

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T. (2000): “La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos”. En *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. Madrid, Comunidad de Madrid. Pp.97-118

## **La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos<sup>1</sup>.**

Félix Villalba Martínez.

M<sup>a</sup> Teresa Hernández García.

Lo que me hace ser yo mismo y no otro es que estoy a caballo entre dos países, entre dos o tres lenguas, entre varias tradiciones culturales. Ésa es mi identidad.

Amin Maalouf.

Con estas páginas queremos reconocer, tanto el esfuerzo de integración que realizan los inmigrantes con respecto a la sociedad de acogida, como el trabajo que llevan a cabo educadores y profesores con estos colectivos.

Aprender una nueva lengua supone entrar en contacto, también, con una nueva cultura. Es tener la posibilidad de acercarse, conocer y contrastar unas formas y valores culturales distintos a los propios. Porque la lengua no sólo refleja, sino que transmite esos componentes culturales cada vez que se utiliza. El conocimiento intuitivo que tienen los hablantes sobre su uso es lo que necesita manejar el extranjero para poder disponer de una mayor autonomía en sus interacciones sociales, y decidir, más libremente, el grado y profundidad de su integración en la sociedad de acogida.

Ahora bien, como no podría ser menos, este aprendizaje puede resultar una experiencia muy frustrante para muchos inmigrantes pues junto a condicionantes generales (edad, memoria, motivación...) aparecen otros no menos importantes como pueden ser: tiempo de exposición a la lengua, el ambiente social, los recursos y dedicación al estudio...

Conscientes de todo esto, muchos profesores de español buscan nuevas formas de trabajar, nuevos recursos, nuevas metodologías que aplicar a la especificidad de sus estudiantes. La tabla de salvación metodológica se ha creído encontrar en el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. A diferencia de lo que ocurre con otro tipo de alumnado, en el caso de los inmigrantes esta propuesta apenas si se ha desarrollado, siendo muy pocos los materiales y actuaciones que se adecuan a los principios planteados en este enfoque.

En la presente colaboración pretendemos presentar una breve panorámica de lo que son los procesos de enseñanza / aprendizaje de español a inmigrantes adultos atendiendo a aquellos aspectos que la pueden singularizar.

### **1.- El aprendizaje de una segunda lengua (L2<sup>2</sup>) en adultos.**

Desde nuestra propia experiencia como estudiantes, solemos pensar que el aprendizaje de una nueva lengua es una actividad muy compleja y que requiere mucho trabajo y dedicación, sobre todo para los adultos. Bromeamos señalando que ya no tenemos memoria o que nuestra capacidad de percepción auditiva ya no es lo que era, por lo que no podemos distinguir sutilezas fonéticas.

---

<sup>1</sup> Publicado originalmente en OFRIM/Suplementos, diciembre 1999. Agradecemos a Félix Barrera las facilidades concedidas para la utilización de este artículo, que quiso ser un pequeño reconocimiento a su trabajo con el colectivo inmigrante y con todos los que hemos necesitado formación y asesoramiento.

<sup>2</sup> En el texto aparecerá también como LO (lengua objeto, español en este caso)

Por otra parte, constatamos, admirados, la gran facilidad con que aprenden español muchos de nuestros estudiantes magrebíes o africanos, proponiendo explicaciones en las que contemplamos aspectos muy diversos: desde la inteligencia general, aptitud y motivación (actitud), situación o nivel socioeconómico y necesidad<sup>3</sup>, hasta, incluso, la mayor *sencillez*, que atribuimos al español...

En general existen una serie de ideas *estereotipadas* sobre cómo se realiza el aprendizaje de lenguas y la influencia que tienen en él las capacidades generales y las características personales.

Analicemos detenidamente estos factores para poder contar con una descripción más precisa sobre cómo puede ser el proceso que siguen los inmigrantes adultos en el aprendizaje del español. Para ello nada mejor que iniciar este análisis describiendo, someramente, como aprenden los niños su propia lengua materna.

Desde sus comienzos, los estudios de adquisición intentaron dar cuenta de los mecanismos internos que activa el niño hasta llegar a dominar perfectamente el nuevo sistema lingüístico. Chomsky, y tras él todos los investigadores de corte innatista, plantearán que el lenguaje es una capacidad innata en el ser humano que se presenta como dotación biológica (gramática universal GU). Esta capacidad permite que, tras una exposición a la lengua, se analicen los datos de la misma en un proceso de construcción creativa. De esta forma se puede superar las limitaciones del *input* (muestras de lengua) recibido (habla distorsionada de los adultos que le rodean<sup>4</sup>) y compensar la falta de ejemplos incorrectos (evidencia negativa)<sup>5</sup>.

Así, cuando los niños dicen *sabo* por *sé*, están produciendo una forma errónea que difícilmente han podido oír en su entorno cercano pero que, al mismo tiempo, evidencia un conocimiento lingüístico más profundo. Es decir, tras este *error* se infiere que el niño sabe que los verbos constan de una raíz que permanece estable, y unas desinencias fijas que se añaden a aquella indicando persona y tiempo.

Durante los primeros años de vida todos los individuos van pasando por una serie de etapas perfectamente definibles y generales: una primera (*holofrástica*) en la que se utilizan palabras sueltas, una intermedia en la que combinan palabras (*telegráfica*), y una última *gramatical*. Este proceso ordenado se manifiesta, también, en la forma en como se construye progresivamente el esquema oracional. En este sentido, se empezará adquiriendo las llamadas categorías léxicas, caracterizadas por un alto contenido semántico (nombres, verbos...) para, posteriormente, enfrentarse a la adquisición de las categorías funcionales (determinantes, flexión verbal, conjunciones...) que, con menor carga semántica, sirven para modular el significado de las primeras. Así, el niño parece contar con unas *normas de uso* que guían su atención, seleccionando de los datos, las distintas categorías que necesita en cada momento.

En resumen, podemos hablar de un proceso ordenado y general<sup>6</sup> que culmina con un éxito total. *Sólo se necesitará oír hablar a los semejantes* para activar, de forma incosciente, la capacidad de adquisición de lenguas<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> La idea de que la carencia de recursos vitales aviva el ingenio está muy arraigada en nuestra cultura. Ahora bien, sin dejar de ser cierto esto, no sirve como único elemento explicativo pues individuos con la misma situación socioeconómica y, por tanto, con la misma necesidad de aprender español, siguen procesos distintos y obtienen resultados también distintos. Schumann (1976) hace referencia a la distancia psicológica que el individuo establece con la nueva lengua y la distancia social con la nueva sociedad. Es decir, señala que la valoración que le merece al aprendiz tanto la lengua como la sociedad, condicionará el aprendizaje de la misma. En este sentido, se puede detectar una gran distancia psicológica y social en muchos estudiantes que por principios religiosos y culturales (especialmente mujeres musulmanas, orientales... etc.) no consiguen sentirse a gusto en una sociedad que les resulta hostil y distante.

