
GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

ISSN 1576-7809

Intervención con inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna

Isidro García Martínez
Centro de Adultos de Puente Tocinos (Murcia)
isidrogarcia3@hotmail.com

En la Región de Murcia, de los pocos alumnos inmigrantes analfabetos en su lengua materna que acceden a la oferta educativa de *“español para inmigrantes en educación de adultos”*, la inmensa mayoría son de origen norte africano, principalmente marroquíes. A la dificultad del idioma se une la falta de experiencia en contextos escolares y la imposibilidad de escribir.

La experiencia de otros años con este alumnado es que pronto abandonan. Uno de los objetivos de este artículo es reflexionar sobre algunos aspectos y circunstancias para que el abandono no sea por cuestiones pedagógicas, sino por otras razones como el trabajo, el cambio de residencia por cuestiones económicas...

Está claro que la inadecuación de la propuesta pedagógica del profesor, tanto por defecto como por exceso, hace más dificultoso el avance del alumno. Éste termina por desanimarse y abandonar su proceso formativo reglado, el único que podrá capacitarle para la lecto-escritura del castellano. Por suerte la comunicación oral es imparable en contextos de inmersión lingüística.

A continuación, señalaré algunas características que considero esenciales tener en cuenta para el trabajo con inmigrantes adultos no alfabetizados:

- ◆ La oralización en castellano es previo al proceso de alfabetización. Para acelerar y consolidar el proceso de oralización en castellano a magrebíes analfabetos es muy conveniente apoyarse en determinadas estructuras, funciones y actos de habla expresados en la lengua materna del discente.
- ◆ La utilización por parte del docente del enfoque comunicativo y la priorización de la comunicación oral sobre el resto de competencias es una opción válida y necesaria para lograr una rápida integración del inmigrante en nuestro entorno. El aprendizaje de la lectura en castellano comenzará una vez superado un primer módulo comunicativo-oral sobre identificación personal y entorno más cercano. El conocimiento de algunas estructuras en árabe dialectal y la utilización de *esquet* y grabaciones adecuadas en lengua materna será de gran ayuda para superar este módulo.
- ◆ La lectura en castellano comenzará, y siempre se realizará en este primer nivel, sobre palabras y estructuras ya adquiridas, empezando por las más básicas de identificación personal: nombre, apellido, país, ciudad de nacimiento, fecha, dirección, teléfono...Esto

implica partir del enfoque constructivista en el aprendizaje de la lecto-escritura, realizándose en su estadio más básico una lectura perceptiva.

Si bien lo comentado hasta ahora es fundamental y prioritario, hay una faceta en el aprendizaje de la lecto-escritura del inmigrante magrebí que es necesario tener en cuenta: el poder deletrear en castellano su nombre y dirección. Precisamente por las dificultades fonéticas del castellano para un magrebí no alfabetizado, consideramos necesario cubrir este aprendizaje en un segundo módulo para que el inmigrante pueda dar sus datos correctamente en diferentes ámbitos públicos en los que podrá interactuar más fácilmente (bancos, contratos de arrendamiento, gestiones en su proceso de regularización, ...)

*“¡Oh maravilla, un jardín entre las llamas!
Mi corazón es capaz de cualquier forma...”*

Ibn Arabí, el murciano más ilustre de todos los tiempos, dejó los versos anteriores para su interpretación universal. Yo voy a realizar una interpretación muy concreta de acuerdo con la idea de este artículo. *Las llamas* bien pueden ser las diferentes realidades educativas que nos encontramos en el Centro donde trabajamos con inmigrantes. Me refiero a los alumnos extranjeros que necesitan aprender español de forma urgentísima para “medio” adaptarse a nuestra sociedad. Y digo “medio adaptarse” porque los que tenemos más experiencia en estos asuntos, sabemos que es un proceso largo y dificultoso. Para que un alumno no nativo en lengua española, que no está escolarizado desde infantil o primer ciclo de primaria en un Centro español, pueda obtener una titulación básica, deben confluír muchas circunstancias positivas.

Entre ellas la segunda parte del verso de Ibn Arabí: *el jardín*. Jardín en forma de corazón capaz de adoptar cualquier forma; capaz de acercarse a conocer la realidad del alumno inmigrante que tiene que atender; capaz de relajarse, reflexionar y trabajar por el bien de sus alumnos, por sus necesidades.

