

ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA

*UNIVERSIDAD de
ALICANTE*

Número 16

Año 2002



**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S.L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 0212-7636

Depósito Legal: A-15-1985.

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Beatriz Soto Aranda - Mohamed El-Madkouri

**La adquisición del español en la
población inmigrada en España.
Apuntes para una reflexión sobre el
paradigma**

Índice

Portada

Créditos

La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma	5
1. Introducción	6
2. Mitos y realidades de la adquisición de una L2 como lengua de acogida	10
3. España, contexto de adquisición lingüística ...	19
4. Algunas implicaciones para la enseñanza del español lengua de acogida	24
5. Conclusión	26
Referencias bibliográficas	28
Notas	36

La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma

BEATRIZ SOTO ARANDA

(C.E.S. FELIPE II - UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

MOHAMED EL-MADKOURI

(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID)

Resumen

The Acquisition of the Target Languages by Immigrants is nowadays a burning subject, not only because of the increasing interest recorded in the Migratory Phenomenon Studies but also because of the impact on and the processing by the Mass Media of the recent decisions of some European governments in the sense of making the Target Language Learning a compulsory study for immigrants. This paper aims to contribute to the debate with an overall impression about some factors that Public Powers should take into account at the moment of putting into practice this kind of measures. What is the role of the Target Societies as Second Language Acquisition Contexts? What ex-

tent the Acculturation Processes decide the Target Language Learning to? Have all the immigrants access on an equal basis to the Reception Language Learning? And finally, What is the difference between the teaching of Spanish for immigrants and other Spanish L2 Teaching Programs?

1. Introducción

“Nadie que aprende una segunda lengua es una isla. Bordeando las orillas de la psicología individual de la adquisición efectiva de una segunda lengua, se encuentran los mares del contexto social, cultural y político. Cualquier mapa de bilingüismo secuencial necesita incluir estos factores”

(Baker, 1997: 114)

La adquisición de las lenguas de acogida por la población inmigrada es un tema recurrente en distintos campos de la investigación dentro y fuera del ámbito de la Lingüística Aplicada (Soto Aranda, 2000). Muestra de ello es la paulatina incorporación de la investigación española a un campo de especialidad dentro de los estudios sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) (**nota 1**), así como el creciente interés que por las adquisiciones lingüísticas de la población inmigrada se observa en los estudios sobre el fenómeno migratorio en España. En ellos la referencia a la conexión entre el grado de adquisición de la lengua meta y el grado de integración social se presenta de forma singularmente llamativa al estudiar

La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma

la población marroquí (Cebrián, 1995; Colectivo Ioé, 1999; Fernando, 1998; González, 1993; López, 1993; Pumares, 1993a, 1993b). Otros investigadores como Sanz (1999) también coinciden en este sentido al subrayar el hecho de que en una población que lleva de media 8,7 años en España, como la ubicada en la sierra norte de Madrid, el 50,8% afirme no poder hablar y entenderse en español.

Una segunda cuestión aludida en dichos estudios es la relación entre la adquisición de la lengua de acogida y el grado de inserción laboral, tema éste básico para colectivos para los que la búsqueda de trabajo constituye la razón fundamental para desarrollar un proyecto migratorio, más allá de razones educativas o políticas: “La discriminación deriva de las difíciles condiciones de trabajo a las que se ven sometidos, como la falta de conocimientos del idioma (sólo un tercio habla español y la mitad lo entiende)” (Cebrián, 1995: 108).

Pumares, por su parte, señala que las dificultades para lograr un nivel alto de español se dan incluso entre los inmigrantes con estudios superiores: “incluso en el caso de estudiantes universitarios (cuya presencia está aumentando porcentualmente entre los últimos contingentes) es poco probable que accedan a otro tipo de empleos, ya que para ellos se requiere o una especialización mucho mayor o al menos un dominio

del castellano escrito que es difícil de alcanzar” (Pumares, 1993b: 368).

En esta serie de estudios se han señalado diversos factores como posibles causas del grado de conocimiento del español que se da en el conjunto de la población marroquí en la actualidad, y que a su vez han sido objeto de investigación en la ASL en los últimos años. De entre estos factores, cabe destacar la edad de llegada de los inmigrantes, su nivel de instrucción y las diferencias socioculturales que se dan entre la población inmigrada y la población de acogida. Se mencionan, además, otros factores que singularizan la relación de los inmigrantes con la lengua española, tales como el conocimiento previo de otra lengua como pueda ser el francés, o la zona geográfica de procedencia dentro de Marruecos.

A la par que el desarrollo de los estudios sobre el fenómeno migratorio en España, los estudios sobre la adquisición del español también han ido ampliando sus campos de investigación y sus intereses: las más de las veces como respuesta a los interrogantes planteados por la sociedad española en tanto que sociedad de acogida, en otras ocasiones auspiciados por las inquietudes de los propios investigadores y en las menos por las preocupaciones de la propia población inmigrada y las segundas generaciones. En este último caso hay que

destacar las implicaciones que pueden tener el conocimiento de las lenguas de acogida en población adulta en los niños y niñas escolarizados.