<sup>4</sup> *Baby talk*: es un tipo de habla simplificada que adopta el adulto para adecuarse a las limitaciones expresivas de los niños. Otros tipos de habla simplificada son los denominados *foreigner talk*, el que emplea un nativo con un extranjero, y el *teacher talk*, el habla de los profesores de lenguas extranjeras en el aula. Estos registros se caracterizan por: la brevedad de las secuencias, la sencillez en las estructuras gramaticales, un vocabulario restringido, una pronunciación cuidada, uso de mayor cantidad de pausas...

<sup>5</sup> En su entorno cercano, el niño no va a oír, normalmente, expresiones incorrectas, aún así, él las producirá hasta que realice un análisis adecuado de los datos.

<sup>6</sup> Todos los niños parecen seguir un proceso parecido en la adquisición de la Lengua Materna en el que no parecen influir ni la inteligencia general, ni las características psicológicas individuales.

A partir de los tres años y, cuando se aprende una L2, el conocimiento que se posee ya de la propia, así como el mayor desarrollo madurativo, hacen que el aprendizaje sea mucho más fácil y rápido. En este proceso siguen primando los mecanismos innatos de adquisición, por lo que apenas existen errores apreciables.

Ahora bien, qué ocurre cuando se va creciendo, ¿existe la misma facilidad?. El factor edad ha sido ampliamente estudiado dando lugar a una abierta polémica sobre si la capacidad de aprendizaje de lenguas sigue activa o no, a lo largo de toda la vida del individuo. Lenneberg es uno de los primeros investigadores que plantea la existencia de un *período crítico*<sup>8</sup>, situado entorno a la pubertad, a partir del cual disminuiría la facilidad para la adquisición del lenguaje.

Independientemente de las distintas posturas teóricas (acceso total o parcial a la GU), sí podemos asumir que, si bien la capacidad de adquisición no llega a desaparecer, existen más dificultades para activarla según se avanza en edad.

En consecuencia, el adulto necesita servirse de otro tipo de recursos distintos a los que utiliza el niño lo que conduce a que el proceso de aprendizaje sea, también, distinto.

A diferencia de lo que señalábamos para los niños, ni se pueden distinguir etapas ni el aprendizaje es, por tanto, predecible ni general. Es decir, los distintos momentos de dominio de la L2 no son estables ni comunes a todos los individuos, ni conducen, necesariamente, a un estadio superior. Cada adulto posee un dominio propio de la LO que puede evolucionar o no, dependiendo de múltiples factores pero que, en cualquier caso, nunca permanece estable.

Si en el niño veíamos que la selección y dominio de las diferentes categorías lingüísticas respondía a un orden perfectamente establecido, en el adulto no es tan fácilmente identificable, por lo que el proceso de adquisición será mucho más caótico. Éste tiene prisa por aprender, desea aprenderlo todo y con eficacia. Al igual que hace en su lengua materna, quiere comunicarse con precisión y matizar, por lo que todos los aspectos de la nueva lengua se consideran importantes e imprescindibles. En este comportamiento influyen, de manera decisiva, aspectos psicológicos, sociales y relacionales. Como hablantes de una lengua, las personas mayores somos conscientes de la importancia que tienen para la comunicación los malentendidos (lingüísticos y culturales) y las relaciones de poder que establecen los interlocutores entre sí.

Junto a todo esto, las propias necesidades comunicativas del adulto le llevarán a querer decir más de lo que realmente puede decir en cada momento y, en consecuencia, a que sus producciones estén plagadas de errores de todo tipo.

A este habla imperfecta o gramáticas intermedias, se las conoce con el nombre de interlengua (IL), y que se caracteriza por:

- **La sistematicidad.** En la producción de los aprendices de una L2 nos encontramos con errores que se repiten sistemáticamente como consecuencia de un análisis equivocado sobre el funcionamiento de la nueva lengua. Errores que pueden desaparecer o no, dependiendo de la evolución de la propia IL.

Ejemplo de esta sistematicidad puede ser:

- ... *A la Marrueco.*                      - ... *Sí, a la casa.*                      - ... *montar a la coche.*<sup>9</sup>

Estas emisiones, producidas por una inmigrante marroquí, reflejan la aplicación de una regla errónea sobre el funcionamiento de un elemento preposicional. Lo que hace es realizar un

---

<sup>7</sup> Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL) entendido, desde el innatismo, como un módulo cerebral independiente.

<sup>8</sup> Hipótesis avalada por los casos de los llamados *niños salvajes* que, tras haber vivido gran parte de su vida sin ningún contacto con seres humanos, cuando se les intenta enseñar el lenguaje no son capaces de llegar a dominarlo. Esto también ocurre en el caso de afasias producidas por accidentes que suelen recuperarse más fácilmente cuando la reeducación se hace antes de la pubertad.

<sup>9</sup> Los ejemplos que presentamos proceden de una investigación que realizamos sobre la adquisición de categorías funcionales en inmigrantes y que fue subvencionada por el CIDE entre 1996-1998.

procedimiento de ampliación funcional de la preposición **a** en cuanto a sus referentes espaciales, conformando un elemento homogéneo y predecible para indicar lugar<sup>10</sup>.

- **La variabilidad.** Las interlenguas son cambiantes, variando no sólo de un estadio a otro hasta parecerse a la lengua de los nativos, sino que también varían en el seno de cada estadio. Es decir, muchas producciones de la IL no están sujetas a la aplicación de reglas fijas sino que responden al propio proceso de aprendizaje (internalización de elementos lingüísticos) y de comunicación.

Ejemplo de esto puede ser el uso repetido durante un período de tiempo, de una forma verbal por otra.

- *¿Y es fácil o difícil el español?*
- *No sabes.*
- *¿Qué hacen estos niños?*
- *No sabes. Juegan, no... no sabes.*
- *¿Pero qué ocurre? ¿Sabes lo que es este dibujo?*
- *No lo sé significa. Sí sabes... no lo sé significa.*

En este caso concreto, bastante frecuente entre inmigrantes magrebíes, nuestra informante mantuvo la confusión entre primera y segunda persona durante, aproximadamente, tres meses<sup>11</sup>.

- **La fosilización.** Podemos definirla como una paralización o estancamiento en la evolución de la IL en alguno o algunos de sus componentes que tienden a permanecer estables. Esta característica es típica de algunos *pidgins*<sup>12</sup> y de la lengua de muchos inmigrantes. En este último caso, la interlengua deja de evolucionar cuando el hablante ha alcanzado un nivel comunicativo mínimo que le permite satisfacer sus necesidades comunicativas básicas. A esto contribuirá, en gran medida, el propio proceso de comunicación interpersonal, basado en una actitud de cooperación y negociación constante de significados<sup>13</sup>.
- **La regresión involuntaria.** Es un fenómeno que hace reaparecer elementos o estructuras erróneas de etapas anteriores, aparentemente superadas. Esto sucede cuando el aprendiz se enfrenta a temas nuevos o difíciles desde un punto de vista intelectual. En el plano estrictamente pedagógico puede producir, sin embargo, un cierto desaliento entre los educadores al considerar que su labor ha fracasado. En este sentido convendría tener presente que la internalización de los distintos componentes de una lengua constituye un proceso complejo en el que no basta la mera presentación y trabajo de formas, sino que está condicionada por aspectos cognitivos y psicológicos más complejos<sup>14</sup>. La aparición de este

---

<sup>10</sup> Normalmente la preposición *a* se presenta relacionada con el verbo *ir* (*Ir + a*) para indicar movimiento, dirección y localización. La aprendiz internaliza rápidamente esta estructura y amplía el uso de la preposición *a* contextos semánticamente similares.

