

La atención lingüística a inmigrantes en España

Aplicaciones en la educación secundaria

Máster en Formación del Profesorado - UNED

Victoria Marrero





© Victoria Marrero

Registrado en el Registro de la Propiedad Intelectual

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO) vela por el respeto a los citados derechos.

5. Alumnos no hispanohablantes. Las lenguas maternas de nuestros inmigrantes

Índice

5. LAS LENGUAS MATERNAS DE NUESTROS INMIGRANTES	89
5.1. Los estudiantes marroquíes. La situación lingüística magrebí	90
5.1.1 El árabe.....	92
5.1.2. Las lenguas bereberes o amazigh.....	97
5.1.3. Los aprendices magrebíes, conclusión	98
5.2. Los estudiantes rumanos y ucranianos. Las lenguas del este de Europa	100
5.2.1. El rumano.....	100
5.2.2. El ucraniano.....	102
5.3. El chino.....	105
5.3.1. Fonología.....	106
5.3.2. Gramática	106
5.3.4. Escritura y tradición.....	107
5.4. Conclusión.....	108

Resultados de aprendizaje de este capítulo

- Conocer la composición del *colectivo EL2i, español como segunda lengua para inmigrantes*, tanto en adultos como en menores.
- Identificar las características básicas de las lenguas de origen de nuestros principales colectivos *EL2i*.
- Ser capaces de prever las dificultades más probables en aprendices de español con esas lenguas de origen
- Valorar la riqueza lingüística y cultural con la que acceden al aula los aprendices del *colectivo EL2i*

5. Las lenguas maternas de nuestros inmigrantes

Empezamos aquí el tercer gran bloque de esta obra, después de la introducción y la presentación general del fenómeno migratorio en España. Este será el primero de dos capítulos dedicados a los aprendices de español como segunda lengua, es decir, estudiantes cuya lengua de origen no es la nuestra. En él presentaremos –de una forma muy resumida, solo en sus aspectos más relevantes- las características de las lenguas de origen de los colectivos más numerosos entre nuestros estudiantes extranjeros, destacando los aspectos tipológicos y las actitudes sociolingüísticas que más contraste presentan respecto al español. En el próximo capítulo, de carácter más aplicado, nos centraremos en cuestiones de didáctica del español como segunda lengua a los inmigrantes en el contexto escolar.

Como vimos en el capítulo 3, la mayoría de los estudiantes extranjeros escolarizados en España son marroquíes o rumanos; tras ellos, sin considerar a los hispanoamericanos, a quienes dedicaremos próximos capítulos, encontramos a los niños chinos. Sus lenguas nos ocuparán en las próximas páginas.

Pero antes de continuar, y como encarecida recomendación bibliográfica, tenemos que hacer mención a la excelente atención que este tema ha recibido en la Comunidad Autónoma de Cataluña: su Departament de Benestar i Família, en colaboración con la Universidad de Gerona, ha editado una colección, denominada *Llengua, immigració i ensenyament del català*, en la que se han publicado diez monografías (una de introducción y el resto dedicadas a las lenguas de sus colectivos de inmigrantes mayoritarios) en las que se comparan las correspondientes lenguas (árabe, chino, soninké y mandinga, bereber, fula y wolof, panjabi, rumano, ucraniano y tagalo) con el catalán, manteniendo siempre una estructura homogénea, presentación y contextualización tipológica; descripción comparativa de su gramática (en sentido amplio, incluye el nivel fónico), análisis de errores frecuentes y vocabulario básico bilingüe³⁰.

Hace unos años, además, desde *Linguamón, Casa de les Llengües* (http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/mapes/), un organismo gubernamental cogestionado con el Ayuntamiento de Barcelona, contábamos con un portal dedicado a las lenguas de inmigración en Cataluña (más de cien, en un sentido amplio, incluía diez lenguas signadas y algunas variedades que generalmente se consideran dialectos); cada una

³⁰ Todas ellas se pueden descargar desde la siguiente página (consultada el 24/09/25): https://dixit.gencat.cat/ca/detalls/Article/llengua_immigracio_ensenyament_catala

de ellas contaba con una breve ficha; pero algunos además se incluían en unos mapas interactivos, enlaces a archivos multimedia, actividades, etc. Lamentablemente, este recurso ha desaparecido sin dejar rastro.

5.1. Los estudiantes marroquíes. La situación lingüística magrebí

Como en tantos otros países árabo-musulmanes, la situación lingüística en el norte de África viene marcada por las complicadas relaciones entre la lengua culta escrita, la lengua culta oral y la lengua hablada (los llamados “dialectos”, que muchas veces son lenguas en toda regla). Se suele calificar esa situación como *diglosia*, en referencia a la coexistencia desequilibrada entre unas variedades lingüísticas y otras, en cuanto a prestigio, consideración social, cultural y económica.

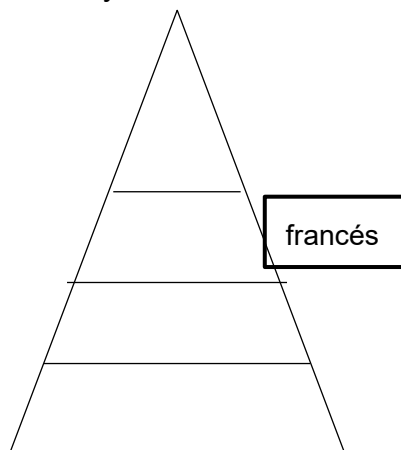


Gráfico 5.3. La diglosia en el Magreb

- En el extremo superior de la escala encontramos el “fusha”, o árabe clásico, fosilizado desde el siglo X por su sacralización, al ser la variedad utilizada en el Corán; es la puerta de acceso de la mayoría musulmana a la lectoescritura (estableciendo un paralelismo en nuestro contexto, sería como si los niños españoles aprendieran a leer con textos de Cicerón: se realiza la conexión grafema-fonema, pero no se accede al significado de lo que se lee, no hay lectura comprensiva).
- Como modalidad culta para el intercambio comunicativo en los medios, en entornos académicos, administrativos, etc., se utiliza el árabe estándar. Su existencia tiene origen en la política lingüística adoptada por los primeros gobiernos independientes de la década de los 50, como una respuesta de autoafirmación frente a la hegemonía del francés durante la época de la colonia. Se trata de una versión moderna y simplificada del *fusha*, que ha tenido que incorporar neologismos y acercarse a las modalidades orales (especialmente las de las grandes ciudades, como Casablanca y Rabat en Marruecos, o Argel, El Cairo o

Damasco en otras zonas del Magreb) para ganar capacidad comunicativa. La variedad culta del árabe marroquí es el *dariya*, favorecida en los entornos urbanos.

