y poco a poco va a ir elaborando sus propias reglas sobre el funcionamiento de la nueva lengua hasta llegar a la gramática de competencia lingüística en dicha lengua.

El D.C.B. (Diseño Curricular Base), al referirse a la adquisición de las lenguas extranjeras, explica dicho proceso del siguiente modo: *El proceso de adquisición de una lengua extranjera puede caracterizarse como un proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir del input recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico.* Aunque este proceso sea básicamente el mismo que el niño ha seguido para la adquisición de la lengua materna hay, sin embargo, una diferencia que no hay que olvidar a la hora de enseñar la nueva lengua. Esa diferencia es que el aprendizaje de la lengua materna está íntimamente relacionado con la madurez conceptual del niño, con su desarrollo cognitivo. El niño adquiere la lengua materna para poder expresar los nuevos significados que percibe en su entorno. Mientras que cuando adquiere una segunda lengua aprende nuevas formas para expresar conceptos que ya tiene asimilados. Por eso, siguiendo a García Arreza, *"El desarrollo cognitivo ha de tenerse en cuenta a la hora de introducir nuevas actividades en clase. Como regla general, se puede decir que es adecuado plantear tareas que impliquen la aplicación de destrezas cognitivas y conceptos que haya practicado previamente en su lengua materna. Por ejemplo: si no tiene práctica en localizar lugares en el mapa, es inútil presentar juegos comunicativos en parejas que consistan en comunicar al compañero la situación de determinados objetos o personas en el mapa"*<sup>ii</sup>.

Teniendo en cuenta esto, la enseñanza de las segundas lenguas a niños de corta edad debe basarse necesariamente en el proceso que éstos siguen para ir construyendo el conocimiento de la lengua materna, pero sin olvidar la diferencia anteriormente apuntada. Como dice el DCB (Diseño Curricular Base), *están aprendiendo a hacer con la segunda lengua, dentro de sus propias limitaciones, lo que ya saben hacer con su lengua materna.*

En esta etapa de la vida no se trata primero de aprender la segunda lengua para después utilizarla, sino que ésta es adquirida a través de su propio uso. Por tanto, la manera práctica de enseñar una segunda lengua a niños es mediante el uso de modelos de lenguaje en situaciones naturales. No podemos pretender enseñarles la nueva lengua mediante una orientación gramaticalista. Esta orientación atiende a criterios de aprendizaje y no de adquisición de lenguaje. Los profesores pueden comprobar en sus clases cómo los niños emplean estructuras gramaticales complejas no practicadas en

clase, saltándose la gradación de dificultad lingüística prevista por el análisis gramatical. *En contraposición, muchas de las estructuras que fueron trabajadas sistemáticamente en la clase y que representan un grado de dificultad teóricamente menor están ausentes del habla espontánea del niño o la niña. Y ello por una razón simple : no las necesita<sup>iii</sup>*

Los primeros días de colegio, algunos niños inmigrantes, sobre todo los más pequeños, cuando comprueban que su lengua materna no les sirve para comunicarse con sus compañeros entran en el llamado *Periodo Silencioso<sup>iv</sup>* o no-verbal, etapa de recepción silenciosa que precede a la etapa productiva o de expresión. Dejan de hablar pero no de comunicarse y recurren para ello a formas variadas de comunicación no-verbal. Para ir acercándose al nuevo código lingüístico suelen emplear dos estrategias que tienen mucho que ver con el mundo del teatro. La primera consiste en convertirse en espectadores; y la segunda, en actores que simplemente están ensayando. Los primeros días o semanas son meros espectadores, observan el comportamiento verbal y no verbal de sus compañeros españoles, sobre todo cuando se trata de actividades en grupo. Después, de espectadores pasan a ser ya actores y empiezan a ensayar. Esos primeros ensayos fundamentalmente consisten en repetir, muchas veces en voz baja, las dos o tres últimas palabras que han oído. En estos casos, el niño no está intentando comunicarse con su compañero español, simplemente está ensayando, practicando los sonidos que acaba de oír repitiéndolos en voz baja.