<sup>11</sup> Aunque la producción de esta forma errónea se extendió a lo largo de cinco meses, en los dos primeros parece utilizarse como *expresión formulaica*, es decir, sin analizar. El análisis de la forma se desencadena en el tercer mes cuando aparecen producciones que alternan la primera con la segunda persona.

<sup>12</sup> Habla reducida y simplificada utilizada por personas que tienen diferentes lenguas maternas para poder comunicarse entre sí con un fin concreto. Los *pidgins* se caracterizan por una simplicidad léxica, morfológica y gramatical.

<sup>13</sup> Cuando hablamos con un extranjero no sólo utilizamos un habla más simplificada sino que adoptamos una actitud de mayor tolerancia hacia los errores e inexactitudes léxicas y morfológicas. Tendemos a cooperar más activamente en la clarificación de significados pues asumimos que nuestro interlocutor tiene evidentes limitaciones lingüísticas. Este comportamiento de permisividad puede llegar a ser negativo de cara a la evolución de la IL del inmigrante, ya que éste carecerá de estímulos negativos para profundizar en el dominio de la nueva lengua.

<sup>14</sup> En palabras de Corder (1967): “Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que “entran”, no los que están disponibles para entrar, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma. Esto puede venir determinado por las características del mecanismo del lenguaje y no por el programa del curso”

tipo de errores puede servir al profesor como recordatorio de la necesidad de reforzar periódicamente contenidos ya presentados.

- **La permeabilidad.** Se produce cuando en la IL de los aprendices aparecen reglas ajenas a la misma, a veces procedentes de su LM<sup>15</sup>, o bien se dan sobregeneralizaciones de las propias reglas. Ejemplos de este segundo caso serían:

- ..., *llega en su casa.*

- ..., *está hablando en teléfono.*

En estos ejemplos, tomados de un aprendiz francófono, se aplica, también, un proceso de ampliación funcional del uso de la preposición **en** al margen de las restricciones existentes tanto en español, como en francés. Es decir, se utiliza un proceso de sobregeneralización de una regla específica de la IL. del hablante. Aunque este tipo de errores tampoco afecta decisivamente a la comunicación, se corre el riesgo de que lleguen a fosilizarse por carecer de estímulos negativos para su corrección.

En resumen, la IL de los adultos es un sistema en distintos grados de evolución y con abundantes errores originados por la formulación de falsas hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua. Por tanto, y al igual que ocurría con los niños, podemos considerar que se sigue también aquí, un proceso de construcción creativa, lo que nos obliga a replantearnos el concepto mismo de error.

Ahora bien, por qué los adultos aprenden lenguas de forma tan diferente en comparación con los niños.

Para responder a este interrogante contamos con dos teorías, en cierta medida, complementarias. La primera, formulada por Krashen (1977) sostiene que, en el caso de los adultos, el dominio de la nueva lengua se realiza a partir de la actuación de lo que él denomina el Modelo Monitor. Según éste, en las personas mayores se producirá una alteración del orden *natural* al poner la atención en el aspecto formal de la lengua. El monitor introduciría una atención consciente por el aprendizaje en sí y por la utilización de formas correctas en las interacciones<sup>16</sup>. En casos en que esta preocupación formal coincide con estilos cognitivos analíticos, el principal objetivo del aprendiz está en estudiar gramática y entender las relaciones gramaticales de los distintos componentes de los enunciados. En la comunicación, la monitorización se identifica por las constantes reformulaciones de los enunciados con lo que se pierde en fluidez y número de emisiones<sup>17</sup>. Esta forma de actuación, propia de todos los adultos, es más común entre estudiantes procedentes de los antiguos Países del Este y orientales (japoneses...). En estos casos el profesor tiende a alentar, intuitivamente, la producción y el interés por lo que se dice, más que por cómo se diga.

El otro modelo de aprendizaje es el que propone Bialystock (1978). Para esta autora existen tres tipos de conocimiento que se activan cuando aprendemos una L2: el **Conocimiento Implícito** (capacidades innatas, vinculado, por tanto, a los procesos intuitivos), el **Conocimiento Explícito**

---

<sup>15</sup> Lengua materna

<sup>16</sup> Para Krashen el conocimiento lingüístico es el resultado de dos procesos distintos: adquisición y aprendizaje. El primero, característico de las situaciones naturales, es de tipo subconsciente y supone una internalización de reglas implícitas y con una atención al significado más que a la forma. El segundo, típico de los procesos de instrucción formal, tiene un mayor grado de consciencia, la internalización se produce a partir de reglas explícitas y una preocupación por el aspecto formal. Si la adquisición inicia la actuación de los adultos, el aprendizaje actuaría como un *monitor* alterando la forma de las producciones cuando la atención se centra en la forma o la corrección.

<sup>17</sup> En el caso de una joven búlgara que analizamos, esa preocupación formal se traducía en enunciados muy cortos y sin apenas errores. Este tipo de comportamiento puede llevar a que se valore equívocamente el verdadero nivel comunicativo del aprendiz, ya que, en estos casos, sólo se emitirá aquello de lo que se esté totalmente seguro. Nuestra estudiante prefiere recurrir al infinitivo antes de equivocarse utilizando una forma verbal errónea por considerar que éste es un error socialmente menos grave, ya que se asocia al habla de los extranjeros. En la clase esta forma de actuar contrasta con comportamientos más desinhibidos propios de estudiantes con estilos cognitivos globales (más frecuentemente entre magrebíes y africanos) que, en contraste, producen un alto número de errores.

(atención formal y consciente a la lengua) y el **Otro Conocimiento** (conjunto de saberes y procedimientos adquiridos por el individuo a lo largo de su vida)<sup>18</sup>.

Es precisamente este último aspecto del modelo de Bialystock el que nos puede interesar más directamente en nuestro trabajo con adultos inmigrantes, ya que nos ayuda a explicar lo que al principio de este apartado definíamos como necesidad y que, comúnmente, relacionamos con agudizar el ingenio.