- Sin embargo, el francés sigue teniendo un gran peso en estos países como lengua culta, como signo de modernidad, como vía de acceso al mundo científico y técnico. Es la primera lengua extranjera que se aprende en el sistema escolar, a través de la cual se accede al alfabeto occidental. E incluso es la lengua materna, en lugar del árabe, para una capa social alta y para la minoría judía. Por lo tanto, su lugar en la pirámide de la diglosia es alto, similar al menos al del árabe estándar.
- Y por último, el habla de la calle, una modalidad oral (sin código escrito estable) enormemente variable, tanto por factores geográficos (norte / sur) como sociales (rural / urbano). Conviviendo con esas variedades del árabe, encontramos las lenguas bereberes, previas a la invasión árabe del Magreb. En el norte de Marruecos predominan los dialectos del Rif. En las montañas, sin embargo, imperan tres lenguas bereberes: el tarifit, el tachelhit y el tamazigt, de las que nos ocuparemos en el próximo subapartado.

Mencionemos, por último, la emigración como factor de enriquecimiento lingüístico, que ha familiarizado a grandes capas de la población con algunas lenguas europeas, como el propio español, muy presente en el Marruecos septentrional, o el alemán.

El resultado es una sociedad multilingüe pero no necesariamente alfabetizada, donde podemos encontrar personas sin acceso a la lectoescritura que conocen dos o tres lenguas (cfr. 1.4.2), y donde cada hablante define su identidad lingüística en relación con esta situación diglósica (Salgado Suárez 2016). El ser conscientes de esta diversidad es una base importante para afrontar con éxito la enseñanza de español como segunda lengua al colectivo magrebí. Por una parte, es importante conocer el nivel de alfabetización o escolarización previo: podemos encontrar, como hemos dicho, hablantes multilingües ágrafos; los alfabetizados habrán conocido la escritura, en primer lugar, en árabe coránico (un sistema fonético, pero no coincidente con nuestro alfabeto); algunos entre ellos, los que han accedido a la enseñanza secundaria o a los últimos cursos de primaria, conocerán además el alfabeto latino gracias al francés. Otro factor primordial es el grado de familiaridad del alumno con la lengua española, muy probable como mencionamos en los marroquíes de origen septentrional (aunque esto no significa que tengan una competencia suficiente, sobre todo en lectura y escritura). Tanto la elección o preparación de materiales didácticos como la evolución misma de las clases debería ser el resultado de una adaptación a todas estas variables.

A partir de aquí nos centraremos en la situación lingüística en Marruecos, ya que como vimos anteriormente, es el país de origen de la gran mayoría de nuestros inmigrantes africanos.

En la actualidad en Marruecos conviven siete lenguas (si incluimos las variedades del amazigh): el árabe estándar (lengua oficial); el amazigh o bereber (lengua cooficial), con sus tres variedades —tachelhit, tamazight, y tarifit—; el árabe marroquí o darija; el francés (*lingua franca*) y el español (en algunas zonas) [En nota: Zona norte (antiguo Protectorado Español) y zona sur (El Aaiún)] García González, Belkacim y Boutakka (2021, 556).

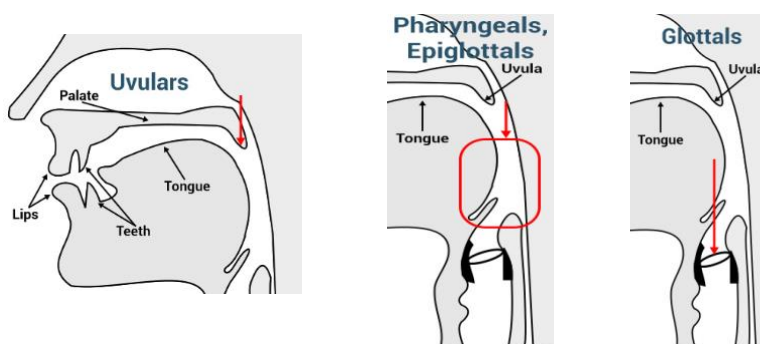
5.1.1 El árabe

5.1.1.1. Fonología

El árabe pertenece al grupo de las lenguas semíticas. Tiene un patrón de palabra trisilábico. En su sistema de sonidos solo aparecen tres fonemas vocálicos, los extremos del triángulo: /i, a, u/, subdivididos en realizaciones largas y cortas (lo cual nos da un total de seis fonemas, pero solo tres timbres). Sus realizaciones pueden asemejarse más o menos a diversas realizaciones entre [i] y [e], para la primera; o entre [o] y [u] para la segunda. Pero esas variantes no tienen valor fonológico, no se utilizan para oponer significados, como sí ocurre en español (*pisa / pesa, popa / pupa*).

Como consecuencia, una de las principales dificultades de los arabófonos (Amador y Rodríguez 2001; Benyaya 2007³¹) es la discriminación de /e/-/i/ y, en menor medida, de /o/-/u/. Esa dificultad se incrementa en el caso de los diptongos que incluyen ambas unidades (*almurzo* por “almuerzo”, *festa* por “fiesta”, etc.), ya que el árabe no los presenta.

En cuanto al sistema consonántico, el árabe consta de 28 fonemas, con gran variedad de fricativas velares posteriores (uvulares, faríngeos y glotales, cuyo lugar de articulación puede apreciarse en las imágenes inferiores), lo cual le otorga una base de articulación muy posterior.



³¹ Este artículo, cuya referencia completa se encuentra en el apéndice bibliográfico, se publicó primero en el n.º 11 de la revista RedELE. Pero se reeditó en el vol. 1, n.º 2 de la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, acompañada de dos comentarios (de Mostafa Ammadi y M^a Begoña López de la Riva) y una discusión (El-Madkouri 2007), por lo que se ha generado un cierto debate respecto a sus contenidos. Puede consultarse en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/84/56>.

Sin embargo, no cuentan con el fonema oclusivo bilabial sordo /p/, por lo que en su sistema está ausente la oposición /p/-/b/. No obstante, bien sea por la influencia del francés, bien por la de los hispanismos en árabe, o por otras razones (hay un cierto debate al respecto: El-Makouri 2007), las soluciones a esa oposición a veces pasan por una reduplicación ([sóppa] por “sopa”), cuyos efectos de excesivo esfuerzo articulatorio son similares a las realizaciones de /b, d, g/ intervocálicas como oclusivas tensas, mientras que en español se realizan como aproximantes laxas en tales contextos.

Tampoco existe en árabe la nasal palatal [ɲ] (grafía ñ), que tiende a ser descompuesta en [n] + [i] ([ánjo] por “año”); siguiendo con las palatales, la [j] (grafía y o hi) suele vocalizarse ([io] por “yo”, [bombía] por “bombilla”).

Los profesores de español a árabes (Amador y Rodríguez, 2001) detectan también dificultades con la pronunciación de /θ/, la fricativa interdental. En árabe clásico existía, pero la mayoría de los dialectos han evolucionado hacia una oclusión de la articulación en [t]. Muchos de los estudiantes árabes la neutralizan en [s]; en este sentido, es importante recordar que **el 80% de los hispanohablantes sesea**, no tienen la realización interdental: parte de Andalucía, Canarias y toda América. Por lo tanto, el profesor de español debe calibrar la rentabilidad de dedicar tiempo y esfuerzo a la distinción /s/-/θ/, en proporción a su escasa repercusión comunicativa. Cuestión diferente es la sonorización en /z/ de cualquiera de estos fonemas, /s/ o /θ/, por influencia del francés (Lehrach 2021). Esa sí es una pronunciación claramente no nativa, y por tanto, que requiere atención.

