

CASTELLANO PASO A PASO

Un idioma para integrar, convivir y empoderar



NIVEL A1

LIBRO DEL PROFESORADO



Presentación	5
Claves para organizar el curso de castellano desde un enfoque comunicativo de la lengua	9
Principios del enfoque comunicativo.....	9
Sugerencias didácticas para una enseñanza centrada en el alumnado.....	10
Orientaciones para conocer la realidad social y lingüística del alumnado	17
Caracterización de la inmigración en la CAE, Álava y Vitoria-Gasteiz.....	18
Marruecos.....	22
Nigeria.....	29
Guía didáctica	35
Sesión 1	36
Sesión 2	37
Sesión 3	38
Sesión 4	39
Sesión 5	40
Sesión 6	42
Sesión 7	43
Sesión 8	44
Material complementario de la unidad 1	45
Anexo 1: La tipología de las lenguas.....	49
Anexo 2: Indicadores sociales	50
Glosario.....	51
Bibliografía.....	52

PRESENTACIÓN

LA RED TIPI-TAPA

La creación del material de enseñanza de castellano que se presenta a continuación es un proyecto ideado por la red Tipi-Tapa. Esta red, que comenzó a fraguarse en 2014, reúne actualmente a cinco entidades sin ánimo de lucro de Vitoria-Gasteiz: Fundación Adra, Fundación Adsis, Accem, Fundación Itaka-Escolapios y Talleres Parroquia Sansomendi. Todas estas entidades imparten clases de castellano al colectivo migrante, convencidas de que el conocimiento de las lenguas de la sociedad de acogida es una herramienta clave para el empoderamiento de las personas extranjeras, para facilitar su participación e integración con plenos derechos y para garantizar la convivencia. Por ello, el principal objetivo de la red es ofrecer clases de castellano a todas aquellas personas que quedan excluidas de la oferta pública.

En su esfuerzo por ofrecer una enseñanza de calidad y comprometida con los derechos humanos, la igualdad de género y la igualdad de oportunidades, la red Tipi-Tapa ha considerado oportuno y necesario crear unos materiales de enseñanza que reflejen estos valores. Este proyecto se ha podido llevar parcialmente a cabo gracias a la subvención recibida por parte del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz dentro de la línea de subvenciones para el desarrollo de actividades y proyectos en materia de igualdad de género.

EL PORQUÉ, PARA QUIÉN Y PARA QUÉ DE UN NUEVO MATERIAL DE ENSEÑANZA DE CASTELLANO

Castellano paso a paso se ha diseñado para un público específico: el colectivo migrante. Pretende ser, por tanto, una herramienta pedagógica útil para aquellas asociaciones, centros formativos, profesionales y personas voluntarias que se dedican a enseñar castellano a este colectivo. Concretamente, para aquellas que desarrollan su actividad en Vitoria-Gasteiz, ya que este material didáctico está contextualizado en las calles y realidades de nuestra ciudad.

El proyecto de crear unos materiales de enseñanza de castellano surge de la insatisfacción compartida por las asociaciones de la red Tipi-Tapa respecto a los títulos existentes en el mercado. En la literatura especializada prevalece la idea de que cualquier material que se base en el método didáctico adecuado -el método comunicativo- es válido para la enseñanza de castellano al colectivo migrante, siempre y cuando la persona al frente de la clase se encargue de eliminar u obviar temas que puedan resultar irritantes o humillantes para el alumnado migrante, técnicas de aprendizaje desconocidas para las y los estudiantes, análisis estereotipados del alumnado, visiones falsas y homogéneas de la sociedad de acogida y modelos únicos de comportamiento cultural, social, etc.¹

Por el contrario, desde la red Tipi-Tapa creemos que ese ejercicio de eliminar lo negativo de los materiales de enseñanza no es ni suficiente, ni posible por varias razones: en primer lugar, hay títulos que deberían descartarse casi por completo debido a que están plagados de los elementos inapropiados citados en el párrafo anterior. En segundo lugar, la mayoría de asociaciones no cuenta con los recursos necesarios para emprender un análisis exhaustivo y sistemático de los materiales. En un alto porcentaje de casos, la enseñanza de castellano está en manos de personas voluntarias o de personal contratado que no cuenta con formación específica en didáctica de lenguas y que además sufre una importante carga lectiva. Por tanto, no es posible trasladarle al profesorado la responsabilidad de adaptar los materiales del mercado.² Por último, desde la red creemos que, aún despojando a los materiales existentes de elementos inadecuados, en su mayoría adolecen de otras carencias que solo se pueden subsanar a través de la creación de un nuevo material didáctico.

La primera carencia que detectamos y denunciemos desde la red es la falta de perspectiva de género en los materiales de enseñanza de castellano. Esta carencia, que ha sido ampliamente analizada y demostrada en el estudio *Género, diversidad y empoderamiento en clave de ELE*³ se traduce en textos que utilizan un lenguaje sexista e imágenes y actividades que reproducen estereotipos y mandatos de género. Ante esta realidad, la red Tipi-Tapa se ha propuesto crear un material de enseñanza en el que el enfoque de género sea transversal a todos los contenidos. Es decir, un material que no solo emplee un lenguaje inclusivo y evite estereotipos, sino que además subvierta los tradicionales roles de género por medio de la representación de las diversas identidades de género y un tratamiento igualitario de las mismas.

La segunda carencia es la falta de representación de la diversidad cultural de nuestra sociedad. La mayoría de títulos presentan una versión reducida de la realidad multicultural de nuestro entorno, puesto que se limitan a representar aquellas identidades culturales provenientes de o cercanas al mundo occidental.⁴ Además, muchos transmiten una visión homogénea y estereotipada de la sociedad de acogida y del mundo hispanohablante.⁵ A fin de solventar esta carencia, los contenidos de nuestro material didáctico se han diseñado desde un enfoque intercultural basado en el pensamiento decolonial. De acuerdo a este, el fin de la interculturalidad no solo es reconocer e incorporar lo diferente dentro de las estructuras establecidas, sino refundar y reinventar estas para incluir modos culturales diversos de pensar, conocer y existir.⁶ Para plasmar esta visión de la interculturalidad, el material tiene en cuenta los aportes de las culturas de las personas migrantes y representa sus diversas formas de expresión cultural -sin esencializarlas-. También refleja la diversidad cultural y la heterogeneidad de modos de vida de la sociedad de acogida.

Por último, desde la red Tipi-Tapa creemos que la mayoría de manuales de enseñanza de español resultan poco funcionales para el público inmigrante. Tal y como reivindican las y los profesionales de enseñanza de segundas lenguas⁷, el aprendizaje de la lengua del país de acogida tiene que ser funcional; es decir, debe estar ligado al entorno social y a las necesidades inmediatas y cotidianas del alumnado. Eso significa que las actividades y temas tratados tienen que resultarle significativos; esto es, útiles, prácticos, relevantes. De lo contrario surge la falta de interés y, en el peor de los casos, el abandono del proceso de aprendizaje. Sin embargo, los manuales dirigidos al público occidental, que son la mayoría, presentan temas ajenos a la realidad y a las necesidades del colectivo migrante y, por consiguiente, los consideramos ineficaces.⁸ Para evitar la desconexión con los ámbitos de interés del alumnado, la red Tipi-Tapa ha seguido la propuesta programática recogida en la guía *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, del Instituto Cervantes. Consideramos que esta guía, basada en la experiencia de profesionales que han trabajado con el colectivo migrante, reúne los temas y las indicaciones didácticas necesarias para garantizar la funcionalidad de los contenidos.

En resumen, la novedad de nuestro material no reside en su programación didáctica, ni en su enfoque metodológico -que detallamos en el apartado posterior-. Tampoco es el primero en intentar ofrecer una visión más integradora de la diversidad cultural de nuestra sociedad o de ajustar los contenidos a la realidad y necesidades del colectivo migrante. Pero sí es pionero en incorporar de forma sistemática la perspectiva de género en el diseño y representación de sus contenidos. Y en hacerlo, además, conjugando esta perspectiva con un enfoque transformador de la interculturalidad y con el compromiso de convertir al colectivo migrante, a través de los temas tratados y los contenidos gráficos, en verdadero protagonista del material de enseñanza y de todo el proceso de aprendizaje.