Este interés por la lengua de acogida también ha sido recogido en la primera página de los periódicos debido a las recientes decisiones de gobiernos de países europeos como Austria, Dinamarca o Italia, de imponer la obligatoriedad del aprendizaje de la lengua oficial del país a los inmigrados.

Observado el fenómeno migratorio desde una perspectiva lingüística, éste puede plantearse desde dos perspectivas complementarias: la de la población inmigrada y la de la sociedad de acogida (Soto Aranda, 2002a). En el primer caso, "IM groups are confronted with the task of communicating in the dominant language of their new environment in order to cope with daily life" (Extra, 1993: 361). En el segundo caso, las sociedades de acogida tienen que asumir el reto de decidir qué tipo de políticas lingüísticas seguir para favorecer la integración social de la población inmigrada, cuando existe esta voluntad política (Clay, 1993).

Este trabajo pretende aportar al debate generado un conjunto de reflexiones sobre diversos factores que deberían sopesarse por los poderes públicos a la hora de poner en práctica medidas de este tipo ¿cuál es el papel de las sociedades de

acogida como contextos de adquisición lingüística? ¿En qué medida los procesos de aculturación determinan el aprendizaje de una L2? ¿Tienen todos los inmigrados acceso en igualdad de condiciones al aprendizaje de la lengua de acogida? La enseñanza de español a inmigrantes, ¿en qué se diferencia de otros programas de enseñanza del español como L2?

El marco teórico de la investigación lingüística en el que se fundamenta nuestra propuesta está constituido por los resultados de los estudios que sobre la incidencia de factores en el aprendizaje de una L2 (Chaudron, 1988; Freed, 1991; Swain, 1990) se han desarrollado en la ASL en los últimos quince años. Así, Ellis (1985) sostiene que cada aprendiz aporta sus propias variables individuales a un contexto concreto de aprendizaje. Brumfit (1980) propone, además, la existencia de una serie de “variables nacionales” que van a condicionar el resultado final del proceso de aprendizaje. En el caso de un aprendizaje formal son, entre otras, los planes educativos, el apoyo de la administración al profesorado y los recursos disponibles.

2. Mitos y realidades de la adquisición de una L2 como lengua de acogida

El interés por las cuestiones de la adquisición de las lenguas de acogida tiene en Europa su primer punto de eclosión en la

década de los setenta, momento histórico en el que comienza a vislumbrarse un proceso de cambio en la caracterización de la población inmigrada en Europa (Vinikas y Rea, 1993). Así, un fenómeno migratorio descrito hasta entonces como temporal y básicamente masculino, pasa a ser permanente; conllevando en muchos casos la reagrupación familiar y el desarrollo de proyectos migratorios exclusivamente femeninos (Ramírez, 1995). Las dificultades de los inmigrantes para lograr el dominio de las lenguas de acogida son un buen ejemplo de la necesidad de cuestionarse las vías de integración oficiales desarrolladas en los distintos países europeos por esas fechas (Soto Aranda, 2001c:3).

La constatación de esta realidad posibilitó en buena medida el desarrollo de un conjunto de investigaciones que, en el marco de la ASL, se propusieron como metas tanto el estudio de los procesos de adquisición de las lenguas de acogida en población inmigrada como de la relación entre diversos factores de aprendizaje y el grado de dominio o de rendimiento en las lenguas meta (**nota 2**). De entre tales investigaciones, el proyecto que con seguridad ha tenido un impacto más importante en las actuales orientaciones de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas en población inmigrada es el ESF (*European Science Foundation Project*) dirigido por

Perdue (1993), por el número de lenguas concernidas, así como por los objetivos y la duración de la primera etapa de desarrollo.

Los casos estudiados en esta investigación son representativos de las lenguas habladas por las comunidades de inmigrantes más significativas en Europa en la década de los ochenta, y en ella observamos que el español aparece exclusivamente como lengua de origen (LO) o L1 de los informantes –al igual que en los estudios realizados en el marco de los proyectos ZISA y HPD–, junto a lenguas comunitarias como el italiano y no comunitarias como el árabe, el turco y el punjabí.