Los alumnos escolarizados previamente en sus países de origen, como decíamos más atrás, probablemente conocen el francés o el inglés. Podemos encontrar, en este caso, interferencias fónicas procedentes también de la lengua de instrucción: es el caso de la pronunciación labiodental sonora de la grafía v, que en español, como sabemos, es tan solo una de las representaciones gráficas del fonema /b/, y ha de pronunciarse siempre como tal.

En cuanto a rasgos suprasegmentales, se detectan también dificultades para percibir el acento variable del español, que puede aparecer en cualquier sílaba de la palabra, a diferencia del francés, que lo tiene siempre en la última. En árabe el acento no es contrastivo, no diferencia unas palabras de otras. La estrategia más común de los marroquíes al aprender español (Benyaya 2007, citando también a Herrero Muñoz y Corriente) es acentuar la penúltima sílaba, lo cual responde a nuestro patrón más frecuente, pero no único, y puede generar errores en las palabras esdrújulas: [me'diko] por “médico”, [sa'βana] por “sábana”...

Para ampliar información sobre cómo enseñar el nivel fónico del español a estudiantes arabófonos recomendamos el curso publicado en 2007 por Patricia Fernández, *Propuesta didáctica: curso básico de fonética y*

ortografía españolas para inmigrantes marroquíes, publicado en RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera. (<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72091>).

5.1.1.2. Gramática

El árabe es una lengua con una morfología flexiva rica y compleja:

A) Categorías nominales: sustantivos, pronombres y participios (en árabe todos los adjetivos se derivan de nombres: El-Sayed Mohamed Deyab 2016). Se declinan en tres casos: nominativo, para la función de sujeto; genitivo, o caso indirecto; y acusativo, o caso directo. Además, presentan flexión de género y número. En cuanto a la primera, como en español, el masculino es el género no marcado, y el femenino se forma añadiendo el sufijo (-*ta*) a la raíz. En cuanto al número, además del singular y el plural, el árabe cuenta con el morfema de dual, que designa dos elementos, especialmente las partes dobles del cuerpo. Los pronombres se dividen en posesivos, demostrativos, relativos, indefinidos... y personales, con morfema de caso, como en español (objeto: *mi, tu, su...* / sujeto: *yo, tú, él...*). Sin embargo, solo cuentan con un artículo (*al*) invariable morfológicamente.

B) Conjugación verbal. Frente a las seis combinaciones de persona/número del español (1ª, 2ª, 3ª x singular / plural), en árabe encontramos trece: aparece el dual, como número, y las terceras personas presentan además alternancia de género (masculino / femenino). En cambio, su sistema de tiempos es más simple que el nuestro: solo hay pasado y presente (que se marca para el futuro). En cuanto al modo, en árabe es predominante la oposición aspectual (acción finalizada, aspecto perfectivo / acción en curso, aspecto imperfectivo), frente a la temporal o modal propias del español.

C) Y por último, respecto a las partículas invariables (preposiciones, conjunciones y adverbios), aunque ambas lenguas las tienen, su uso es diferente, y el calco de una a otra es motivo de errores frecuentes: " el ramadan es muy importante de los musulmanes", " el mes de ramadan es sagrado a los musulmanes", " salimos a dar un paseo en Ceuta", " no se debe mentir de los amigos", "hablar en la gente", etc. (ejemplos de Rivera Reyes 2009).

Por lo que respecta a la sintaxis, la oración presenta en árabe dos órdenes de palabras posibles: el nominal, coincidente con el español (sujeto > verbo > complemento directo > complemento indirecto > complementos circunstanciales) y el orden verbal, el más frecuente, que no coincide con el español, porque la posición del sujeto y la del verbo de intercambian: verbo > sujeto.

Entre las dificultades más frecuentes de los aprendices arabófonos en el nivel gramatical destaca (Amador y Rodríguez, 2001), la habitual batalla de los extranjeros con la diferencia entre *ser* y *estar*, que toma matices peculiares entre los hablantes de árabe. Aunque en el árabe clásico existía

un verbo similar a *to be*, o *être* (*kana*), en el habla actual presenta un uso muy restringido, y suele omitirse para referirse al presente. Como consecuencia, la solución que dan los alumnos a esta oposición puede ir, desde la simple omisión de todo verbo copulativo (*nosotros trabajadores, maestro tiene pelo negro y alto*, Rivera Reyes 2009), hasta su sobreextensión a oraciones en las que ya aparece otro verbo: **yo soy estudio en la escuela español* (esta frase, además, según Amador y Rodríguez 2001, es un calco exacto de la estructura árabe correspondiente), o "la maestra es tiene falaca", 'la maestra es flaca' (Rivera Reyes 2009).

Los diversos matices de nuestros tiempos verbales, especialmente las diferencias en el pasado, entre el imperfecto y el indefinido, resultan completamente ajenas no solo a su sistema gramatical, sino también a su concepción del mundo. También el subjuntivo presenta un uso mucho más restringido en esta lengua que en español: "especial atención requiere hace comprender la distinción entre el uso del presente de subjuntivo y del presente de indicativo en frases que marcan deseo, así como el uso del imperfecto de subjuntivo en las hipótesis no realizables" (Amador y Rodríguez 2001, 4ª pg.).

Las diferencias morfológicas de género, son el origen de muchos errores léxicos en estos estudiantes: *luna* (*al-qamar*) es masculino en árabe, pero *sol* (*al-sahms*) es femenino, igual que *coche* (*el-arabeya*), *problema* (*el-mushkila*), etc. También la combinación entre el dual y el femenino ("los ojos", "los pies", que son femeninos en árabe, *el-reyel*, *al-ain*), constituye otro motivo de dificultad. Lo mismo que el uso de las dos series de artículos (definidos –*el, la, los, las*- e indefinidos –*un, una, unos, unas*-): "a la doce" "toma la zumo" y "un café con una leche" (ejemplos de Benyaya 2007: 19-20), o la omisión del artículo ("comemo en cocina", "no comer hasta atardecer", ejemplos de Rivera Reyes 2009).

También el sistema pronominal es una fuente de dificultades (Lehrat 2021), bien por exceso (pronominalización verbal incorrecta: "¿a qué hora te comes?", "¿qué lengua te hablas?") como por elección errónea ("a Juan se gusta la tele")

En suma, son importantes los retos a los que se enfrentan los aprendices arabófonos en el nivel morfosintáctico, y para evitar la fosilización de los errores resulta imprescindible aplicar metodología y materiales de enseñanza de segundas lenguas.

5.1.1.3. Léxico

Los siglos de la España musulmana dejaron una herencia lingüística en el español bien conocida: tanto por la necesidad de incorporar nuevos conceptos de una cultura en muchos aspectos más avanzada que la cristiana, o por el propio prestigio de que gozaba el árabe a principios de la Edad Media, una gran cantidad de léxico de origen árabe pasaron a formar

parte de nuestra lengua, y en ella siguen. Esas palabras comunes pueden, en cierta medida, acortar la distancia psicológica del alumno entre su lengua y la lengua meta. Sin embargo, no van mucho más allá de un pequeño *guiño* histórico a los antiguos lazos entre ambos pueblos.