ESTRUCTURA DE ESTE LIBRO

El libro del profesorado consta de tres partes: la primera incluye una breve presentación de la metodología en la que se basa el material de enseñanza -el enfoque comunicativo- y una serie de sugerencias didácticas derivadas de este. Una de estas recomendaciones -la necesidad de conocer al alumno o la alumna antes de empezar las clases- da pie a la segunda parte del libro, en la que se exponen datos que permiten acercarse a la realidad social, cultural y lingüística del alumnado. Concretamente, en esta parte del libro se ofrece un retrato de la inmigración del País Vasco y de Vitoria-Gasteiz, la descripción de la situación social, educativa y lingüística de dos de las nacionalidades de procedencia más habituales entre el alumnado vitoriano -Marruecos y Nigeria- y, por último, el análisis de dos lenguas mayoritarias en las aulas: árabe y edo. La tercera y última parte de este libro comprende una guía didáctica que detalla y temporiza las actividades y dinámicas a realizar en cada una de las sesiones en las que proponemos distribuir la primera unidad didáctica de nuestro material de enseñanza de castellano.

¹ Así lo argumentan, por ejemplo, Miquel López (1995), Hernández García (2003) y Hernández García y Villalba Martínez (2003).

² Desde la red Tipi-Tapa creemos, junto a un gran número de profesionales del mundo de la enseñanza de ELE (véase García Parejo, 2004, Miquel López, 2003 y Manifiesto de Santander, s.f.) que la enseñanza de español como segunda lengua debería estar en manos de profesionales y que debería existir un plan general de organización, normalización, regulación y evaluación de la enseñanza de segundas lenguas al colectivo migrante. Para ello es necesaria la implicación efectiva y comprometida de las administraciones, que son las únicas que pueden proveer los recursos necesarios a tal fin.

³ La red Tipi-Tapa encargó este estudio en 2018 a Susana Leyton, socióloga y experta en género, que pudo ser contratada gracias a una subvención recibida por parte de Emakunde. El objetivo del estudio era analizar los principales manuales de enseñanza de español desde la perspectiva de género e intercultural. La investigación arrojó datos alarmantes en torno a la falta de ambas perspectivas en la mayoría de materiales de enseñanza.

⁴ Existen excepciones notables a esta afirmación, como son *Sueño de Colores*, de la editorial Adiin; *Horizontes*, publicado por la editorial SM en colaboración con la Cruz Roja; o *Trueque*, de la editorial Prensa Universitaria.

⁵ Así lo demuestra el estudio de López-Jiménez (2018).

⁶ Para un acercamiento al pensamiento decolonial en general, se recomienda consultar la página *Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina* (<http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/>). Para conocer el tratamiento que este enfoque da a la interculturalidad, véase Walsh (2005 y 2006).

⁷ Véase Miquel López (2003) y Hernández García (2003).

⁸ Los títulos citados en la nota 4 son también una excepción en este caso, ya que incorporan temáticas absolutamente ligadas a las circunstancias del alumnado migrante.

CLAVES PARA ORGANIZAR EL CURSO DE CASTELLANO DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA LENGUA

PRINCIPIOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo pretende capacitar al alumnado que aprende una nueva lengua para una comunicación real -no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita-. A tal fin, en el proceso de instrucción se utilizan textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula. La interacción oral entre las alumnas y los alumnos es frecuente, ya sea por parejas, grupos pequeños o toda la clase.

Una forma de llevar a la práctica el enfoque comunicativo es a través de una programación nociofuncional como la que vertebra *Castellano paso a paso*. Este tipo de programaciones no se organizan en torno a estructuras gramaticales, sino a partir de nociones y funciones. Las primeras se refieren al contexto en el que las personas se comunican (por ejemplo, la consulta del médico). Las funciones, por su parte, hacen referencia a la intención concreta del hablante en dicho contexto (pedir cita en un centro de salud, expresar dolencia, hablar de síntomas, etc.). El resto de ámbitos lingüísticos como la gramática y el léxico se organizan y presentan de forma subsidiaria a dichas funciones.

Para garantizar una comunicación real, las funciones se trabajan en el aula por medio de actividades que plantean en su mayoría un *vacío de información*. Es decir, una situación comunicativa en la que la información solo la conoce una o algunas de las personas que participan en la interacción. La información de que dispone cada estudiante es parcial y debe completarse con la de otro miembro del grupo. En consecuencia, entre las y los estudiantes existe la necesidad de comunicarse en la lengua de estudio. La secuencia de actividades programada en cada unidad didáctica sirve para dotar al alumnado de los conocimientos y habilidades necesarias para acometer una tarea final que, debido a su relación con la vida cotidiana, da sentido a los aprendizajes y los hace significativos para el alumnado.¹

Este esfuerzo por basar el proceso de enseñanza en unos contenidos significativos para el alumnado es una parte esencial del enfoque comunicativo, que por ello se considera un enfoque centrado en la persona. Esto quiere decir que considera la individualidad de los y las estudiantes y que, por tanto, determina y adapta los objetivos del proceso de aprendizaje a sus necesidades y capacidades. Significa, además, que fomenta la autonomía del alumnado y que tiene en cuenta que el o la estudiante posee conocimientos previos sobre el mundo, sobre su propia lengua y cultura y sobre otras lenguas y que tiene un estilo de aprendizaje propio. Es tarea del profesorado descubrir ese estilo e identificar las necesidades y capacidades de cada estudiante para garantizar que ellas y ellos son los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA UNA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNADO

1. Antes de empezar: conocer a la alumna o el alumno

No cabe duda de que una enseñanza centrada en la persona exige como primera medida conocer a cada alumna y alumno. Este primer acercamiento, previo al inicio del curso, sirve para comprender las capacidades, necesidades y dificultades de partida de cada individuo y permite asignar el nivel o grupo adecuado para cada uno de ellos, así como personalizar su itinerario lingüístico (programando actividades de refuerzo o ampliación, asignándoles una persona voluntaria como ayuda extra, etc.) A continuación se presenta un listado de elementos que deberían identificarse en una primera entrevista a fin de reconstruir la realidad lingüística de cada estudiante:

1. Lengua materna:

- ¿Es una lengua ágrafa -carece de sistema de escritura- o escrita?
- Si es escrita, ¿qué tipo de alfabeto utiliza?
- ¿Qué tipología de lengua es: analítica o sintética? (véase anexo 1)

¹ La programación de una tarea final inspirada en una actividad de la vida cotidiana es propia del enfoque por tareas. Este enfoque, que se desarrolló y divulgó a partir de los años 90 del siglo XX, es una forma evolucionada del enfoque comunicativo.

- ¿Qué importancia tiene la lecto-escritura -es un privilegio de la mayoría, tiene un uso residual...-?

⇒ Esta información permite establecer la distancia existente entre la L1 y la L2² y, por tanto, prever las posibles dificultades en la adquisición de la L2 (véase el siguiente capítulo).

2. Alfabetización:

- ¿Está alfabetizada/o? ¿En qué lengua -en su lengua materna o en otra-?
- ¿Es neoelector/a?
- ¿Es analfabeta/o de retorno por haber tenido un proceso de alfabetización muy corto en el que no ha tenido tiempo de asimilar las distintas destrezas?
- ¿Es iletrada/o porque su lengua materna es ágrafa?

⇒ Estos datos sirven para determinar si el o la estudiante necesita ser alfabetizada o requerirá un refuerzo en la competencia escrita.

3. Otras lenguas:

- ¿Conoce otras lenguas?
- ¿Cómo las ha aprendido -de forma reglada o informal-?
- ¿Son ágrafas o tienen sistema de escritura? En caso afirmativo, ¿lo conoce?

⇒ Saber otras lenguas puede facilitar el proceso de aprendizaje de la L2, sobre todo si se han aprendido de una forma similar a la que se va a adquirir la nueva lengua (sistema formal). Si no se han aprendido así, es probable que el alumnado haya desarrollado estrategias de aprendizaje diferentes a las que vamos a utilizar en clase.

4. Alfabeto latino:

- ¿Conoce el alfabeto latino?
- ¿Es el sistema de escritura propio de su lengua, o lo ha aprendido posteriormente?
- ¿Conoce el alfabeto latino con una pronunciación distinta a la del español?