El proyecto ESF tenía como objetivo principal la tipificación de los problemas relacionados con el entorno lingüístico en términos de desequilibrio: “The study of such asymmetrical discourse, where the non-native learner has to deal with the socially dominant language and its representatives, can be seen as a contribution to the study of inter-ethnic links between language, social position and disadvantage” (Perdue, 1993: 1). Perdue y sus colaboradores mostraron cómo, independientemente de cuál sea la lengua de origen de y la lengua meta de los informantes, los aprendices desarrollan una variedad básica cuyo estudio resulta de interés al haber

comprobado estadísticamente que la interlengua de muchos aprendices tiende a fosilizarse en este nivel, hecho éste que también se ha observado en estudios sobre aprendizaje reglado de una L2, como el de Fernández (1990). Este estancamiento en la etapa inicial de aprendizaje se produce cuando los aprendices han logrado un nivel mínimo para comunicarse, produciéndose dos tendencias paralelas: a) el recurso a las estructuras sintácticas de la L1, por desconocimiento de la L2; y b) el recurso a frases hechas y a reducciones de marcas prescindibles para una comunicación funcional. Así, la variedad básica puede ser sencilla y eficiente desde el punto de vista comunicativo pero estigmatiza al aprendiz como un extraño en la comunidad receptora. Además, dicha variedad básica tiene algunos inconvenientes que afectan a su eficiencia comunicativa debido a que el repertorio léxico disponible es considerablemente restringido. Este hecho conlleva, en muchas ocasiones, equívocos en la comprensión de los mensajes por parte de los hablantes de la L2 (Extra, 1993).

Junto a estas conclusiones, cabe mencionar las obtenidas en otras investigaciones con población inmigrada. Shresta (1998), por ejemplo, señala que aun cuando su estructura parece permanecer relativamente estable, es cierto que su repertorio léxico tiende a crecer con el tiempo, así como la

velocidad de habla. Por su parte, Cenoz y Perales (2000: 111) señalan que en cuanto al tiempo de permanencia en el país de inmigración, éste no predice necesariamente el nivel de desarrollo en el aprendizaje de la L2: “se ha observado que cuando éstos llevan menos de cinco años en el país de acogida, cuanto mayor es la duración de la estancia mayor es su nivel de proficiencia; pero a partir de los cinco años de estancia la edad de llegada es la variable que mejor predice el nivel de proficiencia”.

Más aún, uno se pregunta ¿se encuentra en las mismas condiciones de aprendizaje un adulto de veinte años que uno de cuarenta? ¿Una madre/ un padre de familia que una persona soltera? ¿Va a acceder a la enseñanza reglada en igualdad de condiciones económicas un inmigrante marroquí o turco que un canadiense? Recordemos propuestas como la de Giacobbe (1992) al estudiar la relación entre la actividad cognitiva y la interacción lingüística entre el aprendiz y el locutor nativo. Así, y frente al planteamiento de Corder (1980) que defiende la existencia de un “programa interno”, un itinerario natural de adquisición de los diferentes aspectos de la lengua meta por el que resulta inherente a la estructura de cualquier lengua natural el hecho de que una lengua se aprenda de forma progresiva y específica, Giacobbe sostiene que:

Existe una gran variedad de caminos individuales en la actividad lingüística de los aprendices; las diferentes modalidades de construcción de la interlengua dependen de la capacidad del aprendiz de movilizar sus conocimientos previos, así como de las condiciones de interacción en las que se desarrollan sus relaciones comunicativas con los hablantes nativos.

Podemos decir que, a pesar de restringirse al ámbito de los aprendizajes no reglados (Von Stutterheim, 1991), las investigaciones mencionadas sentaron las bases para un cambio de perspectiva en la investigación sobre lenguas segundas en población inmigrada. Paralelamente, en países como Canadá, EEUU y Australia comienzan a contrastarse los hallazgos de este conjunto de investigaciones con los obtenidos en contextos reglados. Como señala Huebner (1991: 163): “The application of this framework to tutored settings of various kinds would contribute in some measure to our understanding of the effects on the acquisition process of explicit focus on language through presentation and practice in school context.”.

Así, la aplicación de los constructos teóricos desarrollados por el Análisis Crítico del Discurso, los Estudios de Género, los Estudios de interculturalidad y la Lingüística Cognitiva a la investigación sobre Adquisición de Segundas Lenguas

permitió que se dejara de considerar al aprendiz como sujeto aislado y responsable único de su grado último de adquisición y se insista en considerar: a) el aprendizaje en tanto que proceso y b) las variables que condicionan dicho proceso, tales como las características del contexto de adquisición o la relación de poder en las interacciones que se establecen entre un hablante nativo de una L2 y un aprendiz inmigrado, entre otras posibles. Estaríamos, por lo tanto, en el marco de análisis interaccionista (**nota 3**), que contempla el desarrollo lingüístico como el resultado de la combinación de los factores que condicionan el input y de mecanismos innatos: “Language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal factors” (Ellis, 1985: 129).

Los estudios sobre la adquisición de la lengua de acogida en población inmigrada ponen de manifiesto que la adquisición de una L2 constituye *un proceso individual y multicausal*, en el que intervienen un número determinado de factores, aunque no todos en todos los casos y no de igual manera (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1991). A este planteamiento se ha llegado tras cuestionarse tanto las teorías individualistas que proponían conceptos tradicionalmente aceptados como “The Good Learner”, o las teorías de grupo (Schumann, 1978) que

defendían la relación entre aculturación y lenguas de acogida.