Lo que más nos interesa aquí es la impronta del español en el caudal léxico del árabe, especialmente del marroquí, país de procedencia de nuestro mayor colectivo de inmigrantes. La situación, tal como la describe Soto Aranda, es la siguiente:

“Herrero Cobo señala que la impronta que ha dejado el castellano en la formación del árabe marroquí tiene una doble dimensión, diacrónica y sincrónica, particularmente en el norte de Marruecos. Sobre la primera hay que señalar que los hispanismos en árabe marroquí –y en beréber– tienen, en opinión de S. Levy³², diversa procedencia, pudiendo clasificarse según se hayan introducido antes o a partir del Protectorado:

M. Ibn Azzuz recogía en 1953 “mil quinientos voces españolas usadas entre los marroquíes en árabe vulgar. Era el legado de un bilingüismo en que la lengua de la autoridad administrativa imponía las palabras con las instituciones que la representaban o con las novedades introducidas. LEVY, S. (1992) pg. 57.” Soto Aranda 2002, pp. 7-8.

Algunos préstamos de mucho arraigo se han adaptado a la morfología del árabe: *rueda* con el plural *rwaid*; otros no son percibidos como tales préstamos por la población marroquí: *qniya*: 'conejo'; *qubb*, 'cubo de madera'; algunos incluso se encuentran en los diccionarios de árabe clásico como *quastâl*, 'castaña'. Algunas palabras solo sobreviven en el habla de una región, ciudad o generación, de un grupo social o en la jerga de una profesión pero aún existen muchos préstamos que nos pueden servir para hacer sentir a los aprendices arabófonos los lazos culturales con la lengua española³², a pesar de la influencia que el francés y el árabe ejercen a través de la enseñanza y los medios de comunicación.

En Benyaya (2007) se puede encontrar un estudio detallado, tanto cualitativo como cuantitativo, sobre el tipo y la frecuencia de errores léxicos en alumnos marroquíes de español; las transferencias son su causa más frecuente, no solo desde la L1, el árabe, sino también desde la primera L2, el francés (o más recientemente, también el inglés, Lehrach 2021). Entre las recomendaciones para la enseñanza del léxico, destaca la siguiente:

La enseñanza del léxico, pues, debe [...] convertir este proceso en una interacción cultural, contribuyendo a enriquecer los puntos de vista del aprendiz sobre la realidad que desconoce, permitiéndole matizar los contenidos que, expresados en su lengua, quizá adquirirían un matiz diferente (Benyaya 2007, 57)

³² Ejemplos son *kuzzina*: cocina, *mariyo*: armario, *slada*: ensalada, *sorbisa*: cerveza, limonada: refresco, *sabbat*: zapato, *lwisa*: hierba luisa, *matesa*: tomate, *batata*: patata, *munika*: muñeca, *pomada*, *kina*...

5.1.1.4. Escritura

El alifato, o alfabeto árabe, como decíamos más atrás, coincide con el latino en su carácter fonético (las grafías representan, más o menos ajustadamente, sonidos). Sin embargo, las diferencias entre ambos sistemas de escritura son muchas: desde su dirección (de derecha a izquierda en el primero, de izquierda a derecha en el segundo), hasta la ausencia de mayúsculas, o la presencia de variantes gráficas dependientes de la posición del sonido en la palabra o en la oración (que nosotros no tenemos). El uso de las tildes en árabe escrito designa a las vocales breves, pero en muchas ocasiones se omiten.

Tampoco los signos de puntuación se utilizan con los mismos criterios que en español (Amador y Rodríguez 2001 consideran que en árabe, en muchas ocasiones, es aleatoria, porque su uso no se extendió hasta bien entrado el siglo XIX, por influencia de la colonización y de la prensa).

Por lo tanto, será necesaria una instrucción explícita en estos aspectos, prestando atención a la distribución de “b” / “d”, o “p” / “b”, que suelen presentar ciertos problemas de lateralidad. Como veremos más adelante, la mayoría de los errores de los arabófonos en una prueba escrita fueron ortográficos (Mata Verdoy y Doquin de Saint Preux 2020)

5.1.2. Las lenguas bereberes o amazigh

Como hemos visto, en Marruecos hablan tres lenguas bereberes, denominadas también *amazigh*: el rifeño o tarifit, en el norte del país, y en Melilla (en 2008, según datos de Fernández Martín, se calculaba un millón y medio de hablantes); el tachelhit, en el suroeste (tres millones); y el tamazigt, en el centro-este (otros tres millones: actualmente estos números deben haber aumentado, aunque no es fácil determinar en qué medida).

5.1.2.1. Fonología

Brevemente, su sistema fonológico consta de las mismas tres vocales extremas del árabe (/i,a,u/), aunque presentan numerosos alófonos entre los que encontramos [e] y [o]. También comparte con el árabe una base de articulación muy posterior, con consonantes que combinan lugares de articulación extremos, como las velares labializadas (redondeadas) /k^w/ y /g^w/, o las dentales faringalizadas /t^ɕ/ /d^ɕ/, además de seis consonantes uvulares (dos oclusivas, una de ellas redondeada, y cuatro fricativas, sordas y sonoras, dos redondeadas), dos aspiradas faríngeas y una laríngea. Frente a las dos únicas sibilantes del español (/s/ y /tʃ/), encontramos cuatro pares de unidades, la mitad sordas y la mitad sonoras: /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /ts/, /dz/, /tʃ/ y /dʒ/.

Presenta una combinatoria silábica compleja en posición prevocálica, pero más simple en posvocálica. Y la diferencia entre sonidos laxos y tensos (generalmente más largos) tiene valor fonológico: *yerzu*, 'ha buscado' / *irezzu* 'busca, está buscando' (Lamuela 2005, 4).

5.1.2.2. Gramática

En el nivel gramatical, el orden de palabras es VSO (verbo, sujeto, objeto). El sistema verbal se estructura en torno al aspecto (acción finalizada / acción en curso), pero no al tiempo. Carece de artículo, lo cual es una fuente habitual de errores en los aprendices de lenguas como la nuestra, generando incluso sobregeneralizaciones.

En general, los errores de los hablantes de bereber residentes en España son difícilmente distinguibles de los arabófonos, porque generalmente se trata de personas bilingües, en las que además se presentan interferencias del francés.

5.1.2.3. Escritura

Tradicionalmente, las bereberes se consideraban lenguas ágrafas, sin escritura; sin embargo, inscripciones en piedra descubiertas en el norte de Marruecos y en Canarias (de época prehistórica) han revelado el uso de un sistema de escritura muy antiguo, probablemente nacido en Cartago (Mora Aguiar, 2015-16): el líbico-bereber, al que pertenece el tfinag de los tuaregs, pero también las variedades oriental y occidental del bereber (esta última es la que encontramos en Marruecos): se trata de un sistema alfabético que, como el árabe, representa las consonantes, el uso de vocales es excepcional. En 2003 el bereber recibió la condición de lengua cooficial, y desde 2011 se enseña también su sistema de escritura, que por extensión se denomina tfinagh.