Sabemos, por experiencia, que la necesidad de solventar un problema nos hace recurrir a conocimientos y recursos diversos acumulados a lo largo de nuestra vida y a los que venimos en llamar sentido común, maña, lógica... En el terreno educativo a esta serie de procedimientos se les conoce con el término genérico de **estrategias de aprendizaje** que, en palabras de Oxford (1990), se pueden definir como “... las acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones”. Las estrategias reflejan cómo se organiza la mente humana, caracterizada por asociar ideas y datos en apariencia desconexos y por rentabilizar al máximo los propios saberes. De este modo, el aprendizaje de una lengua se realizará activando recursos lingüísticos y extralingüísticos, como forma de facilitar el acercamiento al nuevo sistema y el análisis del mismo. Las estrategias también intervienen decisivamente en la comunicación, facilitando los medios necesarios para superar las limitaciones (léxicas, discursivas, culturales...) y los problemas que se puedan presentar en ella tales como olvidos, distractores...

Entre las estrategias que suelen utilizar nuestros estudiantes podemos destacar:

**A) De memoria.** Están relacionadas con el almacenamiento y recuperación de la información y son más específicas de los adultos que, al conversar sobre temas más abstractos que los niños, necesitan manejar un vocabulario más amplio<sup>19</sup>.

*λ ¿Al hospital? ¡No!. La tele otra vez.*

*μ ¿La tele?*

*λ Sí, ¿Dónde está Juan?*

*μ La tele. ¿Dónde está Juan? La tele.*

*λ Está tomando una ducha.*

*μ Está... tomando una ducha.*

*λ Y ¿Qué hora es?*

*μ Este señor está tomando una ducha... ¿qué hora es?*

Ejemplos tomados de la producción de una estudiante analfabeta que necesita activar este tipo de estrategias como único soporte para mantener el aprendizaje. La memoria que desarrolla esta alumna es auditiva, basada fundamentalmente, en repeticiones de elementos léxicos y estructuras, y utilizando, entre otros recursos, el deletreo fonético y el uso de ritmos para recordar palabras<sup>20</sup>.

*λ ¿Les gusta bailar?*

*μ Es... Estos niños les gus-ta bai-lar.*

**B) Cognitivas.** Son las más utilizadas por el aprendiz y tienen que ver con la manipulación y transformación que éste hace del lenguaje. Dentro de este grupo podemos destacar las que tienen por objeto el reconocimiento y utilización de fórmulas rutinarias y modelos inanalizados. Expresiones del tipo: *Hola, ¿qué tal?, Me llamo... , ¿cómo se llama?...* que se emplean sin que su uso suponga un conocimiento sobre el funcionamiento de los distintos elementos. Este tipo de actuación es característica del habla de muchos inmigrantes y, en general, del adulto, que recurre a

---

<sup>18</sup> Conocimiento de otras lenguas, de comportamientos y relaciones culturales, conocimientos generales y específicos...

<sup>19</sup> “...los adultos llevan diccionarios, no gramáticas, cuando viajan al extranjero” Hatch (1978)

<sup>20</sup> La utilización de esta estrategia entre estudiantes que no cuentan con el apoyo de medios escritos, puede dar lugar en ocasiones a confusiones léxicas, fruto de una deficiente segmentación acústica.

ellas como una forma de iniciar conversaciones y de aparentar que posee un mayor dominio de la lengua que el que realmente tiene. Nosotros consideramos importante la presentación de estos recursos en los primeros momentos de las clases de español, pues con ello se consigue un doble objetivo: por una parte, acercar al estudiante a la lengua, haciendo que gane en seguridad al ver que es capaz de producir enunciados fáciles y significativos; por otra, se le dota de una cierta autonomía para regular el aprendizaje y la comunicación.

Entre estas estrategias también podemos citar aquellas que tienen como fin observar la lengua objeto e intentar determinar el significado de nuevas expresiones:

- *¿Odio? Fadada.*

- *... Lámpara... en-sender... entiendo... ensiende... ¿ensiende?*

El análisis del nuevo sistema puede dar lugar a la formulación de hipótesis erróneas sobre el funcionamiento del mismo. Este sería el caso de las regularizaciones verbales identificables en la IL de nuestros estudiantes.

- *Este señor **tieno**... tiene un cucacola.*

- *¿Qué le pasa? ¿Yo **quieres** hablar?*

- *Estos niños... jugar a la casa... **jugan**.*

En el primer enunciado la regularización se realiza a partir de la forma de tercera persona del singular. En las dos últimas se regulariza partiendo de la propia raíz del infinitivo. En otros casos se regularizará el morfema de primera conjugación para verbos de segunda o tercera (escribir, volver...) o, directamente se empleará el infinitivo como forma comodín. De cualquier manera, este tipo de procedimientos, aunque erróneo, permite que el sistema vaya conformándose homogéneamente y aproximándose a la norma de la lengua objeto.

Otro tipo de estrategias son aquellas que tienen como finalidad compensar las carencias y limitaciones propias en el conocimiento de la lengua. Así se recurre a invención de palabras, circunloquios, sinónimos, mímica...

Para concluir este apartado convendría tener en cuenta que los profesores y educadores tenemos que alentar el uso de estrategias de aprendizaje y comunicación, como forma de dotar de una mayor autonomía al estudiante con vistas a mejorar sus interacciones fuera del marco del aula. Al mismo tiempo, como ya indicábamos, nos ha de servir para replantearnos el concepto de error, entendido en este contexto como fruto de un proceso de construcción creativa del nuevo sistema lingüístico.

## 2.- ¿Qué lengua enseñar?

Hasta aquí hemos visto cómo aprenden los adultos una L2, sería preciso que nos preguntásemos ahora qué lengua necesitan aprender nuestros alumnos o qué lengua vamos a enseñar. La respuesta que se nos ocurre a todos, de forma inmediata, es que habría que trabajar una lengua de tipo funcional que permita a los inmigrantes mantener interacciones sencillas con los españoles. Ahora bien, este planteamiento exige una serie de matizaciones.

En primer lugar, cuando hablamos de funcional estamos pensando en la comunicación y en los procesos a ella asociados. Pero la función comunicativa es sólo una de las funciones que podemos identificar en el lenguaje. Para Smith (1972), junto a ésta se dan también la integradora<sup>21</sup> y expresiva. Para nuestros estudiantes la función integradora adquiere una importancia especial ya que proporciona recursos para poder establecer relaciones con los componentes del grupo social mayoritario, en condiciones lingüísticas más favorables<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> La función integradora tiene que ver con el dominio de aspectos lingüísticos más allá de los meramente referenciales que permiten al aprendiz parecer un miembro más del grupo social mayoritario. La función expresiva supone un paso más en el conocimiento de la nueva lengua, buscando no sólo parecerse a los hablantes de la misma sino, también, pasar a ser un individuo lingüísticamente valorado.

<sup>22</sup> La función expresiva no la dominan todos los individuos de una comunidad lingüística por lo que, en principio, no es tan necesario su trabajo en las clases de español a las que aquí nos estamos refiriendo. Esto no quiere decir que entre nuestros estudiantes no exista la necesidad de desarrollarla (algunos necesitarán un alto dominio del español para presentarse a oposiciones o acceder a trabajos altamente cualificados), sino que es algo que excede a la atención que podamos dar.

Es decir, una lengua simplificada desde el punto de vista funcional puede llegar a servir, únicamente, para cumplir un fin referencial denotativo como es el caso de las lenguas *pidgin* o de las interlenguas simplificadas de los inmigrantes.