Si las teorías tradicionales sostienen que el aprendiz es el primer responsable del progreso en el aprendizaje de la lengua meta –“the ‘good language learner’ is one who seeks out opportunities to learn the language, is highly motivated, has good attention to detail, can tolerate ambiguity and has low levels of anxiety” (Norton ,2000: 45)–, las teorías que giran en torno a las diferencias de grupo en el aprendizaje de una segunda lengua ponen el énfasis en la distancia social y en los grados de aculturación que determinarían el nivel de desarrollo alcanzado en una L2.

Shumann elabora su teoría a partir de los resultados de un estudio longitudinal de un informante, Alberto, un inmigrante costarricense en EEUU. Su conocimiento de inglés había avanzado muy poco en los nueve meses que duró dicho estudio. Descartadas como causas de esta adquisición limitada tanto la edad –ya que aprendices mayores que él habían obtenido mejores resultados– y la habilidad cognitiva –puesto que el test de inteligencia de Piaget había resultado normal–, Shumann consideró que la razón debía estar en la distancia social y psicológica que Alberto mantenía con respecto a los hablantes de la lengua meta (Larsen-Freeman y Long, 1994:

234). En este sentido, el informante sólo mantenía relación con población hispanohablante, trabajaba de noche y escuchaba música hispana. Así, este autor sostiene (1978) que la distancia social y psicológica influye en la adquisición de la L2 en población inmigrante, al condicionar la cantidad de contacto que los aprendices tienen con la lengua meta y el grado de input que está disponible, constituyendo la aculturación la variable causal en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

No obstante, dentro de la propia ASL se han venido aportando multitud de estudios para demostrar la inconsistencia de tal relación. Las deficiencias metodológicas de la propuesta de Schumann (Brown, 1980) consisten en que ésta no es susceptible de comprobación empírica al no existir medidas fiables y válidas para la distancia social y psicológica. Los factores, las definiciones y los procedimientos de investigación también tienden a cambiar de un estudio a otro, haciendo que la comparación de los hallazgos no sea fiable. McLaughlin (1991: 160) coincide con Brown al afirmar que bien pueden invertirse los presupuestos de Schumann: "Successful learners may be more positively disposed toward the target-language group because of their positive experience with the language. Their success may be more a function of intelligen-

ce, social skills, and language-learning ability than of perceived distance from the target-language group”. Otros autores como Larsen-Freeman y Long (1991: 246) consideran que, si bien Schumann defiende la existencia de una relación directa entre los factores sociales y psicológicos y la adquisición de determinadas estructuras gramaticales, el modelo no dice nada sobre cómo se consigue este efecto, ni tampoco explica el por qué: “intentar predecir los logros individuales a partir de los fenómenos a nivel de grupo claramente significa jugar con la falacia ecológica y, probablemente, estar abocado al fracaso. (...) Pero es posible que los factores sociales y psicológicos que estudia podrían ser el punto de partida para un modelo de aculturación y no de un modelo de ASL”.

3. España, contexto de adquisición lingüística

Hemos tenido ocasión de mostrar los caminos andados en los estudios sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) en nuestro entorno más cercano, el europeo, y a nivel internacional. Sugerimos ahora algunas cuestiones para una reflexión sobre nuestro país como contexto de adquisición y sobre un grupo de población, el marroquí, sobre el que se vienen enfocando muchos de los comentarios entorno a la adquisición del español.

Dos cuestiones resultan *a priori* claves en el aprendizaje del español según los estudios sobre el fenómeno migratorio en España: el género y el nivel educativo. Al género aluden diversas autoras (Ramírez, 1993; Aparicio, 1998), en la medida en que al reproducirse en el marco de la inmigración estructuras familiares de la sociedad de origen —donde la esposa se queda en casa al cuidado del hogar mientras los hijos y el esposo trabajan fuera—, este hecho dificultaría la posibilidad de interacción con la sociedad de acogida y por tanto el aprendizaje del idioma. Cabría añadir, como señalan las autoras, que el fenómeno migratorio marroquí, en el caso de España, se caracteriza por un proceso de feminización, lo que hace que no sólo lleguen mujeres mediante procesos de reagrupación familiar sino que se embarquen en un proyecto migratorio independiente. Así, la adquisición dependerá también de las posibilidades reales de interacción con la sociedad de acogida: tipo de trabajos desempeñados, residencia en grandes o pequeños núcleos, formación de un núcleo familiar o incorporación a un núcleo donde el padre y los hijos llevan residiendo en España tiempo, etc.: “las mujeres casadas que no trabajan fuera de casa son las que más dificultades tienen para hablar la lengua y para relacionarse con los españoles. Sin embargo, al ser amas de casa y salir a comprar o a llevar a los niños al colegio, pronto dominan la situación del barrio,

donde las gentes tendrán un nivel socioeconómico equivalente al suyo” (Ramírez, 1998: 281).