5.1.3. Los aprendices magrebíes, conclusión

Cada vez disponemos de más estudios sobre las dificultades de los aprendices de español marroquíes. En uno reciente, aunque con la limitación de que se trata solo de muestras escritas, (Mata Verdoy y Doquin de Saint Preux 2020) encontramos esta distribución general: los más numerosos son errores ortográficos (uso de mayúsculas y tildes, fundamentalmente); pero a continuación las confusiones en vocales, especialmente /e/-/i/, y /o/-/u/, tanto aisladas (*envitado* 'invitado', *vinir* 'venir', *mocho* 'mucho', *pur* 'por'...) como en grupo (*podo* - *peudo* 'puedo', *cento* - *sinto* 'siento', *empezan* - *empizan* 'empiezan'...); siguen los errores en la flexión verbal (*yo sabe* - *sabo*, *de iremos* 'de ir', indicativo por subjuntivo...); el uso de preposiciones (*ir en fiesta*) y determinantes, las confusiones

consonánticas (*anio* - *ano* 'año'), y el uso de construcciones agramaticales (el estudio no presenta ejemplos en este nivel).

GRUPO	TIPO	Nº	% (Total)
Errores gramaticales 101 (23,59%)	Concordancia en el S. N.	9	2,10
	Determinantes	21	4,90
	Verbos ser/estar	1	0,23
	Conjugación verbal	31	7,24
	Pronombres	7	1,63
	Preposiciones	23	5,37
	Adverbios	0	0,00
	Enlaces oracionales: coordinantes/subordinantes	9	2,10
Errores léxicos 33 (7,71%)	Por confusión en el significado	18	4,20
	Por errores de forma (metaplasmos)	15	3,50
Errores gráficos Vocales/consonantes 78 (18,22%)	En vocales	35	8,17
	En diptongos/hiatos	21	4,90
	En consonantes	22	5,14
Errores ortográficos 191 (44,64%)	En tildes	66	15,42
	Confusiones mayúscula/minúscula	101	23,59
	Oposición de pares de letras	12	2,80
	Separación/unión de palabras	12	2,80
Errores discursivos 25 (5,84%)	Incoherencias discursivas	4	0,93
	Construcciones agramaticales	21	4,90

Gráfico 5.5. Distribución de errores en la prueba escrita del diploma LETRA por aprendices arabófonos. Mata Verdoy y Doquin de Saint Preux 2020, 117

Un mejor conocimiento de las características de sus lenguas de origen sin duda ayudará al profesor de español a facilitar la adquisición de estos elementos especialmente difíciles para los aprendices arabófonos.

Las relaciones de los inmigrantes magrebíes, o más concretamente marroquíes, con la lengua española, vienen de muy atrás, como no podía ser de otro modo entre dos pueblos vecinos. En la actualidad, cuando los medios de comunicación reducen cada día más las distancias en esta “aldea global”, es importante mencionar su papel, y el de los viajeros, sean turistas o los propios inmigrantes, como vehículos de difusión de nuestra lengua: las distintas televisiones españolas se reciben (y se siguen) en el norte de Marruecos, el canal internacional de TVE en todos los países del magreb, “hay un noticiario en español diario en la televisión marroquí. Además se chapurrea español con los turistas, se aprenden nociones de español con los inmigrantes y con los hijos de estos en periodos de vacaciones, sin olvidar el papel desempeñado por Ceuta y Melilla” (Soto Aranda, 2001: 8). Si miramos hacia las enseñanzas formales, aunque las opciones para el aprendizaje del español en el bachillerato son escasas (solo se oferta en una de las ramas, y como tercera lengua), la realidad social hace que los centros del Instituto Cervantes en Marruecos sean numerosos, y su matrícula haya ido creciendo, a pesar de los altibajos relacionados, primero, con la crisis económica de 2008, y luego, con la pandemia (datos del *Anuario 2021, El español en el mundo*, del Instituto Cervantes).

5.2. Los estudiantes rumanos y ucranianos. Las lenguas del este de Europa

En el este de Europa encontramos dos situaciones tipológicamente muy distintas: la del rumano, por un lado, una lengua procedente del latín, y por otro las lenguas eslavas que lo rodean, cuyo origen se remonta al protobaltoeslavo (que, como el latín, deriva del indoeuropeo).

Es un lugar común la facilidad de los europeos del Este en el aprendizaje de lenguas, y más concretamente del español. Influyen muchos factores en su éxito: por una parte, la buena formación académica con la que suele venir este colectivo de inmigrantes, además de la cercanía cultural. Pero desde el punto de vista lingüístico, los eslavohablantes cuentan con la ventaja de tener una lengua de origen gramaticalmente mucho más compleja que la lengua de acogida. Por lo tanto, su tarea al aprender español se limita a “simplificar” el modelo materno:

Por otra parte, la actitud como discentes de los alumnos de Europa del Este, en general, es más respetuosa de lo habitual en España, estos estudiantes demandan cierta sistematicidad en el proceso de aprendizaje (las tareas para realizar en casa y su corrección), y aprecian las informaciones gramaticales, metalingüísticas (Hernández, 2002).

Analizaremos con un mínimo detalle las características de los dos colectivos europeos del este más numerosos entre los inmigrantes en España: los rumanos y los ucranianos.

5.2.1. El rumano

El rumano es el enclave romance en el contexto eslavo, como muestra el gráfico inferior.

Indo-European Subfamilies in Europe

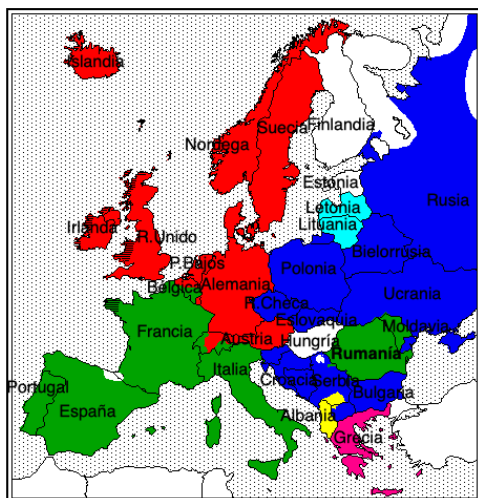


Gráfico 5.9. Subfamilias del indoeuropeo en Europa.

- Verde: lenguas romances
- Azul: lenguas eslavas
- Rojo: lenguas germánicas
- Celeste: lenguas bálticas
- Rosa: griego
- Amarillo: albanés
- Blanco: lenguas no indoeuropeas

Mapa adaptado del de Matthew S. Dryer.
Consultado el 21/08/22 en
<http://www.acsu.buffalo.edu/~dryer/map.euro.ie.GIF>

Esta lengua cuenta con unos 28 millones de hablantes (entre rumanos y moldavos). Es la única que ha conservado la declinación, el sistema de casos del latín, aunque simplificado a dos. Pero también incorpora los mecanismos flexivos de las demás lenguas romances, incrementado en ocasiones (como la flexión de género, que presenta tres morfemas).