Me refiero, me dirijo a una parte del docente, aquella donde se encuentra su capacidad de adaptación, de empatía con el inmigrante que desconoce o conoce poco nuestra lengua.

En la procedencia cultural de los alumnos encontramos una civilización predominante, la islámica. Si bien en nuestro “suelo patrio”, si es que existe esa realidad, tenemos abundantes elementos de un pasado histórico común (lengua, restos arqueológicos de todo tipo e incluso referencias culturales aún por explorar), en la actualidad parece que se hace más hincapié en lo negativo de esa civilización. En los medios de comunicación y en muchas conversaciones públicas y privadas da la sensación de que asistimos a una especie de enfrentamiento con la cultura de procedencia de la inmensa mayoría de nuestros alumnos extranjeros.

Considero que los centros de educación españoles y sus representantes más importantes, profesoras y profesores, deben tomar partido en estos temas, ejerciendo lo que se denomina una “*discriminación positiva*”. Para ello lo primero es conocer a nuestros inmigrantes, sus necesidades educativas, la forma y los métodos de poder superarlas...; pero sin perder de vista lo que ellos, sus culturas, pueden aportarnos.

Para la evaluación inicial hay que conocer una serie de informaciones imprescindibles de cada alumno. En algunas ocasiones habrá que pedir la colaboración de un “mediador cultural” de origen idéntico al de los alumnos (quizá un compañero de clase, con suficiente conocimiento de castellano, alguien de ONGs o servicios sociales...); en otras ayudarnos de estrategias comunicativas propias o por último, y sería lo ideal, recabar esas informaciones utilizando la lengua materna del alumno. No es tan difícil, al menos en árabe dialectal marroquí. (En chino seguro que es otra historia).

El primer dato clave para la evaluación inicial es la edad del inmigrante. Para la enseñanza del español L2, el factor madurativo es muy importante. Yo distingo entre adquisición o aprendizaje según el alumno sea menor o mayor de 8-9 años.

Cuanto menor es el inmigrante, mejor. Los procesos de adquisición aún están latentes. Si es adolescente o adulto considero que el hipotético módulo cerebral asociado a la adquisición de una lengua de forma natural, como la lengua materna, está suplantado o bajo la influencia de uno más importante que podríamos denominar de resolución de problemas o inteligencia general. Esto hace que la nueva lengua de aprendizaje se filtre con una fortísima influencia de la lengua materna y que los mecanismos de control de la inteligencia general sobre resolución de problemas impongan su metodología, muchas veces nada acorde con la adquisición natural de una L2.

El segundo dato importante para la evaluación inicial es el nivel de instrucción del inmigrante. Empezamos a conocer si sabe leer en su lengua materna. La misma fotocopia ampliada del pasaporte nos puede servir, o algún otro documento que podamos conseguir. No importa que nosotros no sepamos cómo se lee, sólo debemos comprobar que el alumno puede leerlo tras indicárselo nosotros con el dedo sobre el escrito, sirviéndonos del lenguaje de la mímica universal.

De forma más o menos parecida, intentaremos que copie algo en su lengua materna, fijándonos si lo hace con soltura o se fija continuamente para copiarlo como un dibujo. El que no sepa leer y escribir castellano no significa que sea analfabeto. Si está alfabetizado en su lengua materna, tenemos un buen trecho realizado del camino formativo del alumno inmigrante en nuestro país. A partir de este dato hay que diferenciar y seleccionar los materiales educativos españoles a emplear.

Lo ideal es conocer desde el primer momento los estudios realizados en su país de origen. Comprobar el conocimiento inicial que tiene el alumno en oralidad, lectura y escritura del castellano es más sencillo para el docente. Debemos evaluarlo desde las primeras actuaciones.

En los grupos de alumnado magrebí, siempre se encuentra el profesor con el problema de la escritura y pronunciación del nombre de sus alumnos. Esta circunstancia se amplía si la comunicación oral con el inmigrante es casi nula y además es analfabeto en su lengua materna.