Estos alumnos, al igual que nosotros mismos, necesitarán la lengua no sólo para designar, sino también, para transmitir estados de ánimo, emociones, advertencias, consejos... etc., objetivos éstos que enlazan lo comunicativo con lo social.

Por otra parte, los exponentes lingüísticos necesarios para que esta lengua de tipo funcional permita interacciones sencillas, no tienen por qué ser, a su vez, sencillos. O si se prefiere, no tiene por qué existir una relación directa entre el carácter funcional de la lengua y la simplicidad de la misma desde el punto de vista gramatical<sup>23</sup>.

Una forma de entender la lengua es considerarla, exclusivamente, como un sistema en el que es posible identificar y describir los elementos estructurales que la componen, así como las relaciones que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva, el énfasis de cualquier programa de enseñanza estaría en alcanzar una determinada **competencia lingüística**, esto es, de los aspectos fonéticos, fonológicos, léxicos, sintácticos, morfosintácticos... La gramaticalidad o corrección formal de los enunciados serviría de criterio de valoración de dicha competencia, a la vez que guiaría el proceso de actuación didáctica.

De este modo se podían presentar diálogos y enunciados como los siguientes:

- *¿Qué es esto?*
  - *Es el libro, la mesa...*
  - *¿Es esto el libro?*
  - *No, no es el libro, es el papel.*
- (Método Berlitz, 1923)

Este tipo de presentaciones sirve, sin duda, para el objetivo con que fueron diseñadas, sin embargo, hay algo en ellas que no nos acaba de convencer pensando en nuestros alumnos inmigrantes. Y es que, si bien son enunciados gramaticalmente correctos, no suenan familiares, no forman parte de nuestras interacciones cotidianas. Sólo podríamos pensar en un diálogo similar si con él persiguiésemos un efecto cómico, o si se tratase de un juego en el que uno de los participantes no ve los objetos presentados y los tiene que adivinar.

Sin embargo, la lengua entendida como instrumento de interacción humana trasciende el mero aspecto formal de la misma para dirigirse al hecho comunicativo en sí. En este sentido, tenemos que preocuparnos no sólo por si algo es gramaticalmente correcto o no, sino también, por si se puede dar en la realidad, o si es apropiado y factible. Para ejemplificar esta idea pensemos en uno de nuestros estudiantes al que han invitado a su casa unos vecinos españoles:

- *¿Quieres una cerveza y unas patatitas?*
- *No, no quiero una cerveza y unas patatitas.*
  
- *Pues, tu país es muy bonito.*
- *Sí, mi país es muy bonito.*

En estos intercambios, las respuestas que ofrece el aprendiz pueden provocar un relativo desconcierto y malestar en los españoles pues, culturalmente, transmiten una sensación de enfado,

---

<sup>23</sup> Pensemos, por ejemplo, en la función de aceptar o rechazar algo en español. Una posible simplificación de tal función nos llevaría a presentar las partículas afirmativas y negativas (sí y no) como elementos básicos de realización de la misma. Nos podríamos encontrar así con enunciados como: *(de visita en casa de un amigo)*

λ <i>¿Quieres una cerveza?</i>	λ <i>¿Necesitas que te ayude?</i>
μ <i>Sí.</i>	μ <i>No.</i>

Enunciados aceptables gramaticalmente pero infrecuentes en el plano sociocultural. Se pueden dar en situaciones muy concretas en que la relación entre los interlocutores (amistad, distancia...), o la situación (obtención de datos), lo permite o exige, pero normalmente, en preguntas de este tipo, limitarse a responder con una afirmación o una negación, sin añadir nada más, puede parecer seco y poco cooperativo con el interlocutor, dando la sensación de que se está molesto o no se quiere hablar (Matte Bon, 1992).



irritación o engeimamiento, pese a ser gramaticalmente correctas. Y es que, como afirma Hymes (1971) “*existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles*”.

El conocimiento de una lengua no es sólo gramatical, sino también sociocultural: sabemos cuando hablar, con quién y de qué. Por otra parte, cuando hablamos queremos influir en nuestro interlocutor, decimos algo esperando una reacción y, al mismo tiempo, provocamos una determinada respuesta. Eso que decimos lo hacemos de acuerdo a un conocimiento lingüístico, cultural y contextual compartido que permite entender las relaciones entre los participantes, el contexto y la situación. Todos estos elementos *extralingüísticos* impiden que se pueda establecer una relación directa entre lo que hacemos con la lengua y como lo hacemos, o si se prefiere, entre la forma de los enunciados y la función que realizan. Una misma forma puede desempeñar distintas funciones y, al revés, distintas formas sirven para la misma función. Así, por ejemplo, la forma *no vas a salir* puede servir para: prohibir, confirmar, amenazar, ordenar, como expresión de sorpresa, etc., según el contexto en el que se emplee (Riley 1981).

Graciela Reyes ejemplifica el segundo de estos casos al indicar que en español, para pedir algo, normalmente recurrimos a preguntas (*¿me darías el libro?*), afirmaciones (*necesito el libro*), promesas (*si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*o me das el libro o no te dirijo más la palabra*) y casi nunca, a peticiones directas del tipo: *dame el libro* o, *te pido que me des el libro*. Al mismo tiempo la comunicación se consigue no sólo con recursos de tipo lingüístico, sino también extralingüísticos, e incluso, pese a errores de gramaticalidad<sup>24</sup>.

- *¿Me das un vaso de agua?*
- .....
- *Pues sabes, me he caído por las escaleras.*
- .....

Aquí, la comunicación se consigue mediante la utilización de recursos no verbales: reaccionando físicamente ante una petición y empleando el silencio para indicar que lo que se dice carece de importancia, o no interesa.

Nos acercamos así a una concepción de la lengua en la que, sin negar su carácter de sistema, prima el uso que se hace de ella en situaciones comunicativas. Parece lógico, pues, que la labor del profesor se oriente a guiar al estudiante en el análisis de la LO a partir del conocimiento intuitivo que posee de su uso como hablante de la misma.

Esta dimensión comunicativa nos lleva a entenderla, también, como un instrumento de interacción social en el seno de una comunidad concreta y, por tanto, transmisora de valores y cultura. Pautas culturales que se traducen en unos comportamientos comunicativos concretos y en la elección de determinadas formas lingüísticas (Miquel y Sans 1993)

Así por ejemplo, las formulas de cortesía que utilizamos en español suelen realizarse recurriendo a actos de habla indirectos:

- *¿Puedes pasarme la sal?*
- *¿Está por ahí el salero?*

Enunciados que se interpretan como peticiones tras un proceso inferencial, ya que no existe relación entre la forma que se utiliza (preguntas) y la función que desempeñan (petición). Esto que es cortés en nuestra cultura, pues supone que el hablante no quiere imponer su voluntad al interlocutor, en otras produciría desconcierto o irritación, ya que no se sabría interpretar la pregunta con otro valor distinto a la interrogación pura, o se entendería que se está cuestionando la capacidad del interlocutor para realizar la acción (Escandell 1995).