⇒ Si el o la estudiante está alfabetizado/a en un sistema de escritura diferente al alfabeto latino, necesitará unas clases previas para conocer y dominar este nuevo sistema de escritura. Si lo conoce, pero con otra pronunciación (por ejemplo, la del inglés) simplemente tendrá que trabajar la nueva pronunciación.

5. Escolarización y formación:

- ¿Ha estado escolarizada/o? ¿Durante cuánto tiempo?
- ¿En qué lengua o lenguas ha realizado sus estudios?
- ¿El sistema educativo de su país es similar o diferente al del país de acogida?

⇒ Esta información nos dará una idea de lo habituado o habituada que está el o la estudiante con la formación reglada en general y con el estudio de idiomas en particular. Cuanto menor sea su familiaridad con este sistema, es más probable que su estilo de aprendizaje difiera del que se maneja habitualmente en nuestra sociedad.

Es recomendable disponer de un guion que en una entrevista permita recoger o deducir la información referida más arriba. Por el contrario, en ocasiones es complicado obtener estos datos debido a la falta de una lengua común entre el o la nueva estudiante y su docente. Se

² L1 se refiere a la lengua materna; L2, a la lengua extranjera, en este caso, el castellano.

recomienda intentar atajar este obstáculo implicando a personas voluntarias o a alumnado de niveles superiores que se presten a ejercer de intérpretes, o utilizando algún traductor en línea. Habrá información, no obstante, que ni el propio alumno o alumna podrá ofrecer, como la relacionada con las características de su lengua. Todos aquellos datos que no se puedan obtener directamente en la entrevista deberían buscarse en otra fuente (véase el capítulo siguiente).

Además de la información referida a su realidad lingüística, la entrevista debería servir para conocer algunos datos básicos sobre la situación de cada estudiante (el tiempo que lleva en la sociedad de acogida, si realiza algún otro curso formativo, si tiene limitaciones horarias...) siempre evitando que la batería de preguntas resulte invasiva u ofensiva (no hay por qué preguntar directamente por el estado civil o por las razones del viaje migratorio, por ejemplo). Asimismo, este primer contacto debe servir para inferir otros aspectos personales que pueden interferir en el proceso de aprendizaje, como es el nivel de motivación (cuánto desean aprender castellano), las aspiraciones (para qué lo quieren aprender y qué nivel quieren alcanzar), las posibilidades reales de utilizar la L2, su nivel de seguridad o inseguridad a la hora de expresarse, etc. El objetivo de todo ello es identificar tanto las debilidades o limitaciones como las fortalezas y facilidades de la persona que empieza este proceso de aprendizaje.

La entrevista, además de permitirnos recopilar datos esenciales, nos ofrecerá información sobre el grado de dominio de la L2 en dos de las cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral y la comprensión auditiva. Para conocer el nivel de conocimiento de la L2 en las otras dos destrezas -expresión escrita y comprensión lectora- la entrevista se puede complementar con una pequeña prueba de nivel escrita. Se recomienda que toda la información recogida tanto a través de la entrevista como de la prueba de nivel quede reflejada en una ficha de estudiante, de manera que a lo largo y al final del curso se pueda valorar la evolución de cada alumna y alumno.

2. Alumnado sin competencia escrita: ¿qué hacer?

Este material didáctico está dirigido a principiantes absolutos* y a falsos principiantes* que saben leer y escribir en alguna lengua. Si bien la destreza oral tiene una presencia preponderante en este material de enseñanza, la destreza escrita está también presente y se considera fundamental en el proceso de adquisición de la L2. Por consiguiente, el alumnado no alfabetizado en ningún sistema de escritura o en situación de analfabetismo de retorno debería seguir otro itinerario lingüístico (un curso de adquisición de conocimientos básicos de la L2 a nivel oral seguido de un curso de alfabetización).

Las personas neolectoras o aquellas que dominan un sistema de escritura distinto del alfabeto latino sí pueden integrarse en este curso, pero es recomendable que reciban algunas lecciones previas o de refuerzo para dominar el alfabeto latino.

3. Duración del curso y distribución de las lecciones

Cada una de las unidades didácticas o capítulos que componen este manual se distribuye en ocho sesiones de hora y media; es decir, cada unidad requiere doce horas lectivas. El curso completo se puede hacer en unas 110 horas, aunque la duración total dependerá del ritmo de cada grupo.

Se recomienda que el curso tenga un carácter intensivo; lo idóneo es realizar cuatro sesiones por semana, de manera que cada unidad didáctica se complete en dos semanas y el curso entero, en cuatro meses. Varias son las razones que aconsejan esta periodicidad: en primer lugar, la necesidad del alumnado de adquirir a la mayor brevedad posible unas nociones básicas de castellano que le permitan desenvolverse de forma autónoma en su nueva realidad. En segundo lugar, la llegada constante de alumnado nuevo desaconseja cursos de larga duración, en los que es difícil integrar a los recién llegados. Por último, los cursos que duran todo el año escolar suelen ser inestables en cuanto a su composición, debido a que las circunstancias personales del alumnado suelen ser volátiles y las bajas, por tanto, habituales. Un curso intensivo se expone en menor medida a estos altibajos.

4. Horario

Lo más recomendable es que exista un grupo de mañana y otro de tarde -del mismo nivel-, de manera que el curso se adapte a las diversas circunstancias del alumnado (turnos de trabajo de mañana y de tarde, cuidado de menores, etc.). La dualidad permite, además, que aquellas personas que puntualmente no puedan acudir a su grupo tengan la posibilidad de asistir en el otro horario. No obstante, dado que habitualmente no es posible organizar dos grupos debido a la limitación de recursos, se aconseja priorizar el grupo de mañana, ya que el alumnado de este nivel no suele estar aún trabajando ni realizando otro tipo de cursos y, en cambio, sí suele tener menores a cargo, especialmente las mujeres. Por ello, es esencial ofrecer un horario que coincida con el horario escolar de las y los menores.

5. Tamaño del grupo

Prácticamente todo proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más eficaz y exitoso cuando se desarrolla en grupos pequeños. Es difícil materializar una enseñanza centrada en el alumno o la alumna cuando se trabaja con grupos numerosos, ya que se complica la labor de atender la individualidad de cada participante. En el caso de la enseñanza de castellano al colectivo migrante esto es, si cabe, aún más cierto, dada la heterogeneidad que suele caracterizar al colectivo. Un número excesivo de estudiantes y la consiguiente imposibilidad de hacer un seguimiento y acompañamiento real a cada uno de ellos puede ser una de las causas del "descuelgue" de algunos estudiantes. Por ello, es casi imprescindible limitar el número de estudiantes a unos 10 o 12 por grupo.

Por el contrario, la escasez de recursos disponibles para la formación lingüística y la amplia demanda de clases de castellano suelen traducirse en clases abarrotadas. Tres posibles

mejoras a esta situación pueden ser: en primer lugar, realizar la misma clase en dos sesiones más breves, de manera que el grupo se pueda dividir entre ambas. En segundo lugar, introducir en el aula un apoyo para el o la docente principal, que puede venir de la mano de personas voluntarias. Es decir, contar en cada sesión con dos personas de referencia para el alumnado, que de esta manera tiene más posibilidades de ver atendidas sus dudas y de recibir un seguimiento más cercano. En tercer y último lugar, crear un grupo de refuerzo en un horario distinto, también a través de la colaboración del voluntariado, en el que las y los estudiantes puedan recibir un apoyo más individualizado.

6. Disposición del aula

Las actividades programadas en este manual buscan fomentar la participación entre el alumnado y muchas de ellas exigen, además, la interacción entre dos o más personas. Por consiguiente, se aconseja evitar la disposición clásica de sillas y/o mesas en fila delante de la pizarra y organizar el aula de forma que se favorezca y facilite la participación y la interacción; a ser posible, colocando las sillas en forma de círculo o al rededor de una mesa. Lo esencial es que la distribución sea lo más flexible posible, para adaptarse a las diferentes dinámicas propuestas. También se recomienda evitar que el alumnado se sienta siempre en el mismo sitio y que los grupos varíen su composición, con el objetivo de que las y los estudiantes se relacionen con el mayor número de personas posible.