Todos los alumnos magrebíes suelen traer fotocopia de su pasaporte, y en él aparece el nombre escrito en árabe y francés. La lectura castellana del nombre en francés no se corresponde con la pronunciación que nos da el alumno de su nombre y apellido. Algunos alumnos traen el documento español de identidad para extranjeros (D.I.E.) y tampoco se corresponde, incluso tiene más fallos que los encontrados en su pasaporte entre el francés y el árabe ¿Qué hacemos los profesores/as que diariamente nos encontramos con esta circunstancia? ¿realizamos el esfuerzo de pronunciar su nombre tras escucharlo o le llamamos según leemos en su pasaporte o el documento español de identidad de extranjeros?, ¿escribimos en su ficha y en las diferentes dinámicas de aula un nombre que no se corresponde, en muchos casos, a la pronunciación castellana de su nombre árabe?

Conozco algún caso extremo en que el alumno inmigrante, para facilitar la comunicación al profesor y resto de españoles, se cambia el nombre a uno español que suene parecido a su nombre árabe; y si es muy diferente a los nuestros, pide directamente que se le llame Pepe o Paco. Incluso algún profesor, no dispuesto a realizar el esfuerzo de pronunciar un nombre de otra cultura, cambia el nombre de algún alumno.

Desde la Educación de Adultos, en la oferta educativa de "Español a inmigrantes", debemos proponernos el nombrar al alumno lo más cercano posible a su lengua materna.

Llevarle como siempre se le ha llamado desde que nació. Desde luego requiere cierto esfuerzo por parte del profesor.

Sin duda el nombre y apellido que aparece en el documento administrativo que aporta el alumno (pasaporte o D.I.E.) debemos tenerlo en cuenta para la identificación oficial del alumno, pero nuestra propuesta es realizar el esfuerzo de pronunciar y escribir su nombre y apellido lo más cercano posible a su producción en lengua materna. Para ello, basándonos en el nombre árabe de su pasaporte, haremos la transcripción al castellano según la Escuela de Arabistas Españoles y de ahí a una escritura estándar lo más cercana posible a su pronunciación en lengua materna del alumno. Somos conscientes de la dificultad de la tarea y de los posibles problemas que pueda tener el alumno por las diferencias entre el nombre "oficial" que aparece en su documento de identidad (pasaporte o D.I.E.) y el aportado por nuestra propuesta. Por ello desde el Centro de Adultos se le entregará al alumno un documento firmado por el secretario del Centro donde se apreciarán los cambios realizados desde lo especificado en su pasaporte y un carné de estudiante con la escritura en castellano de su nombre y apellido resultante.

Presento a continuación los nombres y apellidos de los alumnos magrebíes que asistieron en el curso 2003-2004 a mi grupo de inmigrantes Nivel A. En la tabla, en su parte izquierda, colocamos el nombre "oficial" y en la derecha el nombre fonéticamente más correcto y acorde con su lengua materna.

EL MILOUD ALLAQUI	AL MILUD ALÁUI
KADDOUR AHSSAINI	QADDÚR AHSÁINI
BOUZEKRI OMARI	BÚZAKRI AL UMARI
MAJID BRAHMI	MAYID BRAHMI
YAAGOUB BRAHMI	IAGUB BRAHMI
AZIZ JELLOUL	AZIZ YALÚL
AZEDDINE ALLOUL	AZDÍN ALÚL
MOURAD RAQOUBA	MURAD RAGUBA
MALIKA EL HANK	MALÍKA ALHANK
ZEHRA EL HAJRA	ZAHRA AL HAYRA
MUSTPHA ABBOUCHI	MUSTAFA ABUSI
AISSA ZERFAOUI	AISA ZARFÁUI
KHALID ABBAOUI	JALÍD ABÁUI
RABAH HSSAINI	RABAH AHSÁINI
SAID EL HILALI	SAÍD ALHILÁLI
MUSTAPHA EL ARFAOUI	MUSTAFA AL ARFÁUI
EL HOUSSINI HSAINI	ALHUSÍN AHSÁIN
MUSTAPHA DALIL	MUSTAFA DALÍL
MOHAMMED JABROUNI	MOHAMMAD YABRÚNI
ABDELKADER JABROUNI	ABDELQÁDER YABRÚNI

La experiencia de este trabajo con los nombres de los alumnos ha sido muy positiva, se refuerza la empatía entre profesor-alumno y aprecio como el magrebí valora el esfuerzo realizado por “su profesor” para nombrarle como lo hacen sus amigos y familiares.