Esta misma autora señala que algo similar ocurre con las disculpas. En occidente, el acto de disculparse es bastante complejo, pudiéndose identificar hasta cinco componentes: expresiones propias de disculpas, aceptación de responsabilidad, explicación, oferta compensatoria y voluntad

---

<sup>24</sup> La comunicación hablada se caracteriza, entre otros, por realizarse bajo limitaciones psicológicas, de memoria, fatiga y con constantes distracciones. Para J.P.Nauta (1987), hablar consiste en buena media en ganar tiempo.

de corregir... En Japón, al contrario, el acto de disculparse consta de una sola expresión repetida varias veces en función de la gravedad de la falta cometida.

La “cultura a secas”<sup>25</sup> serviría para entender todo lo que hay de implícito y compartido en nuestras interacciones lo que, al mismo tiempo, diferencia al que no lo conoce. Para nosotros es la cultura de las pequeñas cosas, para el extranjero y, aún más para el inmigrante, puede ser la clave de la que puede depender su éxito o fracaso en aspectos vitales de índole sociolaboral.

Lo hasta aquí expuesto nos obliga a definir claramente cual es el objetivo último del aprendizaje de una L2. Vimos que el poseer una cierta competencia lingüística no servía para los fines comunicativos con los que la lengua se usa normalmente. En consecuencia, parece lógico que hablemos de **competencia comunicativa** para intentar englobar todo el carácter instrumental y de uso que hemos presentado. Hymes (1971) define por primera vez este concepto como: “*lo que el niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades*”. Esta competencia comunicativa contempla, a su vez, cuatro subcompetencias que la desarrollan y que según Canale & Swain (1980) son:

- **Competencia lingüística.** Dominio del código lingüístico.
- **Competencia sociolingüística.** Uso apropiado de la lengua en diferentes contextos.
- **Competencia discursiva.** Uso de los elementos de cohesión y coherencia del mensaje.
- **Competencia estratégica.** Uso de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos de comunicación.

### 3.- ¿Cómo enseñar?

En el apartado anterior hemos visto la necesidad de redefinir el concepto de competencia lingüística buscando otro que permitiese dar cuenta del uso de la lengua en situaciones comunicativas. Ahora parece lógico que planteemos una propuesta pedagógica más acorde con este nuevo concepto.

Durante mucho tiempo, la didáctica de las lenguas estuvo marcada por las ideas de tipo conductista que propugnaban la creación de hábitos lingüísticos a partir de la presentación de modelos gramaticalmente correctos. El estudiante internalizaría dichos modelos tras un proceso de repetición y de utilización de los mismos, en contextos gramaticalmente similares. Así, se podían dar secuencias como las siguientes:

- *¿Cuándo salen de paseo los Pérez?*
- *Los Pérez salen de paseo el domingo por la tarde.*
- *¿Qué hacen por el puerto?*
- *Están paseando por el puerto.*
- *¿Dónde hay algunas nubes?*
- *Hay algunas nubes en el cielo.*
- *¿Por dónde vuelan las gaviotas?*
- *Las gaviotas vuelan por encima del puerto.*
- *¿Qué hacen los Pérez?*
- *Los Pérez salen de paseo el domingo por la tarde. Están paseando por el puerto. Hay algunas nubes en el cielo. Las gaviotas vuelan por encima del puerto.*

Módulos de español para extranjeros 1974

Frente a este planteamiento limitado del hecho lingüístico, en los años 70 el enfoque comunicativo intenta aunar los avances que se habían ido produciendo en distintos campos, tales como la psicología, la lingüística, la pedagogía, etc.

---

<sup>25</sup> Abarca lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. (L. Miquel y N. Sans 1993)

Junto a las ideas de tipo cognitivistas sobre aprendizaje y la consideración del carácter instrumental la lengua, expuestas en los epígrafes anteriores, esta nueva propuesta pondrá el énfasis en el propio sujeto. Así pues, los programas de enseñanza/aprendizaje intentarán dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes atendiendo, tanto a los resultados obtenidos, como a los procesos seguidos.

El punto de partida de este enfoque estará en intentar determinar en qué **situaciones** y sobre qué **temas** necesitará emplear la lengua el estudiante.

En el caso de los inmigrantes adultos, el español se utilizará, en un primer momento, para satisfacer necesidades básicas de subsistencia y relación en el plano laboral, familiar, sanitario, jurídico y social. Estas necesidades se plantearán en una serie de situaciones concretas: búsqueda de trabajo, de vivienda, el colegio de los niños, la atención médica...

Noyau (1976) recoge las siguientes situaciones de comunicación para adultos inmigrantes en Francia:

<b>SITUACIONES DE COMUNICACIÓN EN FRANCÉS DE LOS TRABAJADORES MIGRANTES.</b>		
1.- LA LLEGADA	R	O
Orientación primera, encontrar hotel, reunirse con parientes o amigos en una dirección.		
2.- ORIENTARSE EN LA CIUDAD.	E	<u>O</u> +G
Pedir información a transeúntes (las calles, los transportes)		
3.- EL ALOJAMIENTO.		
Buscar un alojamiento.	E	O
Relación con el propietario.	E	O
Relación con los vecinos.	E	O
4.- EL TRABAJO		
buscar un trabajo	E	O
las condiciones de trabajo.	R	O
Las medidas de seguridad en el trabajo	R	O
La defensa del empleo (puesto de trabajo, horas suplementarias, primas, salario, papeles)	E	<u>O</u> +G
Participación en la actividad sindical.	R	<u>O</u> +G
Relación con los compañeros de trabajo.	E	O
5.- PROMOCIÓN EN EL TRABAJO.	E	<u>O</u> +G
Formación para acceder a un empleo más cualificado y remunerado		
6.- DEFENSA DE SUS DERECHOS.		
Los "papeles" (residencia, permiso de trabajo)	E	<u>O</u> +G
Gestiones para traer a la familia.	E	O
Indemnizaciones por desempleo, accidente.	E	<u>O</u> +G
7.- LA SALUD.		
Relaciones con los médicos, los dispensarios, los hospitales,	E	O
Con la Seguridad social	E	<u>O</u> +G
8.- LA VIDA COTIDIANA.		
Las compras.	E	O
El correo.	E	<u>O</u> +G
9.- RELACIONES PERSONALES CON LOS FRANCESES		
amistosas.	E	O
Manifestaciones de racismo o xenofobia.	R	O

Columna 2 R/E: modo de participación del trabajador migrante en la comunicación. R: receptor. E: emisor.

Columna 3 O/G: O: canal oral. G: canal gráfico. O+G. O+G: canal oral y gráfico con predominancia de uno.

Una vez establecidas las posibles situaciones en las que se necesitará emplear la lengua, hay que preguntarse **qué** se va a hacer o decir y **para qué**.