7. Cómo afrontar la irregularidad en la asistencia

Es habitual en los cursos de castellano que la asistencia del alumnado sea irregular y la composición del grupo, por consiguiente, inestable. Las razones para faltar son numerosas y muchas de ellas escapan a la capacidad de previsión y organización de la entidad formadora: si bien los cursos intensivos y de horario diverso suelen favorecer la asistencia y la estabilidad de los grupos, las faltas esporádicas son inevitables debido a circunstancias personales y a las propias del proceso de llegada (búsqueda de piso, papeleo burocrático...). También hay que tener presente que unas ausencias repetidas y generalizadas entre el alumnado pueden ser señal de que el método de enseñanza no está funcionando y, por tanto, deba revisarse y modificarse.

Unas normas objetivas pueden ser un punto de partida útil para intentar atajar las ausencias -establecer, por ejemplo, un mínimo de asistencia para poder superar el curso-, pero sin duda, penalizar las faltas no puede ser la única fórmula para hacer frente a la irregularidad. Se debería intentar, en la medida de lo posible, facilitar que las ausencias se recuperen, a fin de que el alumnado que falta a una clase no pierda el ritmo y, a su vez, el grupo no sufra las consecuencias de las ausencias -tener que repetir contenidos ya vistos-. Si, como se ha propuesto anteriormente, doblar los horarios del curso oficial no es posible, se debería intentar que al menos haya un horario alternativo, aunque sea de menos horas, en el que el alumnado pueda -o deba, según las normas de asistencia que se adopten- acudir a recuperar la clase perdida. Esto se podría hacer en colaboración con personas voluntarias,

que una o dos veces por semana podrían ayudar a las personas que han perdido alguna clase a ponerse al día, prestándoles una ayuda individualizada. Este grupo de "recuperación" puede ser el mismo que el grupo de ayuda o refuerzo sugerido unas líneas más arriba.

8. La evaluación

Los enfoques centrados en la persona desaconsejan los métodos de evaluación basados exclusivamente en una única prueba. Los exámenes finales son especialmente inadecuados en el contexto de la enseñanza de idiomas al colectivo migrante porque pueden resultar desconocidos para aquellas personas no familiarizadas con los contextos de educación formal. No significa, no obstante, que no se puedan utilizar como un elemento más dentro de todo el proceso evaluativo, pero no debería ser ni el único, ni utilizarse si previamente dicho formato no se ha trabajado en clase.

El enfoque centrado en el alumnado recomienda utilizar técnicas que permitan hacer una evaluación continua, como puede ser el portafolio. Este método de evaluación consiste en que el alumnado recopile y entregue una serie de producciones (actividades, textos, presentaciones...) determinadas previamente por el profesorado y que se llevan a cabo a lo largo de un periodo concreto. Por ejemplo, el portafolio puede recoger las tareas finales propuestas en cada unidad didáctica.

Además, es aconsejable que las personas docentes se reúnan con cada estudiante al menos una vez durante el curso y otra vez al finalizar el mismo para valorar de forma conjunta los avances o las dificultades identificadas por ambas partes y encontrar soluciones a las mismas. Por último, no se debe olvidar que el proceso de evaluación tiene que ser bidireccional; es decir, se debe dar al alumnado la oportunidad de evaluar el proceso de enseñanza mediante una encuesta escrita y anónima. Los resultados de esta encuesta deberían ser utilizados para implementar las mejoras pertinentes de cara a un nuevo curso.

ORIENTACIONES PARA CONOCER LA REALIDAD SOCIAL Y LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO

Las próximas páginas proporcionan algunos datos que pueden servirnos para completar la radiografía de la realidad social y lingüística de nuestro alumnado y que son útiles, por tanto, para diseñar un programa de enseñanza vertebrado en torno a sus intereses, necesidades y conocimientos de partida. La primera parte ofrece una panorámica general de la situación social, administrativa y económica que caracteriza al colectivo migrante del País Vasco y de Vitoria-Gasteiz en su conjunto. A pesar de que se trata de un análisis generalizado que no refleja la totalidad de circunstancias individuales, creemos que es importante tenerlo en cuenta para conocer los retos que enfrenta este colectivo en la sociedad de acogida y para desprendernos, si todavía no lo hemos hecho, de los estereotipos que lo rodean.

La segunda parte de este capítulo recoge datos que difícilmente podemos obtener en una entrevista inicial con el alumnado: la situación política y económica de sus países de origen, las características de su sistema educativo -para obtener una idea más precisa y real cuando una alumna o un alumno nos informa de su nivel formativo- y el mapa lingüístico de su país, a fin de poder ubicar al estudiante en el mismo. Como no es posible ofrecer los datos de todas las nacionalidades presentes en las aulas, se han elegido las dos que son más numerosas en las asociaciones de Vitoria-Gasteiz: Marruecos y Nigeria. Se completa el informe sobre cada uno de estos países con el análisis de una de las lenguas habladas en el mismo: árabe en el caso de Marruecos, y edo en el de Nigeria.

CARACTERIZACIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN LA CAE, ÁLAVA Y VITORIA-GASTEIZ

Datos generales

Desde 1998, año en el que empiezan a recogerse datos sobre la población de origen extranjero en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), el número de personas pertenecientes a este colectivo se ha multiplicado casi por diez: de 26.334 personas en 1998 a 221.418 en 2019. Este aumento se ha producido en tres grandes fases: la primera hasta 2009, unida a la etapa de crecimiento económico, con un constante aumento de población de origen extranjero; una segunda etapa, hasta 2014, relacionada con el contexto de la crisis económica y caracterizada por el freno en la llegada de personas extranjeras; y una tercera fase, que se inicia en 2015, con un repunte del crecimiento de la población de origen extranjero, que continúa en ascenso hasta hoy.

El crecimiento de esta última fase ha sido el más pronunciado de todo el estado (un aumento del 9,9% entre 2015-2018). Sin embargo, la presencia de población de origen extranjero en nuestra comunidad autónoma -un 10% respecto a la población total- sigue estando por debajo de la media española, que se sitúa en el 14,3%, y alejada de la de comunidades como Madrid o las situadas en la cornisa mediterránea, que muestran los porcentajes más altos (por encima del 19%).

Entre las razones para asentarse en Euskadi, las más aducidas por las personas extranjeras son, por un lado, la percepción de que en este territorio hay más trabajo (38% de las respuestas) y, por otro, el hecho de conocer alguna persona ya residente en el mismo (49%). Otras razones, como la facilidad para la consecución de los papeles, el menor control policial, la existencia de ayudas sociales o la facilidad para la integración recaban muchos menos apoyos.

La llegada de población de origen extranjero a la CAE ha tenido un impacto positivo en la dinámica demográfica de la comunidad: la pérdida de población autóctona que se ha dado entre 1998 y 2019, con un saldo negativo de -86.747 personas, ha quedado compensada por la aportación de la población de origen extranjero en ese mismo periodo (+195.084). Esto se ha traducido en un aumento total de 108.337 personas más residiendo en la CAE. La presencia de la población nacida en el extranjero ha provocado, además, un rejuvenecimiento de la sociedad vasca, ya que la edad media de este colectivo se sitúa en 36,8 años, casi 8 menos que la del total de la población.

En cuanto al origen de las personas nacidas en el extranjero que viven en nuestra comunidad, casi la mitad (49,3%) proviene de un país latinoamericano, un 17,6% de la Unión Europea y un 14% de países del Magreb. Esta distribución esconde importantes diferencias en función del sexo. Así, la población de origen latinoamericano presenta un claro predominio femenino (62,5% de mujeres frente a un 37,5% de hombres), mientras que la población de origen africano exhibe, por el contrario, un claro predominio masculino (un 62% de hombres frente a un 38% de mujeres). La población de origen europeo, chino y de

otros lugares del mundo, por el contrario, presenta una tendencia al equilibrio por sexos. En total, las mujeres representan el 52,6% de la población de origen extranjero en la CAE.