Un tercer dato importante que debemos conocer los profesores es el tiempo que el inmigrante se encuentra en España. Es una información fundamental para su proceso de oralización en castellano. Curiosamente en el grupo base de este trabajo, el grupo de Nivel A de Cabezo de Torres (Murcia), aparecen algunos alumnos que están más de 7 años en nuestro país pero son analfabetos. Hace algunos años ya intentaron aprender en las clases de español del Cabezo, pero al tener el grupo de clase los niveles mezclados y por la falta de una atención específica, el inmigrante dejaba de asistir a los pocos días. Abandonaba por sentirse incapaz de seguir el ritmo de clase, por vergüenza de sus carencias lecto-escritoras... Es una satisfacción, en este curso, que el alumno con más necesidad de aprender no abandone su proceso formativo porque cada vez nos acercamos mejor a sus necesidades. Además, estos alumnos ya oralizados en castellano, son de gran ayuda para sus compañeros/as también analfabetos en su lengua materna y con poco tiempo en España. Ha sido un verdadero acierto el poder separar los niveles y atender más adecuadamente el auténtico nivel de cada alumno.

Con el alumnado no alfabetizado utilizamos una de las últimas propuestas de aprendizaje de la lecto-escritura, la denominada constructivista, que intenta englobar los avances que se han ido produciendo en las últimas décadas en campos tales como la psicología cognitiva, la lingüística, la pedagogía...

Se trata de propuesta porque no es un método, sino un conjunto de reflexiones acerca de la lectura, la escritura y el aprendizaje. En este enfoque se concede más valor a los procesos de aprendizaje que a los resultados obtenidos, se parte de los conocimientos previos que posee el alumno y se reconoce la importancia que tiene la función comunicativa en toda la actividad.

La dimensión comunicativa se traduce en la utilización y producción de textos diversos, la discusión como instrumento de interacción, el replanteamiento del concepto de error y el papel del profesor como facilitador de situaciones. Los soportes teóricos de este enfoque son el constructivismo, el alumno no es un sujeto pasivo, sino que compara, formula hipótesis, reorganiza...; el aprendizaje significativo, actividades que permitan pensar y esforzarse en la producción de textos cada vez más complejos y útiles; y el aprendizaje en colaboración entre iguales, la interacción con los compañeros facilita el proceso de alfabetización.

En este enfoque no se sigue ningún método de lecto-escritura en concreto, pues los textos que se trabajan son muy variados (logotipos, anuncios publicitarios, programación de televisión, documentos oficiales sobre la estancia del inmigrante en nuestro país...), ocupando especial importancia la escritura del propio nombre y el reconocimiento del de los demás (se analiza su forma, las primeras letras, se buscan coincidencias entre ellos, el número de letras...). Posteriormente se pueden trabajar otros según familias de palabras, contrarios... para acercarse, así, al análisis de las palabras propuestas. De este modo se va favoreciendo el paso a la etapa silábico-alfabética y alfabética. En última instancia, de lo que se trata es de que el aprendizaje de la lecto-escritura se produzca tras un proceso de contacto directo con textos reales y cercanos en un ambiente de diálogo y cooperación...

Bibliografía

- A.S.T.I. (2001) *En contacto con... Método de alfabetización para inmigrantes*, Madrid, Fundación Santa María.
- Corriente, F. (1997) *Diccionario español- árabe*, Barcelona, Herder.
- Cortés, J. (1996) *Diccionario de árabe culto moderno, árabe- español*, Madrid, Gredos.
- F.A.E.A. (1998) *Método Contrastes de alfabetización en español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Educación y C.
- Galvín, I. (1998) *Proyecto FORJA. Lengua española para inmigrantes*, Madrid, FOREM
- Instituto Cervantes (2002) *Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes (para la traducción en español).
- Instituto Cervantes (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Jiménez, A. (2000) *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados*, Madrid, Fundación Largo Caballero.
- Littewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Madrid, Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995) *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- Matte Bon, F. (1992) *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
- Miquel, L. (1998) *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC.
- Richards, J. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Villalba, F. (1999) *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación y C.
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2001) *Diseño Curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Univ.
- VV.AA. (1995) *Manual de lengua y cultura*, Madrid, Cáritas.