Durante este periodo silencioso, los jóvenes aprendices están empezando, sin darse cuenta, a desenmarañar los sonidos, significados y estructuras del nuevo código lingüístico. Es aconsejable respetar este periodo y no forzar la producción hasta que el niño se sienta lo suficientemente seguro. Si no recibe presiones para empezar a emitir sus primeras producciones va a poder internalizar y estructurar los datos lingüísticos que recibe de una manera más eficaz.

Cuando por fin empieza a hablar lo va a hacer con el llamado *discurso telegráfico*, que es típico también de los niños que están aprendiendo la lengua materna. Consiste en emitir palabras sueltas casi siempre referidas a la identificación y denominación de objetos. En este *periodo telegráfico*, el profesor debe evitar toda reacción de impaciencia por la imperfección y la falta de claridad de las primeras frases e intentar en todo momento que el niño vaya adquiriendo confianza en sus posibilidades de comunicación. Así, si, por ejemplo, el alumno le enseña un dibujo que ha hecho y pronuncia una palabra ininteligible, el profesor lo que nunca debe hacer es decir *¿Cómo?, no te entiendo*; puede decirle *¿Lo has hecho tú sólo?, ¡qué bonito!*, y de este modo potenciará el estímulo que el alumno necesita para seguir hablando.

En esta etapa de escasa producción oral por parte del alumno, el profesor debe procurar establecer pequeños intercambios comunicativos, incluso en aquellas situaciones en las que no sean necesarias las palabras para comunicarse. Por ejemplo, si el niño se acerca al profesor con los tirantes en la mano para que éste se los vuelva a poner, lo más rápido y cómodo para el profesor es volver a ponérselos. Sin embargo, es más aconsejable que establezca un diálogo por pequeño que éste sea:

- P. *¿Qué quieres que haga con ellos?*  
A. (Silencio).  
P. *¿Son para mí?* (empieza a guardárselos en el bolsillo).  
A. *No. Rojo* (señala los pantalones).  
P. *¡Ah, sí!, ¿rojo?, ¿qué?*  
A. *Pantalones rojos.*  
P. *¿Quieres que te los ponga en tus pantalones rojos?*  
A. *Sí*  
P. *Muy bien, ven aquí.*

Una sugerencia más de trabajo para este periodo telegráfico: hay que intentar en cada momento ampliar la información del alumno. Por ejemplo, si el profesor le muestra al niño un objeto cualquiera, le pregunta *¿Qué es esto?* y el niño se encoge de hombros, el profesor debe decir el nombre del objeto y hacer que lo repita el alumno. Pero si le enseña otro objeto y el alumno ya sabe denominarlo en español, el profesor debe ampliar la información añadiendo una cualidad o característica del objeto.

P *¿Qué es esto?*  
A *Un caramelo*  
P *Bien. Es un caramelo de Fresa.*

P *¿Qué es esto?*  
A *Un balón de fútbol.*  
P *Muy bien. Es un balón de fútbol para jugar en el recreo.*

Con esta actividad tan simple podemos llegar a conseguir lo que cuenta un profesor norteamericano de preescolar especializado en la adquisición de la lengua inglesa en niños inmigrantes. Estaba trabajando, en concreto, con un niño japonés de cuatro años. Había repetido muchas veces lo de la ampliación de información. Y un día, en el recreo, Yasushi, el niño japonés le enseñó una galleta, el profesor dijo *galleta* y el niño añadió *galleta de chocolate*, después le enseñó un vaso de zumo y dijo *zumo de naranja*. El niño no estaba haciendo otra cosa que ampliar la información como tantas veces había visto hacer a su profesor en clase.<sup>Y</sup>

Los profesores, en definitiva, deben esforzarse continuamente en emplear frases que vayan ampliando lo que los niños ya pueden decir. Así mismo, deben procurar poner el énfasis en lo que los alumnos ya saben o pueden hacer y no en lo que no saben o no pueden hacer.