Esta composición y sus diferentes pesos responde, en parte, a las características de la propia sociedad vasca y su estructura laboral, caracterizada por unas altas tasas de envejecimiento de su población y, en consecuencia, una demanda cada vez mayor de empleos vinculados a los cuidados personales, el trabajo doméstico y la hostelería. Dada la perpetuación de la división sexual del trabajo, que atribuye a las mujeres los trabajos relacionados con los cuidados, la actual demanda ha sustituido el perfil migratorio dominante en los años 90, de hombres jóvenes que cubrían la falta de mano de obra en el sector de la construcción y de trabajos no cualificados, y ha provocado una incipiente feminización de la inmigración vasca.

El hecho de que sean sobre todo mujeres de origen latinoamericano las que cubren la demanda de este tipo de trabajos se debe, por un lado, a que proceden de un contexto cultural que no pone trabas a que ellas sean pioneras en los proyectos migratorios. Por otro lado, su predominio numérico respecto a mujeres de otros orígenes se debe también a los estereotipos y prejuicios imperantes en la sociedad vasca, que dirige sus preferencias hacia las personas latinoamericanas, más cercanas culturalmente, mientras estigmatiza a las personas del Magreb, de Rumanía, Pakistán, etc., más lejanas a nuestro mundo simbólico.

Dentro del panorama migratorio de la CAE, Álava destaca por dos aspectos: en primer lugar, es el territorio histórico con mayor porcentaje de población de origen extranjero (12%), seguida de Gipuzkoa (10,1%) y Bizkaia (9,4%). En segundo lugar, el porcentaje de personas originarias de países del Magreb es notablemente superior en Álava (21,2%) que en los demás territorios (13,4% en Gipuzkoa y 11% en Bizkaia). Ambos aspectos responden a la estructura del mercado laboral alavés, en el que el sector primario tiene un peso mayor que en Bizkaia y Gipuzkoa. En los años 70, la necesidad de mano de obra en este sector y en el de la construcción generó la llegada de población de origen magrebí -especialmente masculina-, que gracias a los procesos de reagrupación familiar y a las redes creadas ha mantenido un crecimiento constante a lo largo de los años.

En cuanto a Vitoria-Gasteiz, en 2019 el porcentaje de personas nacidas en el extranjero es algo superior al 13%, sobre un total de 252.571 habitantes. Ese porcentaje se reduce hasta el 9,91% si excluimos a las personas de origen extranjero que han obtenido la nacionalidad española. De acuerdo al padrón municipal, en las calles vitorianas hay presentes 136 nacionalidades diferentes, además de la vasca y la española. Entre todas ellas, las principales nacionalidades de procedencia son Colombia (14,3%), Marruecos (13,8%), Argelia (5,5%), Nigeria (4,2%), Pakistán (4%), Ecuador (4%), Brasil (3,8%), Paraguay (3,7%), Rumanía (3,4%) y República Dominicana (3,4%). Entre todas las personas de origen extranjero, el 51% es mujer.

Situación administrativa, económica y social de las personas de origen extranjero de Vitoria-Gasteiz y de la CAE

A grandes rasgos, un 93% de la población extranjera residente en Vitoria-Gasteiz está en situación de regularidad administrativa (cifra prácticamente igual a la de la CAE), lo que indica que los flujos migratorios que recibe el municipio se van normalizando.⁹ En general, la tasa de regularidad no varía mucho en función del sexo, aunque hay nacionalidades donde sí se detectan diferencias, especialmente Pakistán (casi 30 puntos superior en el caso de las mujeres) y Nigeria (15 puntos superior en el caso de los hombres).

En cuanto al nivel de instrucción de las personas de origen extranjero, hay notables diferencias entre los distintos colectivos. Las personas procedentes de China, Magreb y África Subsahariana se diferencian del resto de territorios debido a una alta tasa de personas analfabetas o sin estudios (entre el 25 y el 27%) y un escaso porcentaje de personas con estudios superiores (3%).

En lo referente a la situación laboral, en septiembre de 2019 había en Álava 12.448 personas de origen extranjero afiliadas en la seguridad social¹⁰, que representan un 7,85% del total de afiliaciones de la provincia. El porcentaje es similar al de la media de Euskadi (7%) sobre el total de las afiliaciones de nuestra comunidad, que asciende a 961.582. Por el contrario, Álava muestra una diferencia reseñable: mientras entre las personas afiliadas en la CAE las mujeres representan un 44,52%, en el territorio alavés este porcentaje desciende hasta el 38,5%. Esto se debe, como ya se ha citado anteriormente, a que los sectores de actividad predominantes en el territorio alavés tienden a contratar mano de obra masculina. También se debe tener en cuenta, en todos los casos, que los empleos con mayor presencia femenina (como el servicio doméstico o de cuidados) suelen caracterizarse por su informalidad, lo que conlleva en muchos casos que aún estando trabajando (ocupadas), las mujeres no estén afiliadas a la seguridad social.

Si bien el número total de afiliaciones de la CAE se aproxima al récord histórico alcanzado en 2008 (982.000) y el porcentaje de las afiliaciones de personas de origen extranjero sobre el total ha mejorado ligeramente desde entonces (del 5,47% de 2008 al 7% actual), otros datos reflejan el empeoramiento de la situación laboral de las personas inmigrantes de nuestra comunidad: cuando en 2004 la economía estaba en fase expansiva, el 82,8% de las personas con autorización de residencia estaba afiliada a la seguridad social. Esta cifra se desplomó en 2008 hasta el 53,2% por efecto de la crisis, y en 2012 se redujo todavía más, hasta el 36,2%. El porcentaje actual de personas en situación administrativa regular afiliadas a la seguridad social ronda el 38%. Es decir, a pesar de la mejoría, está lejos de los porcentajes previos a la crisis económica.

Estas cifras indican claramente que la regularidad administrativa es necesaria pero no suficiente para acceder al mercado laboral. Reflejan, asimismo, que la crisis ha perjudicado duramente y en mayor medida a las personas de origen extranjero, debido a que ha

afectado principalmente a los puestos de trabajo menos cualificados -donde la concentración relativa de la población inmigrante es mucho mayor-. Esto ha condenado a muchas personas extranjeras al desempleo o a realizar su actividad profesional dentro de la economía sumergida. Así lo refleja la actual tasa de ocupación de la CAE: mientras esta es del 70,3% para las personas con nacionalidad española, en el caso de las personas de origen extranjero se reduce hasta el 57,8%.

La precariedad laboral afecta especialmente a las mujeres, entre las que la tasa de ocupación no supera el 50%. Las mujeres se concentran de forma significativa en unos reducidos nichos laborales escasamente cualificados, poco regulados, desprestigiados y aislados, como son el servicio doméstico (donde se ubica una de cada dos mujeres de origen extranjero) y los niveles más bajos de la hostelería y el comercio. Esta segregación ocupacional de las mujeres inmigrantes se traduce en importantes dificultades para conciliar la vida familiar y laboral (debido a los horarios de trabajo con mayor demanda y/o a sus extensas jornadas), y en destacadas diferencias salariales entre ellas y el resto de la población ocupada.

Los estudios y las encuestas generales sobre empleo no revelan una de las consecuencias más devastadoras de la precariedad laboral y la escasez de oportunidades sufrida por las mujeres: la necesidad de ejercer la prostitución como modo de supervivencia. Se calcula que más de 2300 mujeres -mayoritariamente de origen extranjero- ejercen la prostitución en Euskadi, 250 de ellas en Vitoria-Gasteiz. Entre el 10 y el 15% son víctimas de la trata de seres humanos con fines de explotación sexual, todas ellas de origen extranjero -especialmente de América Latina, Europa del este y África subsahariana-. Es decir, han sido traídas a España por redes mafiosas que las obligan a prostituirse y que las mantienen en régimen de semiesclavitud.

Las dificultades para obtener un empleo y la precariedad de las condiciones laborales padecida por el colectivo de origen extranjero en su totalidad se traduce en una alta tasa de pobreza, que es más de siete veces superior que la sufrida por personas con nacionalidad española: 30,7% frente a 4,2%. Es decir, en términos generales, este colectivo se caracteriza por su vulnerabilidad y su consiguiente riesgo de exclusión social.

⁹ Estos datos se han extraído del *Estudio diagnóstico sobre el fenómeno migratorio en Vitoria-Gasteiz*, realizado en 2014. Los datos no han sido actualizados posteriormente, por lo que es probable que la información haya variado ligeramente desde entonces.