Pensemos en un inmigrante que ha llamado por teléfono a una empresa que ofrece trabajo y le han dado la dirección, pero no la ha entendido bien. Necesitará decir algo parecido a: "*¿puede repetir,*

*por favor?*” o, “*no he entendido bien*”, si quiere que se le repita algo o que se le aclare. Las intenciones con las que se usa la lengua en una determinada situación son lo que en enseñanza de segundas lenguas se conoce como **funciones comunicativas**. Las expresiones que se utilizan para desarrollar esas funciones son los llamados **exponentes**. Los temas y léxico utilizados, referidos a objetos, cualidades..., constituyen las **nociones**.

A modo de ejemplo, en el caso concreto del alquiler de una vivienda se podrían presentar los siguientes exponentes, funciones y nociones<sup>26</sup>:

#### **Exponentes:**

- Hola, buenos días/buenas tardes/noches, ¿es ahí/aquí donde alquilan un piso/apartamento...?
- Y, ¿Cómo es?
- Pues mire, está en la calle..., es un primero/segundo... , tiene ... dormitorios, cocina...
- ¿Cuánto piden de alquiler?
- Bueno pues muchas gracias. (Me lo pensaré.)
- ¿Cuándo podría ir a verlo?

#### **Funciones:**

- ⇒ Saludar.
- ⇒ Pedir información sobre un objeto (la casa) y comprender la descripción.
- ⇒ Reaccionar ante una información.
- ⇒ Concertar citas.
- ⇒ Dar las gracias.

#### **Nociones:**

- ⇒ Saludos y despedidas.
- ⇒ Léxico referido a la vivienda:  
Bajo, primero, segundo... Habitaciones. Dormitorios. Cocina. Baño. Aseo. Terraza/s. Soleado...
- ⇒ Léxico referido a las relaciones de alquiler:  
Mensualidad. Anticipo/señal/adelanto. Comunidad incluida o no. Gastos de agua y luz...
- ⇒ Léxico referido a la localización en la ciudad:  
Calle. Cerca de... Bien comunicado. Autobús, metro...

¿Cómo contemplar estos aspectos en el diseño del trabajo cotidiano dentro del aula?

Asumiendo que la mayor parte de profesores y educadores dedicados a la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados, no son especialistas en la materia, pensamos que su labor tiene que ser facilitada al máximo. Por ello planteamos que, desde el principio, se recurra a alguno de los múltiples manuales existentes en el mercado para tal fin. En esta línea, L. Miquel (1995) indica como la utilización de materiales publicados ofrece las siguientes ventajas:

- Una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa.
- Incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos, grabados por hablantes nativos con muchas voces, registros, efectos especiales... que permiten a los estudiantes familiarizarse con muchas maneras de hablar español y no sólo con la del profesor.
- Analizan la lengua en términos, no sólo morfosintácticos, sino también de uso.
- Proponen actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos.
- Incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales.

---

<sup>26</sup> Relación que no pretende ser exhaustiva y en la que no hemos hecho referencia a aspectos tales como los usos sociales de la lengua o de organización del discurso, pero que no por ello, dejan de estar presentes en el acto comunicativo presentado y en los exponentes elegidos.

- Disponen de una serie de recursos fotos, dibujos, documentación... difícilmente obtenibles de otro modo.

Ante un manual el profesor debería identificar; en primer lugar, las situaciones comunicativas que recoge, intentando conjugarlas con las que puedan plantearse a nuestros estudiantes. Veamos, a modo de ejemplo, algunas de las que se contemplan en cuatro de los existentes en el mercado:

<b>Forja</b>	<b>Planeta ELE</b>	<b>Intercambio 1</b>	<b>Ele</b>
• Aulas de español.	• La diversidad: todos somos extranjeros	• Tú y la lengua española	• Información personal
• Ciudades	• La calidad de vida: por un hábitat mejor	• Tú y la información personal.	• Mi familia
• El trabajo.	• El bienestar: consumidores conscientes	• Tú y los objetos.	• Mi pueblo o mi ciudad
• Los papeles	• La solidaridad: Voluntarios sin fronteras	• Tú y la valoración de la realidad.	• Mi casa y mi habitación

La situación nos servirá como marco de referencia para establecer la selección de funciones y exponentes adecuados.

Una vez precisadas las distintas situaciones, convendría que tuviésemos en cuenta quién o quiénes hablan o escriben, dónde, cuándo, de qué, cómo y para qué. Es decir, tendríamos que analizar:

- Los interlocutores: cercanía o distancia entre ellos, relaciones que se establecen, conocidos o desconocidos...
- El contexto de la situación: el tiempo y el espacio.
- El tema o temas de la interacción.
- El canal: cara a cara, telefónica, escrita...
- Las intenciones comunicativas: qué se quiere decir o transmitir.

Pensemos, por ejemplo, en la situación en que un estudiante necesita identificarse o solicitar información acerca de alguien. Una posible forma de acotar el tema podría ser intentar responder a las siguientes preguntas:

	Información personal.
¿Con quién?	Amigos, conocidos, policías, maestros...
¿Dónde?	En ambientes formales e informales.
¿Cuándo?	Al serle solicitada la información o para establecer relaciones.
¿Cómo?	En conversaciones directas, cara a cara y por escrito.
¿Para qué?	Dar y pedir información sobre uno mismo y los demás.

Esta primera aproximación nos ayudará a localizar en los manuales aquello que queremos exactamente, supliendo, en su caso, lo que falte<sup>27</sup>.

Tras esto, ya podemos definir, más fácilmente, la función que queremos presentar, analizando los distintos contenidos y actividades recogidos en aquellos y, si es necesario, ampliar con explicaciones personales. Suele ocurrir, sin embargo, que identificaremos más funciones de las que contemplan los textos. En este sentido conviene aclarar que es prácticamente imposible trabajar todas de forma significativa, tanto por el tiempo disponible, como por la heterogeneidad de los grupos de estudiantes. Habría, pues, que seleccionar funciones en virtud de distintos criterios:

<sup>27</sup> L. Miquel (1995) señala que en las adaptaciones que se hagan de materiales y actividades habría que eliminar todas aquellas propuestas que: traten temas que puedan resultar irritantes o humillantes al alumno inmigrante. Planteen actividades que presupongan que se comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos por universales. Impliquen técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados estos aprendices: test de selección múltiple, interpretación de gráficas...

A éstas se podrían añadir, además, aquellas que: partan de análisis estereotipados de nuestros alumnos, presenten falsas visiones de la sociedad española o impongan modelos únicos de comportamiento cultural, social, etc.

- Necesidad inmediata.
- Utilidad.
- Rentabilidad.
- Grado de dificultad.
- ...

Para que esta selección resultase realmente eficaz, tendríamos que procurar que respondiese a las necesidades reales del inmigrante y no a estereotipos sociales o culturales. Así, sería un error pensar que los analfabetos no van a necesitar deletrear su nombre o que, en conjunto, los inmigrantes no van tener que conceder y denegar permiso, o expresar acuerdo o desacuerdo.