Los primeros días de clase, la ansiedad y el desconcierto del niño inmigrante, sobre todo si nunca ha estado escolarizado son inevitables, pero pueden disminuir si el

profesor establece una serie de actos rutinarios a los que acompaña siempre de las mismas frases (por ejemplo, cuando llegan a clase, cuando van a empezar una actividad, cuando suena el timbre del recreo, etc.). Esto va a ayudar al niño a ir anticipando o adivinando lo que van a hacer a continuación.

La mayoría de los especialistas coinciden en que los primeros contactos con la segunda lengua deben ser exclusivamente orales. El aprendizaje de las destrezas orales va a facilitar la posterior adquisición de las destrezas escritas. Es aconsejable, por tanto, dedicar las primeras clases a ir acostumbrando el oído del alumno a los sonidos de la nueva lengua. Cuando ya tengan un dominio mínimo de las destrezas orales podrán empezar a ejercitarse en los aspectos gráficos de la lengua.

La introducción de la lecto - escritura a los niños inmigrantes que teniendo edad para ello no saben leer todavía en su lengua materna conlleva dificultades añadidas. Estos niños, muchos, procedentes de medios rurales donde la mayoría de los habitantes son analfabetos, llegan al colegio con una idea de lo que es la lecto - escritura muy diferente de la que traen los niños inmigrantes cuyos padres sí saben leer. Los primeros no pueden entender fácilmente las finalidades y los usos del lenguaje escrito. Para estos chicos, la lecto - escritura está asociada únicamente a la escolarización, de ahí que para ellos las actividades de lecto - escritura sean una actividad escolar más y no una verdadera herramienta de comunicación y auto-afirmación. Con el fin de que tomen conciencia de que sirve para muchas más cosas que la simple escolarización, los profesores pueden programar una serie de actividades. A partir de los siete u ocho años, se les puede pedir que traigan de casa objetos con información escrita (envases de productos alimenticios, prospectos de medicinas, manuales de instrucciones, etc.). También se les puede sugerir que hagan una encuesta en la que pregunten en qué ocasiones de la vida cotidiana es necesario saber leer. Con estas dos actividades los alumnos van a empezar a ser conscientes de la utilidad de las destrezas escritas.

Y ya para terminar, una sugerencia que tiene que ver con el primer día de clase del niño inmigrante, en concreto con la presentación a sus nuevos compañeros. Hay que evitar presentarlo diciendo *Se llama Zarek, es marroquí y no sabe hablar español*. A nadie nos gusta que nos describan en términos de lo que no sabemos hacer. El profesor debería decir *Se llama Zarek, es marroquí, habla árabe y está aprendiendo español*. También debemos esforzarnos en pronunciar lo más correctamente posible su nombre, a veces es difícil, pero puedo asegurar que el alumno inmigrante lo va a agradecer.

Espero que las ideas aquí esbozadas puedan ser aprovechadas por los profesores y profesoras que trabajan con niños inmigrantes. Contribuir en la medida de lo

posible a la labor, a veces difícil, pero siempre gratificante de los que, en algún modo, estamos implicados en este aspecto de la enseñanza del español ha sido el motivo principal que me ha llevado a escribir este artículo.

---

<sup>i</sup> Fuente de datos : ASTI (Asociación Solidaridad trabajadores inmigrantes)

<sup>ii</sup> García Arreza, M. (1994) *La lengua inglesa en la Educación Primaria*, Málaga. Ediciones Aljibe. P.22.

<sup>iii</sup> Ruiz, U. "La segunda lengua en preescolar : una propuesta de diseño", *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Madrid. Visor. nº 5, p.68.

<sup>iv</sup> Krashen. (1984) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

<sup>v</sup> F. Genesse. (1994). *Educating second language children*. Cambridge University Press.

CERVERA, A. (1997) "Se llama Zarek..., es marroquí, habla árabe y está aprendiendo español. La escuela pública y el alumnado inmigrante, algunas claves para la enseñanza del español como segunda lengua a niños y niñas inmigrantes" en *Ofrim*, suplementos, diciembre 1997, pp. 129-137.

---

---