Además, el nivel educativo constituye otro elemento a tener en cuenta con independencia del tipo de proyecto migratorio. Así, entre las mujeres de procedencia urbana se da en general un nivel más alto de estudios y un conocimiento mayor de una segunda lengua como el francés. Esto facilita el contacto con otros registros del español como el escrito.

Ahora bien, siendo la inmigración marroquí básicamente laboral, nos planteamos qué posibilidades de aprendizaje del idioma tiene en los trabajos que desempeña habitualmente la población inmigrada. Este referente constituye un elemento clave en el análisis de la adquisición de la lengua de acogida en la población española inmigrada en Europa. Así, en el Informe del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de 1986 se destaca que las diferencias entre países son considerables, siendo los emigrantes en el Reino Unido o Bélgica los que llegan a dominar mejor los respectivos idiomas, mientras que supone una dificultad mayor para los residentes en Suiza, Alemania y Holanda: “No es sólo la dificultad intrínseca de uno y otro idioma, sino que, como hemos visto, el tipo social del emigrante es distinto en los países de lengua alemana. En Alemania o Suiza es más frecuente el obrero fa-

bril, que trabaja en condiciones más precarias para vencer la barrera del idioma: el contrato temporal, aislamiento residencial, menor proximidad a los naturales del país” (Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986: 145).

En los estudios sobre la inmigración marroquí en España se señala que los sectores del mercado laboral que cubren los inmigrantes son la construcción, la ganadería, la agricultura, la venta ambulante y el servicio doméstico. Por lo que respecta a la construcción, “la mayoría de los trabajadores marroquíes ocupa la categoría de peón cualificado; los propios trabajadores sostienen que para desempeñar un trabajo es necesario menos de un mes de aprendizaje (...) Los trabajos asignados aislados de la plantilla hacen que conozcan menos el idioma que los marroquíes que trabajan en cuadrillas monoétnicas” (Colectivo Ioé, 1999: 198). Por el contrario, El-Madkouri (1999) sostiene que las personas que se dedican a trabajar por su cuenta necesitan desarrollar una labor que se medirá en virtud del nivel de conocimiento del castellano. Así, para el carpintero, el electricista, el fontanero o el pintor que trabaje por cuenta propia su sustento depende muchas veces más del conocimiento del idioma que de sus propias habilidades.

Son, por lo tanto, aquellos trabajos en los que para su realización no sólo se necesita la comprensión de un número determinado de ítems lingüísticos sino la producción oral y la comprensión del interlocutor nativo los que favorecen el aprendizaje; sin olvidar otros factores relacionados con su situación administrativa y laboral. “En cualquier caso la aceptación o el rechazo del aprendizaje del español es proporcional al grado de estabilidad laboral y documental del inmigrante, aunque hay otros factores no menos importantes como son las experiencias individuales de cada persona” (El-Madkouri, 1995: 356).

Hay que señalar también la cantidad y la calidad de input **(nota 4)** a los que están expuestos los aprendices, que en muchos casos se encuentran aislados (internas en el servicio doméstico o en la ganadería) y que en otros se encuentran rodeados por otros inmigrantes procedentes del Magreb, del África Subsahariana o de Europa del Este, con parecido o menor dominio del español. También pueden estar expuestos a la lengua española, a través de la televisión. En este último caso, las estrategias no verbales actúan de forma decisiva en la comprensión del mensaje lingüístico. Pero, además, habrá que tener en cuenta el hecho ya señalado de que los inmigrantes adultos tengan en muchos casos acceso sólo al

español oral: “el aprendizaje del idioma español siempre ha sido por oído: en las calles, en el trabajo, de la televisión, de la radio, etc., lo que no permite un buen perfeccionamiento” (Makhyoub, 2000).

4. Algunas implicaciones para la enseñanza del español lengua de acogida

Como hemos tenido ocasión de mostrar, el contexto de adquisición definido en términos de sociedad de recepción es un factor determinante en la adquisición de la lengua de acogida, pues puede llegar a condicionar las posibilidades de interacción de los inmigrantes. La descripción del contexto de aprendizaje lleva a plantearnos la conveniencia de unir al conocimiento intuitivo, que el aprendiz puede inferir a partir de la exposición a la lengua en un contexto natural, un tipo de conocimiento formal de la misma adquirido de forma reglada: “parece obvio que el conocimiento y dominio de la/s lengua/s vernáculas constituye un elemento principalísimo en el proceso de inserción social de los inmigrantes extranjeros; en este sentido adquieren importancia tanto las capacidades de éstos para acceder a su conocimiento como la existencia de una oferta formativa adecuada y suficiente” (Colectivo Ióé, 1999: 200).