Determinadas las funciones habrá que precisar las nociones (temas) que se van a trabajar. Es aquí donde tenemos que volver a definir, más claramente, las características de nuestro alumnado, pensando en sus necesidades y en diversos aspectos de su vida cotidiana. Por ejemplo, en la función de pedir información sobre la ubicación de lugares y servicios se trabajará un léxico relacionado con los lugares a los que habitualmente necesiten acudir los estudiantes. Si se presentase otro más alejado de su realidad inmediata, las entradas léxicas podrían resultar inútiles, e incluso, irritantes. Dependiendo de la localidad de residencia, se podrá necesitar preguntar por el supermercado, la tienda o el mercadillo semanal. Con menos frecuencia, por lugares como el campo de golf, las discotecas de moda o las salas de exposiciones. Del mismo modo, los hábitos de compra determinarán unos exponentes y un léxico concretos. Así, la función de pedir la cantidad deseada de un producto será más limitada en el caso de un hipermercado que en una galería de alimentación.

Un paso posterior, será la selección de exponentes y actividades que ayuden a trabajar las funciones. De forma práctica pensamos que ésta es una labor que nos puede llegar a superar. Existen recopilaciones a las que nos podemos remitir, centrando nuestra labor en seleccionar aquellas que consideremos más adecuadas. Y, mejor aún, seguir las que se presentan en los manuales, teniendo en cuenta que están pensadas para facilitar tanto el análisis de la lengua como la producción.

A continuación habría que diseñar una secuenciación de actividades comunicativas que vaya desde una producción más controlada a otra más libre. Siguiendo a Littlewood, desde un trabajo precomunicativo a una comunicación auténtica.

La ejercitación desempeña un papel muy importante en el aprendizaje de la nueva lengua ya que sirve, tanto para reflexionar y fijar los contenidos presentados, como para utilizarlos productivamente. No obstante, este aspecto suele ser tratado muy someramente en la mayoría de actuaciones con inmigrantes. La precariedad de recursos, el tiempo disponible para el estudio, la irregularidad en la asistencia a clase, la heterogeneidad de niveles de instrucción y hábitos de trabajo intelectual... hacen que no siempre se pueda realizar un trabajo ni continuado, ni sistemático. Por eso, creemos que lo más adecuado sería que las actividades y ejercicios que se planteen se realicen en la propia clase mediante distintas formas de agrupamiento. De este modo podemos conseguir también:

- Una mayor cohesión grupal<sup>28</sup>.
- Unos hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo.
- Un mayor uso de la lengua en situaciones significativas y reales.
- Una atención más individualizada por parte del profesor.

Por último, no podemos dejar de lado el caso de los inmigrantes analfabetos en su lengua materna por ser está una situación cada vez más frecuente.

---

<sup>28</sup> Entre nuestros alumnos se darán, también, actitudes y comportamientos negativos que tendremos que encauzar. Es un error pensar que los estereotipos y prejuicios son exclusivos de las sociedades desarrolladas. Al mismo tiempo, cuando en la misma clase hay estudiantes con distintos niveles de dominio de la lengua o de instrucción, suelen plantearse problemas de relación, pues se verá al otro como el que dificulta el propio proceso de aprendizaje. Conviene recordar que la clase de español ha de ser, por encima de todo, un lugar de encuentro y de diálogo y, por tanto, de contraste y reflexión sobre valores.

Cuando al desconocimiento de una nueva lengua se añade el analfabetismo, se plantean una serie de dificultades tanto para el profesor, como para el aprendiz. En el primer caso, nuestra propia formación ilustrada nos hace difícil concebir cómo se puede enseñar o aprender sin un soporte de lectoescritura. Para el inmigrante exige un esfuerzo añadido de activación de recursos diversos y, especialmente, de memoria. Ahora bien, el aprendizaje de lenguas no exige, de ninguna manera, la alfabetización. Es más, muchos de nuestros estudiantes analfabetos son hablantes de más de una lengua. Así pues, cuando nos planteemos alfabetizar debe ser para dar respuesta a otro tipo de necesidades distintas de las propiamente lingüísticas. Es decir, alfabetizamos para dotar al individuo de una mayor autonomía personal que le permita desenvolverse más libremente en la sociedad, no para enseñar español. Al contrario, primero hay que enseñar la nueva lengua y, después, si el estudiante lo exige, alfabetizar, utilizando materiales adecuados a las características y limitaciones lingüísticas de estos estudiantes. No se puede extrapolar, sin más, ni los que aplicamos con españoles ni las ideas que los sustentan.

Esto no quiere decir que, a la par que se presente la nueva lengua, no se planteen ejercicios de prelectura y preescritura como forma de facilitar su vida cotidiana. Los profesores de adultos saben lo importante que es para sus alumnos el tener la sensación de que todos los días han aprendido algo nuevo. El saber reconocer carteles con los nombres de las estaciones de metro, escribir el propio nombre y apellidos... proporciona al estudiante una mayor autoestima y motivación.

Para concluir, pensamos que la enseñanza de español a este colectivo, exige una clara actitud de compromiso por parte del profesorado. No estamos compensando deficiencias, estamos contribuyendo a un cambio y transformación social<sup>29</sup> basado en la solidaridad e igualdad de oportunidades. La lengua, una vez más, ha de ser el instrumento de diálogo, entendimiento y colaboración entre individuos que comparten experiencias y proyectos comunes, que viven aquí y ahora.

### **Bibliografía:**

- SCHUMANN, J (1976): "Second language acquisition: the pidginization hypothesis" en *Language Learning*, Vol. 26, 2
- KRASHEN, S (1977): "The monitor model for second language performance" En Burt & Dulay & Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as second language*. Nueva York, Regents.
- BIALYSTOK, E. (1978) "A theoretical model of second language learning" *Language Learning*, Vol.28, 1,
- HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Newbury House.
- SMITH, D.M. (1972): "Some implications for the social status of pidgin languages" En Smith, P & Shuy, R. (eds.), *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press.
- HYMES, D.H (1995): "Acerca de la competencia comunicativa" en M. Llobera *et al. Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- NAUTA, J. P. (1987): "Lengua hablada y producción oral". En L. Miquel y N. Sans (eds.) *Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de cultura.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid. Difusión
- REYES, G. (1994): *La pragmática lingüística*. Barcelona. Montesinos Editor.
- NOYAU, C. (1976): "Les français approchés des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche" en Gardin (1976).
- MIQUE, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras" en Manchón y Bruton (eds.) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*.
- MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" en *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66
- RILEY, P. (1981): "Towards a contrastive pramalinguistics" en Fisiak (ed.). *Constructive linguistics and the language teacher*. Oxford, Pergamon.
- CANALE, M. y SWAIN, M (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" *Applied Linguistics*. Vol.1,1: 1-47

---

<sup>29</sup> La atención a colectivos de mujeres debe ser una de las actuaciones prioritarias en los programas de español. Ellas son, en buena medida, las que contribuyen de forma decisiva a la transmisión de valores y actitudes a las nuevas generaciones.