Sin embargo, la influencia del entorno eslavo se hace notar, no solo en algunos aspectos gramaticales (como el uso en declive del vocativo), o léxicos, con numerosos préstamos, sino también en el sistema de escritura (véase más adelante). Durante la alta Edad Media, Rumanía estuvo muy aislada de los países occidentales, lo cual, aunque no modificó su tipología lingüística esencialmente romance, sí favoreció una gran influencia de las lenguas eslavas de su entorno. Sin embargo, a finales del XVIII y principios del XIX, la “Escuela Transilvana”, un movimiento de intelectuales y escritores, puso su empeño en reforzar los lazos de unión con las culturas latinas del oeste europeo y en depurar la lengua: se escribieron las primeras gramáticas rumanas, se tradujeron obras literarias occidentales, y se adoptó el alfabeto romance.

5.2.1.1. Fonología

La fonología del rumano incluye un sistema vocálico más rico que el del español, con vocales posteriores no redondeadas (intermedias entre /i/ y /u/ y entre /e/ y /o/), y un sistema consonántico en el que contrastan tres tipos de africadas (una dental y dos palatales, sorda y sonora), y se observa una tendencia a la palatalización de la mayoría de las consonantes seguidas de /i/. Pero no encontramos los sonidos que representamos con las grafías *ñ*, *rr*, *z*.

El español hablado por los rumanos durante sus primeros años de estancia, a pesar de la cercanía de ambas lenguas, presenta ciertas particularidades, propias de la interlengua (Roesler 2007): en el nivel fónico, las vacilaciones entre /s/ y /θ/ que ya comentamos en el caso marroquí (señaladas igualmente por Martí y Moliner 2002); también la articulación tensa de las realizaciones relajadas de /b, d, g/ entre vocales; la simplificación de las vibrantes; y –por interferencia de nuevo de otra segunda lengua, como el francés–, la pronunciación de la grafía *v* como labiodental sonora [v], y no como [b] – [β] (Lamuela 2006). Aspectos menores, en todo caso.

5.2.1.2. Gramática

En la morfología, el rumano es la única lengua romance que permite la posposición del artículo (como ocurre en las lenguas eslavas como el búlgaro). Los aprendices de español no solo lo posponen, sino que también lo omiten, especialmente cuando le preceden preposiciones: “no hay tractores en agricultura” (Roesler 2007: 12), o lo añaden erróneamente: “un otro hombre” (Mateescu 2019). Las preposiciones en sí también generan

errores frecuentes: "venir en Rumanía", "llegar en España" (Mateescu 2019). Son igualmente frecuentes las asignaciones erróneas de género a los sustantivos, especialmente en los terminados en -a: "la día", "una equipa", "la idioma" (Lamuela 2006).

Algunos paradigmas verbales también se transfieren negativamente, se sobrerregularizan ("habemos" por *hemos*); y, cómo no, tropiezan con la terrible distinción entre "ser" y "estar", que confluyen en el verbo *fi* de su lengua. Y con el subjuntivo: "no creo que podrán", "cuando llegaré a casa te llamaré" (Mateescu 2019).

Un fenómeno peculiar es el que concierne a los adverbios de modo terminados en *-mente*: se construyen sobre el adjetivo sin sufijo adverbial, tal como en rumano: "personas muy elevadas espiritual" (Roesler 2007: 13).

5.2.1.3. *Léxico*

El léxico rumano muestra las influencias de su entorno, con numerosos préstamos eslavos. Por lo que respecta a los aprendices de español, en este nivel encontramos las habituales interferencias motivadas por "falsos amigos" entre ambas lenguas: *sol* en rumano significa 'suelo', *nuca* significa 'nuez', *apropiar* es 'acercar', *larg* es 'grande', y genera errores como "Londres es una ciudad muy larga"; *mapa* es 'carpeta', y genera errores como "guardo mis cartas en una mapa", etc. (Cecovniuc 2017).

5.2.1.4. *Escritura*

Hasta mediados del siglo XIX, en Rumanía se empleó el alfabeto cirílico, que continúa utilizándose en Moldavia. Sin embargo, como decíamos anteriormente, la escuela transilvana promovió la occidentalización de su lengua, su cultura, y su sistema de escritura, que emplea el alfabeto occidental.

Para concluir, coincidimos con Patrick Roesler en la necesidad de llevar a cabo estudios lingüísticos más profundos sobre la adquisición del español por parte de este colectivo que tanto ha crecido en España en los últimos años.

5.2.2. El ucraniano

Las lenguas eslavas se suelen subdividir geográficamente: las del este (ruso, bielorruso, ucraniano); las del oeste (checo, polaco, eslovaco); y las del sur (búlgaro, macedonio, serbo-croata y esloveno); y en el Báltico, las dos más arcaicas, el lituano y el latvio. En la imagen siguiente se sitúan geográficamente esas cuatro variedades (adaptado de Kushniarevich et al. 2015).

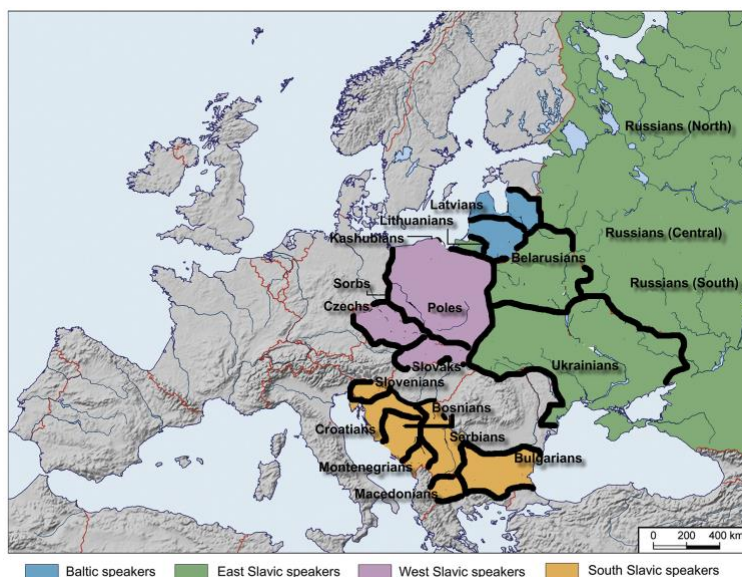


Gráfico 5.10.
Subdivisiones de las
lenguas eslavas.
Adaptado de
Kushniarevich et al.
2015

El ucraniano tiene tres grandes variedades: los dialectos del norte, los del sudoeste (Galicia, Transcarpacia y Bucovina) y los del sudeste (regiones de Donetsk, Járkov y Lugansk, tristemente presentes en los medios de comunicación porque son las invadidas por Rusia). La capital, Kiev, se encuentra en la zona de transición entre los dialectos del norte y los del sur (Roca, 2006).

Lingüísticamente, el ucraniano se separó del ruso hace seis siglos, pero los avatares políticos del país (que ha pertenecido a Polonia, antes al imperio austrohúngaro, y a Rusia) hacen que el contacto entre esas lenguas haya sido intenso.