Afortunadamente, se observa en la enseñanza de español a población inmigrada un cambio sustancial hacia planteamientos teóricos y pedagógicos vigentes en la actualidad en todos los campos de la Lingüística Aplicada y de forma específica en el ámbito de la L2, tales como:

El desarrollo del concepto “competencia comunicativa”: “Así, la enseñanza ha de centrarse en la comunicación, en el acto de habla. (...) la pronunciación, el léxico, la sintaxis, se conciben como medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal” (Marcos Marín y Sánchez Lobato, 1991: 57).

El cambio de perspectiva sobre el objeto de estudio: “Se ha logrado pasar de considerar al aprendiz inmigrado como un sujeto problemático por su bagaje sociocultural o lingüístico a una reflexión sobre la necesidad de adecuar la formación de los docentes a los retos planteados por la especificidad de la enseñanza que deben impartir” (Soto Aranda, 2002b: 9).

Es por ello por lo que consideramos la necesidad de desarrollar teóricamente la enseñanza de las lenguas de acogida en España en el marco de las lenguas para fines específicos, como propone Mateo (1995: 126), “tanto por las circunstancias personales del alumnado, como por la particularísima infraestructura en la que se desarrollan, así como por las

expectativas de aprendizaje a las que es preciso hacer frente en el diseño curricular”.

Como señala Reyzábal, es necesario lograr desarrollar:

Una pedagogía específica que tenga en cuenta tanto el contexto y las condiciones en que se desarrolla la acción educativa, como los objetivos y los contenidos que se van a trabajar (Reyzábal, 2002: 22).

Un modelo de lengua y una metodología para la optimización didáctica del tiempo (Soto Aranda, 2001b).

La adecuación didáctica y metodológica de la enseñanza del español L2 a la realidad socioeducativa de los aprendices constituye hoy en día otro de los retos en esta disciplina (Soto Aranda, 2001a). En un país como España, donde se ha alcanzado el cien por cien de alfabetización de la población nativa, no deja de constituir un choque para el profesorado el tener que enfrentarse a aprendices analfabetos: “nunca se piensa que un alumno ‘extranjero’ de E/LE sea un analfabeto funcional, por lo que la lecto-escritura pasa a ser una segunda o tercera prioridad en los métodos comunicativos con enfoques por tareas de E/LE al uso” (Zaragoza, 2001: 28).

5. Conclusión

“A la política hay que pedirle una mayor apuesta experimentalista, una conciencia de los riesgos del conservadurismo monolingüe, mientras

Beatriz Soto Aranda - Mohamed El-Madkouri
La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma

que de la cultura, como lingüistas, sólo podremos decir, para finalizar, que se debe definir como comunicación de culturas en pluralidad” (Marcos Marín, 2000: 404).

La integración no es sólo una cuestión que atañe a la población inmigrada, sino también a la sociedad que la acoge. Una persona inmigrada capaz de comunicarse en la lengua de acogida puede no sólo integrarse en la cultura, sino también transmitir y enriquecer esa cultura de adopción (El-Madkouri, 2002). Hablar una lengua implica conocer las relaciones sociales que mantienen los miembros de la comunidad lingüística que la practica. El español no debe ser, por ello, una lengua ignorada por la población inmigrada si existe voluntad de integrarse en nuestra sociedad. Ahora bien, ésta debe proporcionarles todos los medios para ello. En este sentido, hay que favorecer el desarrollo de políticas lingüísticas que, respetando el mantenimiento de las lenguas de origen como riqueza personal del individuo y una aportación para el desarrollo cultural y económico de España, sean capaces de facilitar el aprendizaje del español al conjunto de la población inmigrada, incluidos grupos con más dificultades para incorporarse a los programas existentes como puedan ser las mujeres (El-Madkouri y Soto Aranda, 2001). La formación lingüística no debe ser entendida ni como un favor hacia las personas extranjeras ni como una excusa para su exclusión.

La formación lingüística es una exigencia del presente, ya que sin el conocimiento lingüístico, y aunque se reúnan otros factores, la integración social nunca será plena.

Referencias bibliográficas

- APARICIO, R. (1998). *Identidad y género: Mujeres magrebíes en Madrid*. Madrid: Dirección General de la Mujer, Comunidad Autónoma de Madrid.
- ARANCIBIA, V. (1994). "Formación y capacitación de los profesores: Impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos", *UNESCO, Proyecto principal de Educación, Boletín*, 34, 54-82.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BREMER, K et al. (1993). *Talking About People. A Multiple Case Study Of Adult Language Acquisition*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- BROWN, H. (1980). *Principles of Language Teaching and Learning*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- BRUMFIT, Ch. (1980). *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon.
- CEBRIÁN, A. (1995). "La traumática integración de la población inmigrada en la UE", *Awraq*, XVI, 93-111.
- CENOZ, J. y PERALES, J. (2000). "Los factores contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas",

Beatriz Soto Aranda - Mohamed El-Madkouri
La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma

en MUÑOZ, Caremen (ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 109-122.