¹⁰ No contamos con datos específicos para Vitoria-Gasteiz, debido a que el Ministerio de Empleo, Migraciones y Seguridad Social no desagrega por municipios los datos obtenidos a nivel provincial. Sin embargo, dado que más del 80% de la población de origen extranjero de Álava se concentra en su capital, consideramos que los datos son extrapolables a la realidad de Vitoria-Gasteiz

DATOS BÁSICOS

1.1. Características generales

Nombre oficial: Reino de Marruecos.

Población: 35.187.182 (2018).

Capital: Rabat.

Idioma(s): Árabe y amazigh (oficiales), francés y español.

Religión: 99,4% musulmanes, 0,4% cristianos, 0,1% judíos y 0,1% otras religiones.

Forma de estado: Monarquía constitucional democrática, parlamentaria y social.

División administrativa: 12 regiones si se incluye el territorio del Sáhara Occidental.

1.2. Indicadores sociales³

- Índice de Desarrollo Humano: 0,667 (puesto 123 de 187) = desarrollo humano medio.
- IDH ajustado por la Desigualdad: No disponible.
- Índice de la Brecha Global de Género: 0,597 (137 de 144).
- Clasificación Mundial de la Libertad de Prensa: 43,98 (135 de 180).
- Índice de Democracia: 4,99 (100 de 167) = régimen híbrido.
- Esperanza de vida al nacer (2017): 76 años.
- Edad media de la población (2017): 29,3 años.
- Tasa de fertilidad (2017): 2,09 hijos/mujer.
- Población rural (2018): 38%.

1.3. Indicadores socioeconómicos

- PIB per capita: 2851€ (para el mismo año, 2018, el PIB per capita de España es de 25.730€).
- % población ocupada por sectores: 38% agricultura; 22% industria; 41% servicios.
- Estructura del PIB: 13,6% agricultura; 29,5% industria; 56,8% servicios.
- Tasa de paro: 9% (10,7% entre mujeres).
- Tasa de paro juvenil (15-24 años): 21,9% (22,8% entre mujeres).
- Sector informal: representa el 21% del PIB (excluyendo la agricultura), emplea 2,6 millones de personas y representa el 16% de los ingresos ordinarios.

³ Véase el anexo 2

El sistema educativo marroquí se estructura en torno a dos grandes ciclos: la educación básica y la educación secundaria. La primera, que se extiende de los 6 a los 12 años, tiene carácter obligatorio. La segunda está organizada en dos ciclos independientes: la enseñanza colegial, que sigue siendo obligatoria y abarca de los 12 a los 15 años, y la secundaria cualificada (postobligatoria), de los 15 a los 18 años. La secundaria cualificada incluye dos tipos de bachillerato: el general y el tecnológico-profesional. Superada esta etapa, el alumnado obtiene el título de *Baccalauréat* (BAC), que da acceso a la educación superior (formación profesional, enseñanza universitaria, institutos especializados y estudios superiores islámicos).

En Marruecos hay más de siete millones de estudiantes matriculados en educación básica y en educación secundaria. Sin embargo, las tasas de abandono escolar antes de finalizar la etapa obligatoria son muy elevadas, hasta el punto de que el 49% de las y los jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años no ha concluido ni tan siquiera el ciclo de educación básica. Las diferencias de sexo, lugar de procedencia y nivel socioeconómico son determinantes en el abandono: entre las niñas y niños del ámbito rural, un 19% no está escolarizado en educación básica y un 63% no lo está en educación secundaria, frente al 4% y el 24% de los niños y niñas del ámbito urbano, respectivamente. El 26% de las niñas y niños pertenecientes al quintil más pobre está fuera de la educación básica y hasta el 71% lo está de la educación secundaria, mientras que del alumnado del quintil más rico, solo el 2% y el 14% queda fuera, respectivamente. Por sexos, el 46% de las adolescentes queda fuera de la educación secundaria, frente al 36% de los chicos.

Dado que las tasas de escolaridad han sido tradicionalmente bajas, los niveles de analfabetismo son elevados entre la población mayor de quince años: 35% en el caso de las mujeres, y 16,5% en el caso de los hombres. El analfabetismo es también un fenómeno que afecta principalmente al ámbito rural, donde los problemas de escolarización son diversos y complejos. El principal de ellos es la falta de financiación: la dotación económica destinada al mundo rural no sobrepasa el 10% del presupuesto total de enseñanza. La falta de infraestructura educativa, la distancia entre la escuela y el lugar de residencia del alumnado -agravada por la falta de medios de transporte y las dificultades topográficas-, y la inexistencia de becas provoca que muchas familias se abstengan de enviar a sus hijos e hijas a la escuela, especialmente a ellas. La situación es similar entre las familias originarias del campo que emigran a la ciudad y se instalan en los barrios informales del extrarradio.

A los problemas tradicionales que se esconden tras las cifras del abandono escolar hay que sumarle uno nuevo: la percepción generalizada de que la educación no sirve para medrar social y económicamente. Antes los estudios estaban relacionados con salidas laborales, así como con la mejora del estatus social y económico de las familias. Sin embargo, eso ha dejado de ser así, ya que la juventud formada sufre la misma precariedad y escasez laboral

que la que no lo está. Ahora, la aspiración y la esperanza no residen en los estudios, sino en la emigración. Salir al extranjero se ha mitificado como la única solución para todos los males: los parados para que puedan trabajar, y los que trabajan para que puedan «mejorar su vida».

MAPA LINGÜÍSTICO

El mapa lingüístico marroquí presenta una gran complejidad, ya que en el país conviven varias lenguas y múltiples dialectos de las mismas, sin que en muchos casos haya una separación geográfica evidente entre ellos. Entre esta variedad de lenguas, solo dos son oficiales: el árabe estándar y el bereber (*amazigh*). Sin embargo, ni el árabe estándar es la lengua utilizada por la mayoría, ni el bereber tiene una forma unificada, ya que bajo esa denominación se aglutinan en realidad varias lenguas.

El árabe estándar⁴ es una lengua formal adquirida en una institución de enseñanza, que se utiliza como vehículo de comunicación entre los distintos países árabes y en el ámbito administrativo, en los medios de comunicación y en cualquier manifestación escrita. En la calle, por el contrario, se habla *dariya* (árabe marroquí), una lengua sin codificación oficial. Cuando una persona se dirige a un funcionario para solicitar un certificado, lo hace en *dariya*, pero el funcionario se lo expide en árabe estándar. Es decir, el *dariya* es la lengua oral y el árabe estándar, la lengua escrita. En Marruecos existe, por tanto, una situación de diglosia*. Sin embargo, el *dariya* y el árabe estándar no son inteligibles entre sí, por lo que a una persona que apenas ha ido a la escuela le resulta imposible entender árabe estándar.

El *dariya*, a su vez, engloba cuatro grupos dialectales: *arubi*, *jebli*, *bedui* y *hassani*. Las diferencias entre ellos van desde lo morfosintáctico hasta lo fonético y fonológico. La sintaxis, por el contrario, tiende a ser la misma. Lo más distintivo de cada grupo es el léxico. Pero los hablantes de los cuatro grupos dialectales pueden entenderse entre sí. *Arubi* hace referencia a un grupo de dialectos con características comunes que se hablan principalmente en las áreas urbanas y más ricas de Marruecos, cubriendo casi todo el litoral atlántico. El *djelbi* (literalmente, "montañés") se refiere a los dialectos hablados en el norte, en las zonas de montaña. Tienen una marcada influencia del bereber y del español. El *bedui* abarca los dialectos que se extienden por la zona desértica del este y parte del noreste. Este grupo es menos importante desde el punto de vista del número de hablantes y está menos contaminado por la influencia de los anteriores. Por último, el grupo dialectal *hassani* se extiende por el sur de Marruecos y por el Sáhara Occidental. A pesar de las influencias del bereber se ha mantenido menos alejado del árabe clásico y, en ese sentido, es el que mayores diferencias presenta respecto a los otros tres grupos.