5.2.2.1. Fonología

El sistema fonológico del ucraniano es considerablemente más complejo que el del español: cuenta con una vocal más (que en la escritura se representa como *и*, y corresponde a un fonema palatal centralizado, /i/), pero sobre todo, con muchas más consonantes, como /v/, correlato sonoro de /f/ (que, como /g/, aparece solo en préstamos o extranjerismos, el fonema velar patrimonial es aproximante, /ɣ/), /z/, correlato sonoro de /s/, que se unen a /ʃ/ (fricativa palatal sorda) y /ʒ/ (su correlato sonoro); este contraste aparece también entre las africadas palatales /tʃ/ y /dʒ/. Y además, toda la serie dental (/t d s z ts dz n r l/) cuenta con correlatos palatales, lo que provoca en español realizaciones palatalizadas ajenas a nuestra lengua (*qu[ɟ]ería* por *quería*³³). Por último, la mayoría de las consonantes se pueden geminar, es decir, se pueden realizar más largas y tensas en determinadas posiciones.

³³ Todos los ejemplos que se reproducen en este apartado provienen de Roca (2006).

Sin embargo, no cuentan con la rótica [r] (vibrante múltiple), que se sustituye por la percusiva [r] (vibrante simple): *caretera* por *carretera*; el fonema palatal lateral, /ʎ/, se puede pronunciar como /j/, un caso de yeísmo común a la mayoría de hispanohablantes, pero a veces deriva en /l/, que sí se considera un error de interlengua: *e/la* por *ella*. Y lo mismo ocurre con la interdental /θ/ de la variedad castellana: cuando se pronuncia /s/ encontramos el seseo de la mayoría de los hispanohablantes, que no es un error de interlengua, pero cuando se sonoriza en /z/, o cambia su lugar de articulación, sí que lo es (*tre*[ʃ], *poli*[dz]*/a*...). Otros errores fonológicos frecuentes en los aprendices ucranianos son las confusiones entre [i] / [e], la dentalización de /b/ (*renue*[v]e por *renue*[β]e, y las vacilaciones en las consonantes velares (*güego* por *juego*).

5.2.2.2. Gramática

Las lenguas eslavas (con la excepción del búlgaro) se caracterizan por presentar declinaciones, son lenguas de caso, en las que las funciones sintácticas (sujeto, complemento...) se indican mediante sufijos. Existen, además, varios paradigmas o clases flexivas (igual que el latín poseía la primera, la segunda y la tercera conjugación). El ucraniano, igual que el rumano, cuenta con declinaciones, pero en lugar de dos casos tiene siete: nominativo, genitivo, dativo, acusativo, instrumental, locativo y vocativo.

A ellas se suman, en las clases nominales, el género (masculino, femenino y neutro, que genera errores como "la niña come ello", en lugar de "la niña se lo come") y el número (singular y plural).

El verbo presenta se flexiona en tiempo (pasado, presente y futuro), aspecto (perfectivo e imperfectivo), persona (1ª, 2ª y 3ª), número (singular y plural), como en español. Pero no existe el modo subjuntivo, solo el indicativo e imperativo, y las oraciones copulativas se construyen sin verbo. De hecho, la flexión verbal del español es frecuente motivo de errores en estos aprendices, tanto por la elección del tiempo ("antes yo vivo en Roses"), como del aspecto (contraste imperfecto-pretérito perfecto simple, "me fui a Ucrania y estaba ahí dos meses"), como del modo, con el subjuntivo como escollo ("no quería que ella sale con Robin", "quería que Ucrania es libre"), además de por su concordancia ("nos marchaban al cementerio", "me cuesta los verbos"), o el uso de *ser/estar* ("es muy mal porque joven", por *está muy mal porque es joven*).

En las categorías nominales encontramos errores de concordancia ("el patata", "económica problemas"). Los artículos, como les ocurría a los rumanos, también generan errores en los ucranianos ("nos vamos a patio"), al igual que las preposiciones ("y ahora empiezo trabajar con empresa que me paga seguros") y las conjunciones ("tengo renovar, tengo presentar nuevo contrato").

Por último, el orden de constituyentes en las oraciones también puede plantear dificultades: "en mi país esto es muy grande fiesta", "de nosotros Papa está en Vaticano".

5.2.2.3. *Léxico*

El léxico del ucraniano refleja la historia del país. Combina las palabras patrimoniales de origen eslavo oriental con el de origen polaco y ruso, a las que se añaden préstamos más recientes del francés, y sobre todo, el inglés.

5.2.2.4. *La escritura*

El alfabeto ucraniano es cirílico, con algunas grafías particulares (Ґ- ґ [g], Ї - й [j], І - і [i] i Ї - ї [ji]).

Por último, la cercanía cultural de estos países europeos, que comparten con los españoles muchos rasgos históricos y sociales, facilita su aprendizaje de la lengua, especialmente en su componente sociocultural, y facilita su integración. Esta base en el siguiente colectivo, el chino, resulta mucho más distante.

5.3. El chino

Al pasar al continente asiático nos encontramos ante una familia lingüística muy diferente, la chino-tibetana, y una lengua estándar y de cultura, el mandarín (cuyos dialectos más importantes son el wu, el min, el cantonés y el hakka³⁴).

El mandarín, o "lengua de los oficiales" tiene su origen en el norte de China, pero actualmente se ha convertido en la lengua de más de mil millones de personas (un 70% de los chinos, aunque oficialmente todos son capaces de entenderlo); se denomina también *putonghua*, "la lengua que puede ser usada en todas partes"; en Taiwán se denomina *guoyu*, "lengua nacional", lo mismo que en Singapur (con la variante fónica *huayu*). La modalidad de Pekín actúa como estándar nacional.

³⁴ Sobre la evolución e importancia de estas variedades lingüísticas, y la comparación de los conceptos de "lengua" y "dialecto" en China y España cfr. Garayzábal, E. y Jianfeng, Z. (2006): "China y España, lengua y dialecto: mismos términos, significados diferentes" *Revista de Investigación Lingüística*, 9, pp. 233-249.

5.3.1. Fonología

El chino es una lengua tonal y analítica. Esto implica que su patrón de palabra habitual es el monosílabo. Y para cada monosílabo puede haber cuatro tonos posibles, que conllevan un significado distinto.

El estudiante chino debe partir, pues, de un sistema tonal, para aprender uno entonativo. Como consecuencia de la transferencia desde su lengua materna, es habitual que sus emisiones en español presenten oscilaciones tonales intrasilábicas, especialmente en las sílabas tónicas y enunciados enfáticos, que resultan ajenas a nuestro sistema suprasegmental, aunque tampoco son idénticas a las del chino (Cortés, 2006).

Nuestra combinatoria de fonemas es más amplia que la suya (apenas hay grupos consonánticos en mandarín, y muy pocas consonantes pueden aparecer en posición final), por lo que ciertas estructuras silábicas (trabadas, abiertas) entrañarán cierto grado de dificultad.