COLECTIVO IOÉ (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Patronat Sud-Nord/Y. De Valencia.

CORDER, P. (1980). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.

CHAUDRON, C. (1998). “La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación”, MORENO, F. et al. (co-ords.), *Actas del VIII Congreso de ASELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 19-45.

EL-MADKOURI, M. (1999). “Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes”, en CEREZAL, F. (ed.) *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.

EL-MADKOURI, M. (2001). “Idioma, causa y efecto de integración social”, *Nueva Revista*, 74, marzo-abril, 115-121.

EL-MADKOURI, M y SOTO ARANDA, B. (2001). “Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del Plurilingüismo”, en VALERO, C. y MANCHO, G. (eds.), *Discursos (dis)con/cordantes: modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá (en prensa).

EL-MADKOURI, M y SOTO ARANDA, B. (2002). “La función de la interpretación en una sociedad de recepción (La complejidad lingüístico cultural en el caso del inmigrante marroquí)”, en MANCHO, G.

y VALERO, C. (eds.), *V Encuentros Internacionales de Traducción / I Congreso Nacional de Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Nuevas necesidades para nuevas realidades*, Universidad de Alcalá de Henares. Edición en CD Rom

ELLIS, R. (1985). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP

EXTRA, G. (1993). "Language acquisition, shift and loss in immigrant minority groups in Europe", en KETTERNANN, B. y WIEDEN, W. (eds.), *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 363-375.

FERNÁNDEZ, S. (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FERNANDO, J. (1998). "Resultados de una encuesta realizada entre la población marroquí de la provincia de Málaga", en FERNANDO, J. (coord.), *Otros emigrantes. Alteridad e inmigración. Estudios y ensayos*. Málaga: Universidad de Málaga, 197-238.

FREED, B. (1991). "Current Realities and Future Prospects in Foreign Language Acquisition Research", en FREED, B. (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Toronto: Heath and Company.

GIACOBBE, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction études sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris: C.N.R.S.

Beatriz Soto Aranda - Mohamed El-Madkouri
La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma

- GIMÉNEZ, C. (1993). *Desafíos de la inmigración en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid / Universidad Autónoma de Madrid.
- GONZÁLVEZ, V. (dir.) (1993). *Inmigrantes marroquíes y senegaleses en Alicante y Castellón*. Alicante: Universidad de Alicante
- HERRERO, B. (1996). *El árabe marroquí. Aproximación sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería
- HUEBNER, T. (1991). "Trends in European SLA Research and some implications for the American Foreign Language Classroom", en FREED, B (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Health and Co., 155-175.
- LARSEN FREEMAN, D. y LONG, M. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.
- LÓPEZ, B. (1993). *Inmigración magrebí en España: El retorno de los moriscos*. Madrid: Mapfre.
- MAKHYOUB, K. (2000). "Los malentendidos ante el aprendizaje del español", en APARICIO, R. (dir.), *II Congreso sobre la Inmigración en España*. Universidad de Comillas / Fundación Ortega y Gasset. Edición en CD Rom.
- MARCOS MARÍN, F. (2000). "Lenguas y cultura, acuerdos y conflictos", *Anaquel de Estudios Árabes*, 11, 393-406.
- MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1991). *La Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.

- MATEO, M.V. (1995). "Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas", *REALE*, 3, 117-127.
- MCLAUGHLIN, M. (1991). *Theories Of Second Language Learning (Second Language Acquisiton)*. New York: Roulledge Capman and Hall.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. (1986). *Problemas de la emigración española en Europa*. Madrid.
- NORTON, B. y TOOHEY, K. (2001). "Changing Perspectives on Good Language Learners", *Tesol Quaterly*, vol. 35, nº 2, verano, 307-322.
- NORTON, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson, Essex: Education Limited.
- PERDUE, C. (1993). *Second Language Acquisition by Adults Immigrants: A Field Manual*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- PUMARES, P. (1993a). "Inmigración marroquí en Madrid: el caso del poblado de Ricote (Peña Grande)", en LÓPEZ, B. (dir.), *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*. Madrid: Mapfre.
- PUMARES, P. (1993b). "Inmigrantes extranjeros en Madrid", en GIMÉNEZ, C. (dir.), *Desafíos a la inmigración en la CAM*. Madrid: Comunidad de Madrid / Universidad Autónoma de Madrid.
- RAMÍREZ, A. (1993). "Huríes sin paraíso: la emigración femenina marroquí en España", *Awraq*, XIV, 163-198.