⁴ El árabe estándar surge a principios del siglo XX con el objetivo de adaptar y modernizar el árabe clásico. Este último data del siglo VI y tiene carácter sagrado, ya que es el que Mahoma utilizó para redactar el Corán

Por su parte, el *amazigh*, que es el nombre con el que los bereberes (*imazighen*) designan su propia lengua, hace referencia a un conjunto de varias lenguas de raíz común, habladas antes de la llegada de los árabes. Las variantes del *amazigh* - *tarifit*, *tamazight* y *tachelhit* son totalmente distintas del árabe clásico y del *dariya*, pero también son distintas entre sí; solo tienen una inteligibilidad mutua parcial entre aquellas más cercanas geográficamente, por lo que son consideradas lenguas diferentes.

Tarifit es la lengua bereber que se practica en la cordillera montañosa del Rif del norte de Marruecos y es la que practica un menor número de hablantes. Cuenta con tres variantes dialectales y se caracteriza por una fuerte arabización y la presencia de numerosos hispanismos. El *tamazight* se extiende por gran parte de Marruecos, especialmente por el centro del país. Es la lengua bereber con más hablantes y cubre un haz de hasta siete grupos dialectales. El *tachelhit* ocupa las zonas del Alto Atlas occidental, todo el Anti-Atlas y llega hasta los confines del desierto. Se trata de la lengua más estable y más resistente a los neologismos de todo tipo.

Aunque existen zonas exclusivamente bereberes como las del Rif, Atlas y Sus, puede hablarse de un bilingüismo social en todo el país. Los bereberes marroquíes están en todos los sitios y hablan tanto *amazigh* como *dariya*. Estadísticamente, los bilingües son los bereberes y no los árabes. Es decir, en zonas mayoritariamente árabes, todos los bereberes allí instalados hablan árabe, pero pocos árabes hablan bereber. En conjunto, se calcula que en torno al 40% de la población marroquí es hablante de alguna lengua bereber. En junio de 2019 el parlamento de Marruecos aprobó una ley que hizo oficial el *amazigh* por primera vez en la historia del país. La ley incluye la introducción de este idioma en la enseñanza, aunque no se ha esclarecido cuál de sus variantes, en qué regiones y por cuántas horas.

Por último, cabe señalar que además del árabe clásico, el *dariya* con sus cuatro grupos dialectales y el *amazigh* con sus tres variantes y múltiples dialectos, en Marruecos también se habla francés (presente especialmente en el ámbito administrativo y en la Universidad, donde es la lengua de impartición, así como entre algunos círculos de la élite marroquí) y el español, ambos como resultado del protectorado ejercido sobre Marruecos por Francia y España entre 1912 y 1956 y 1958, respectivamente.

El mapa lingüístico de Marruecos muestra que la identificación automática que se suele hacer entre migrante marroquí - hablante de árabe es muy simplista, cuando no errónea. Por consiguiente, para conocer de forma real y detallada la situación lingüística de una alumna o alumno de origen marroquí deberemos tener en cuenta:

- Si su lengua materna es el árabe o el *amazigh*.
- En caso de que sea el árabe, si además del *dariya* conoce el árabe clásico.
- Qué sistemas de escritura conoce (el alfabeto árabe, el bereber, el alfabeto latino...).
- Si conoce otras lenguas (la más habitual suele ser el francés) y cómo las ha aprendido (solo de forma oral, de forma reglada en una institución, etc.).

El árabe⁵ (en sus diferentes vertientes regionales) es el quinto idioma más hablado del mundo, es lengua oficial en veintiséis países y es una de las seis lenguas oficiales de las Naciones Unidas. Pertenece al grupo de lenguas semíticas (como el hebreo, el tigríña o el amárico). El rasgo característico de esta familia de lenguas es el principio de las raíces y las formas; es decir, cada palabra posee una raíz, que en el caso del árabe casi siempre es trilitera (formada por tres consonantes) o cuadrilítera (cuatro consonantes). La raíz tiene un significado general. Las formas completan la raíz, dotándola de un significado gramatical concreto (el tiempo verbal, si es plural o singular, género...). Veámoslo a través de un ejemplo:

Raíz: *ktb* = escribir

Raíz + forma: *katb* = escritura

kutiba = estar escrito, decretado, destinado

kutub = libros

kàtaba = él escribió

taktubuna = vosotros escribís

El castellano también es un idioma en el que las palabras se crean a partir de distintos morfemas y, por ello, el árabe y el español pertenecen a la misma tipología lingüística -las lenguas sintéticas flexivas-. Sin embargo, este rasgo común no significa que el árabe y el castellano sean lenguas cercanas. Las diferencias entre ambos idiomas son muy notables y numerosas y, además, están presentes en todos los niveles de la gramática*. A continuación se describen las más notorias y que mayor dificultad suelen provocar al alumnado arabófono a la hora de aprender castellano.

Nivel fonético-fonológico

- *La discriminación de las vocales /e/-/i/ y /o/-/u/:* es, sin lugar a dudas, la principal dificultad de los arabófonos en relación a la fonética. Se debe a que en árabe solo existen tres vocales (a, i, u), que pueden ser breves o largas. Estas vocales se representan como signos auxiliares que no forman parte de la palabra, sino que se escriben sobre o bajo las consonantes. En la mayoría de dialectos árabes la /i/ se abre y tiende a pronunciarse como fonema cercano a /e/, lo que dificulta que el o la hablante árabe llegue a escucharlos como dos fonemas diferenciados. Esto se traduce en una confusión constante tanto al pronunciar como al escribir. En el caso de los diptongos integrados por estas vocales, la dificultad se multiplica, ya que no existen en las lenguas árabes.

⁵ Como ya se ha mencionado, el árabe presenta una gran diversidad dialectal, hasta el punto de que una persona hablante de *dariya* difícilmente puede comunicarse con alguien de Egipto, por ejemplo. No obstante, el análisis que aquí se ofrece recoge aquellas características que sí son comunes y transversales a las distintas ramas del árabe.

- *La discriminación de los fonemas /p/-/b/:* dado que el alfabeto árabe carece del sonido /p/, es muy habitual que al alumnado le cueste diferenciarlo del sonido /b/.
- *Producción del fonema /θ/ (como "ce"):* aunque existe en árabe clásico, su uso es muy restringido al haberse convertido en /t/ en la mayoría de los dialectos. El alumnado arabófono tiende a pronunciar la "z" o la "c" como "s" y si bien esto no supone un problema de comunicación –la mayoría de los hispanohablantes tampoco pronuncia la "z"–, sí suele producir errores a nivel escrito (escribir "s" en lugar de "z").

Nivel sintáctico-morfológico

- *Morfología verbal:* probablemente este sea el ámbito donde existen las mayores diferencias entre el árabe y el español y, por tanto, es el más complejo para el alumnado arabófono. En árabe, las formas verbales no expresan directamente tiempo (es decir, si es pasado, presente o futuro). Los tiempos se deducen del aspecto, que puede ser perfectivo (acciones acabadas) o imperfectivo (acciones inacabadas), como en español. En general, el perfectivo se utiliza para acciones pasadas y acabadas (pretérito perfecto) y el imperfectivo para acciones presentes o pasadas, pero aún no acabadas. Por esta razón, el alumnado arabófono suele encontrar abrumadora la variedad de tiempos verbales del español y, sobre todo, suele presentar dificultades a la hora de distinguir los tiempos del pretérito, cuya distinción es la que le resulta más ajena.
- *Número:* en árabe existen tres números gramaticales: singular, dual y plural. El dual se utiliza para señalar cualquier par de objetos -dos mesas, dos sillas, dos niños- y, sobre todo, para referirse a los pares del cuerpo (pies, ojos). El plural comienza a partir del número tres.