Algunos contrastes, como los que oponen /p, t, k/ a /b, d, g/ también les resultan especialmente difíciles, porque –salvo en el dialecto wu- el chino no tiene oclusivas sonoras, solo sordas (aspiradas o no aspiradas). El español presenta numerosos pares mínimos basados en esta oposición, que generan en el estudiante chino errores como pronunciar: ['korto] 'gordo'. Cao Yufei (2007) nos ofrece alternativas didácticas para su enseñanza.

5.3.2. Gramática

El problema principal para los aprendices sinohablantes aparece, no obstante, en la gramática, tanto en el nivel sintáctico como en el morfológico, donde parten de lo sencillo para adquirir lo complejo: su lengua es aislante, sin apenas flexión.

Las palabras pueden unirse entre sí formando unidades compuestas. Pero no conocen el uso de sufijos: ni variación de género, ni de número, ni de tiempo, ni de persona, ni de modo...

De hecho, no existen en chino las clases de palabras como tales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios...), caracterizadas por determinadas marcas formales. La única diferencia entre los verbos y las demás categorías es que los primeros admiten la partícula negativa. No pueden variar en tiempo, ni persona, ni modo, ni aspecto. Las medidas de tiempo se indican mediante la adición de ciertas partículas al verbo. Cuando es necesario marcar una diferencia de género se añade la palabra que indica 'hombre' o 'mujer'; y si se requiere una indicación numérica, se acompaña el dígito preciso: 'uno', 'dos', 'tres'+ 'mesa'.

Tampoco cuenta el chino con lo que conocemos como "palabras función", partículas gramaticales: determinantes, artículos, conjunciones; ni verbos copulativos.

Las funciones sintácticas de los sintagmas (sujeto, complemento...) se marcan exclusivamente a través del orden de palabras, lo único que permite asignar los correspondientes papeles temáticos (agente, tema, experimentante...). Así pues, el orden es muy rígido: Sujeto-Verbo-Objeto: la primera palabra de la oración asume el papel de agente, la segunda corresponde a la acción, y la tercera al receptor de la acción, con todos los matices posibles.

Podemos decir, en definitiva, que los estudiantes chinos de español tienen que construir todo un sistema morfológico partiendo casi de la nada. Y no se trata solo de crear una estructura de relaciones gramaticales abstracta, sino de todo un cambio en la concepción del mundo, con el nacimiento de fronteras nuevas ('uno'/'más de uno', por citar solo el contraste más simple, el de número). En el caso de los verbos, construir todo un sistema temporal, aspectual, modal, donde aparecen los conceptos de 'pasado', 'presente', 'futuro', 'condicional', 'subjuntivo'... la tarea es titánica.

Por ello, y en función fundamentalmente de la edad del aprendiz, es muy común que se llegue rápidamente a la *fossilización*, a la instalación en el error reiterado. La labor de los profesores resulta fundamental para conseguir que sigan avanzando en el camino de dotar de morfología a su interlengua.

5.3.4. Escritura y tradición

El sistema de escritura chino tradicional es logográfico³⁵: cada signo corresponde a una "palabra" (ideogramas), aunque también puede corresponder a una imagen (pictogramas); sin embargo, actualmente existen grafos compuestos, préstamos y, sobre todo, una enorme cantidad de compuestos fonéticos (calculada en el 90% de los más de 40.000 caracteres), muestra de la una gran distancia existente entre la lengua hablada y la escrita.

A partir de la década de los 50 se promovió oficialmente una "romanización" alfabética de la escritura, llamada *pinyin* o *hanyu pinyin*. Se usa en las instituciones educativas (para enseñar pronunciación, en las entradas de los diccionarios...) y en los medios de comunicación, incluso en los nombres de las calles de las grandes ciudades.

La situación de los estudiantes chinos en el aula de español no presenta, pues, la variabilidad que veíamos en el caso de los magrebíes: prácticamente toda la población está escolarizada y conoce la misma

³⁵ Sobre la evolución de la política lingüística china y la estandarización de su lengua, y sobre todo su escritura, cfr Cuadrado Moreno, J: "Los procesos de codificación y estandarización de las variedades escritas de las lenguas chinas (I): desde la antigüedad hasta la fundación de la República de China (1912)" *II Simposio Internacional de Bilingüismo*. Vigo, Universidad de Vigo, 2002
(<http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/04/05.%20Jose%20Cuadrado.pdf>)

variedad lingüística. Sin embargo, sus dificultades son incluso mayores. La causa: la gran distancia tipológica entre el español y el chino.

Por otra parte, con los alumnos chinos nos encontramos ante un fenómeno particular: su tradición pedagógica, muy distinta de la nuestra. Por razones históricas que se remontan al confucionismo, la pedagogía china, general y lingüística en particular, es muy dependiente de estrategias de repetición, basados en la memoria, en la lectoescritura más que en el habla, en la descripción gramatical, en la traducción permanente, en el papel del profesor como emisor y el alumno como receptor... Todas ellas son propias de etapas anteriores al actual enfoque comunicativo bajo el que se enseñan segundas lenguas en el mundo occidental. Sánchez Griñán (2008), en su tesis doctoral, realiza un detallado análisis de la situación de la enseñanza del español como segunda lengua en China, y las dificultades de introducir el método comunicativo. Su trabajo concluye con una propuesta didáctica que consideramos de utilidad también para la enseñanza a inmigrantes chinos en España.

Sin embargo, su cultura del esfuerzo y la superación personal suponen una baza importante en el camino hacia el perfeccionamiento en el aprendizaje del español.

5.4. Conclusión

El panorama dibujado hasta aquí nos sitúa ante un conjunto de colectivos cuyas lenguas maternas están bastante alejadas de la nuestra. Hemos asociado esa distancia al concepto de ‘dificultad’.

¿Son dos lenguas próximas más fáciles de aprender que dos lenguas distantes? Por una parte, parece evidente que, en una primera aproximación, así es: durante tres meses de aprendizaje avanzaremos mucho más, en nuestra competencia comunicativa, con el portugués que con el chino.

Sin embargo, muchos estudiosos señalan las “trampas” que las lenguas próximas nos tienden, a medida que intentamos convertirnos en hablantes correctos: calcos, falsos amigos, etc. Precisamente el hecho de alcanzar tan rápidamente una destreza suficiente para la comunicación puede provocar, entre inmigrantes brasileños o portugueses, por ejemplo, una fosilización en los errores.

Por otra parte, hay variables que no tienen ninguna relación con la lengua materna, y que determinan en buena medida el éxito o el fracaso en el aprendizaje de una segunda lengua: la motivación, la capacidad individual, el grado de contacto con la lengua, etc. Entre ellas, merece una mención especial las expectativas sobre la enseñanza, las estrategias de aprendizaje a las que los alumnos están acostumbrados, y que el profesor no puede ignorar, aunque no coincidan con las suyas: el éxito del proceso

dependerá de la capacidad para adaptarse y negociar tanto del docente como del aprendiz.

En definitiva, la reflexión con la que queremos terminar este apartado es que no existe el determinismo en el aprendizaje de lenguas; existen factores que nos condicionan, algunos de forma positiva y otros de forma negativa, pero no nos abocan indefectiblemente a un resultado u otro. La lengua materna es uno, solo uno, de ellos.