Beatriz Soto Aranda - Mohamed El-Madkouri
La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma

- RAMÍREZ, A. (1995). “Marroquíes en España: emigración y emancipación”, en MUÑOZ, G. (comp.), *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- RAMÍREZ, A. (1998). *Inmigración, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid: AECL.
- REYZÁBAL, M^a V. (2001). “La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua”, en *Notas: Educación de personas adultas*, Monográfico sobre Educación e Inmigrantes adultos/as, 9, junio; 22-27.
- SABIR, A. (1992). “Aproximación a una geografía de los hispanismos en el Magreb: el caso de Marruecos”, en *España-Magreb siglo XXI: El porvenir de una vecindad*. Madrid: Mapfre.
- SANZ, B. (1999). “Situación sociolaboral y accidentes referidos por la población inmigrante marroquí en un área de la Comunidad de Madrid”, *OFRIM Suplementos*, junio, 183-194.
- SCHUMANN, J. (1978). “The acculturation model for second language acquisition”, en GRINGAS, R (ed.), *Second Language Acquisition Research and Foreign Language Learning*. Rowley Mass: Newbury House, 163-178.
- SHARWOOD, M. (1998). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- SOTO ARANDA, B. (2000). “El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística: la población marroquí escolarizada como ejemplo”, en APARICIO (ed.), *II Congreso sobre la Inmigración en España*. Madrid: Universidad de Comillas y Fundación Ortega y

Gasset. Edición en CD-Rom. (<http://sauce.pntic.mec.es/~smart4/ficheros/beatriz.soto.pdf/>).

SOTO ARANDA, B. (2001a). “*Enseñanza para los inmigrantes: La experiencia española*”, ponencia presentada en el Seminario *Educación para integrar: inmigrantes en España y los Estados Unidos de América*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.

SOTO ARANDA, B. (2001b). “La enseñanza de E/L2 a inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas para fines específicos”, en MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso, XIX Congreso anual de AESLA*. León: Universidad de León.

SOTO ARANDA, B. (2001c). *Inmigrantes marroquíes y lengua española. Estudio de factores que inciden en el proceso de adquisición del E/L2 en la sociedad de acogida*. Investigación dirigida por Fco. Marcos Marín. Dep. de Lingüística, U.A.M. (inédita). 142pp.

SOTO ARANDA, B. (2002a). “Nuevos ámbitos de actuación para la ELFE en España”, comunicación presentada en el I Congreso Internacional de AELFE. Madrid: U.P.M. 25-28 de Septiembre.

SOTO ARANDA, B. (2002b). “La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas”, *Quaderns Digitals*, monográfico núm. 25 sobre Enseñanza de segundas lenguas.

SOTO ARANDA, B. y EL-MADKOURI, M. (2001). “Traducción e inmigración: La función de la traducción en las relaciones hispano-marroquíes postcoloniales”, en BARR, A; MARTÍN RUANO, R. y TORRES DEL REY, J. (eds.), *Últimas corrientes teóricas en los es-*

Beatriz Soto Aranda - Mohamed El-Madkouri
La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma

tudios de traducción y sus aplicaciones. Salamanca: Universidad de Salamanca, Colección Aquilafuente. Edición en CD-Rom.

- SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP.
- SWAIN, M. (1990). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensive Input and Comprehensible Output in its Development", en GASS, S. y MADDEN, C. (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury, 235-253.
- VALDMAN, A. (1991). "Some Comparative Reflections on Foreign Language Learning Research in Europe and the United States", en FREED, N. *Some Comparative Reflections on Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Toronto: Health and Company, 170-185.
- VILLALBA F y HERNÁNDEZ, M.T. (1999). "La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos", *OFRIM Suplementos*, septiembre, 131-157.
- VINIKAS, B. y REA, H. (1993). "La politique des immigrés en Belgique", en MARTINELLO, M y DE BOECK, M. (eds.), *Migration et minorités ethniques dans l'espace européen*. Bruxelles: Université de Bruxelles.
- VON STUTERHEIM, Ch. (1991). "European Research on Second Language Acquisition", en FREED, B. (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and The Classroom*. Health & Co, 135-155.
- ZARAGOZA, A. (2000). "Un viaje profesional. Destino: El español para inmigrantes", *Frecuencia-L*, noviembre, 28-32.

1. Agradecemos a Bonny Norton su correspondencia.
2. Señalamos, por los hallazgos obtenidos, los proyectos HPD “Heidelberg Pidgin-Deutsch Forschungsprojekt” (1976, 1980) y ZISA “Zweitspreherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter” (1980), que se centraron en el aporte de datos sobre las secuencias de adquisición y el desarrollo de la interlingua de los aprendices
3. Frente a esta propuesta, la behaviorista enfatiza la importancia del entorno en el que se desarrolla el aprendizaje de una L2, tratado en tanto que estímulo y *feedback*; y la nativista minimiza el papel desempeñado por el input y explica el desarrollo lingüístico en términos de los mecanismos de procesamiento interno del aprendiz (Bingham Weshe, 1994; Ellis, 1994).
4. Entendido como “unless otherwise specified, in the sense of potentially processible language data made available to the learner” (Sharwood, 1999: 8).