Nivel léxico-semántico

- *Verbos ser y estar:* esta cuestión se enfrenta a dos obstáculos: en primer lugar, en árabe no existe la distinción entre *ser* y *estar*. En segundo lugar, aunque en árabe clásico existe un verbo semejante al *to be* inglés –verbo *kana*–, su uso está restringido en la lengua hablada, en la que se suele suprimir. Así, es habitual encontrar estudiantes que simplemente no lo usan en español –*Yo contenta–, y alumnas o alumnos que extreman su uso hasta colocarlo junto a otro verbo –*Yo soy estudio en la escuela español–.
- *Uso de las preposiciones:* las y los hablantes de árabe encuentran muy complicado elegir la preposición correcta en castellano, ya que en su lengua una sola preposición tiene muchos significados. Por ejemplo, la preposición *bi* se utiliza con el sentido de las preposiciones y adverbios castellanos *en, con, junto a, en medio, por, a, de* y *entre*. Presenta una especial dificultad la distinción entre *por* y *para*, por lo que el uso correcto de estas dos preposiciones requiere de mucha práctica.
- *Género:* suele producirse una confusión del género de los sustantivos, debido a que muchos de ellos son masculinos en español pero femeninos en árabe, y viceversa. Por

otro lado, en árabe el género se expresa de una forma inequívoca: el masculino se reconoce por exclusión; es decir, son palabras masculinas las que no presentan las terminaciones del femenino. Además, no hay palabras de género neutro. Por ello, puede resultar difícil entender que en castellano el género de los sustantivos se expresa con tres terminaciones distintas (-a, -o, -e) y que existen numerosas excepciones a la norma (palabras que terminan en -a pero son masculinas, por ejemplo).

Nivel gráfico-ortográfico

- *Dirección de la escritura:* el árabe se escribe de derecha a izquierda, es decir, en el sentido contrario al que se escribe el castellano. Aunque en general el alumnado arabófono ha tenido un contacto previo con el alfabeto latino (a través del francés, por ejemplo) y por tanto no le resulta problemático leer y escribir en el sentido contrario al árabe, hay numerosos alumnos y alumnas que no están habituados a esta forma de escribir.
- *Forma de la escritura:* la escritura árabe es cursiva; es decir, las letras aparecen concatenadas. No existen formas aisladas como la de las letras de imprenta del alfabeto latino. Cada letra se escribe de una forma distinta según se encuentre al principio, en medio o al final de la palabra.
- *Uso de mayúsculas:* el árabe carece de mayúsculas y minúsculas, por lo que su distinción suele resultar cuando menos extraña. Es habitual que el alumnado arabófono prescinda del uso de mayúsculas o, por el contrario, las introduzca en mitad de una palabra o al principio de otras que no la necesitan.
- *Puntuación:* los signos de puntuación se utilizan de forma marginal en el árabe, ya que no son propios de su sistema de escritura. El árabe moderno ha adoptado el punto, la coma (escrita de forma inversa a la de nuestro sistema de escritura) y el signo de interrogación y exclamación al final de frase. Sin embargo, muchos escritores tradicionalistas y textos escolares siguen omitiéndolos. Por consiguiente, es habitual que el alumnado arabófono prescinda completamente del uso de signos de puntuación. Por otro lado, también es habitual que en la enumeración de elementos utilicen la conjunción "y" entre todos ellos en vez de la coma (p. ej.: "vi a mi padre y mi madre y mi hermana", debido a que en árabe se utiliza la conjunción "wa" (= y) en estos casos y no la coma.

DATOS BÁSICOS

1.1. Características generales

Nombre oficial: República Federal de Nigeria.

Población: 195.874.740 (2018). Es el país con mayor población de África y el séptimo a nivel mundial.

Capital: Abuja.

Idioma(s): Inglés oficial.

Religión: cristiana (católicos, anglicanos, pentecostalistas) y musulmana, al 50%.

Forma de estado: República Federal regida por la Constitución democrática de 1999, de fuerte corte presidencialista.

División administrativa: 36 estados federados y el Territorio de la Capital Federal.

1.2. Indicadores sociales

- Índice de Desarrollo Humano: 0,532 (157 de 187) = DH medio.
- IDH ajustado por la Desigualdad: 0,347 (163 de 187) = DH bajo.
- Índice de la Brecha Global de Género: 0,643 (118 de 144).
- Clasificación Mundial de la Libertad de Prensa: 36,50 (120 de 180).
- Índice de Democracia: 4,44 (108 de 167) = régimen híbrido.
- Esperanza de vida al nacer (2017): 54 años.
- Edad media de la población (2017): 18,4 años.
- Tasa de fertilidad (2017): 5,5 hijos/mujer.
- Población rural (2018): 50,0%.

1.3. Indicadores socioeconómicos

- PIB per capita: 1.721€ (2018)
- % población ocupada por sectores: 36% agricultura; 12% industria; 52% servicios.
- Estructura del PIB: 21% sector primario, 22,5% sector secundario y 56,3% el terciario. Nigeria es el primer productor petrolífero de África, y el octavo de la OPEP.
- Tasa de paro: 6,1% (6,5% entre mujeres).
- Tasa de paro juvenil (15-24 años): 13,8% (19,7% entre mujeres).
- Sector informal: representa el 65% del PIB.

El sistema educativo nigeriano se estructura de forma muy similar al marroquí: consta de dos grandes ciclos, la educación primaria (6-11 años) y la educación secundaria. Este segundo ciclo cuenta a su vez con dos etapas independientes: la educación secundaria inferior (12-14) y la educación secundaria superior (15-17). El primero de ellos es obligatorio, junto a la educación primaria. Los idiomas de los tres grupos étnicos principales -yoruba, ibo y hausa- son los idiomas de enseñanza hasta cuarto grado de primaria. A partir de entonces, el inglés los sustituye. La obtención del Certificado de Educación Secundaria, que exige superar un examen global al final de la etapa, da acceso a la educación superior.

En Nigeria hay en torno a treinta y seis millones de estudiantes matriculados en educación primaria y secundaria. De ellos, el 71% pertenece al primer ciclo, lo que demuestra la poca continuidad existente en los estudios a partir de la educación secundaria. Entre los jóvenes de 15 a 24 años, solo el 6% ha alcanzado la educación secundaria superior, y el 30% ni siquiera ha terminado la educación primaria. Sin embargo, los datos más alarmantes son los referidos a la escolarización: el 33% de los niños y niñas con edades correspondientes a la educación primaria no va a la escuela. El propio gobierno nigeriano ha admitido que cuenta con el mayor número de infantes sin escolarizar del mundo (casi 11 millones).

La falta de escolarización es un fenómeno absolutamente relacionado con el nivel socioeconómico de las familias: el 72% de las niñas y niños pertenecientes al quintil más pobre de Nigeria no va a la escuela, mientras que la cifra se reduce hasta el 6% en el caso de las niñas y niños del quintil más rico. Hay también una diferencia a nivel regional, directamente relacionada con el factor anterior: del total de niñas y niños no escolarizados, más del 60% proviene del norte del país, donde los niveles de pobreza son notablemente mayores que en el sur. La diferencia por sexos no es tan significativa como en Marruecos, pero sí existe: el 35% de las niñas (6 a 11 años) y el 38% de las adolescentes (12 a 17) no está escolarizada, frente al 32% de los niños y al 29% de los adolescentes.

Los problemas de escolarización y abandono escolar se ven reflejados en las tasas de alfabetización de la población: entre la población mayor de 15 años, el analfabetismo afecta al 39% de la población total, cifra que alcanza el 59% en el caso de las mujeres. Si nos centramos en el grupo de los jóvenes de 15 a 24 años, el analfabetismo se reduce al 24%, pero la cifra se dispara hasta el 42% en el caso de las chicas.

Las carencias que afectan al sistema escolar nigeriano son numerosas: en primer lugar, las escuelas están abarrotadas, en estado ruinoso y pobremente equipadas; muchas veces se encuentran a largas distancias del hogar de los y las estudiantes, que además no cuentan con los medios de transporte necesarios para llegar a ellas. En segundo lugar, no hay profesorado suficiente, está mal pagado y muchas veces, infra cualificado. En tercer lugar, muchas familias no se pueden permitir enviar a sus hijos a la escuela debido a los gastos que esta conlleva (uniformes, libros, etc.) y a que su prioridad es alimentarlos. En cuarto

lugar, existen actitudes reticentes hacia la educación de tipo occidental, especialmente en las regiones del norte, debido a que se cree que es contraria al islam. Por último, el sistema en su conjunto adolece de una grave falta de financiación por parte del gobierno federal.

MAPA LINGÜÍSTICO

Nigeria es un país que muestra una fragmentación lingüística extrema: se contabilizan más de 500 idiomas entre sus fronteras, que son reflejo de la enorme diversidad étnica presente en el país. Entre todos los idiomas hablados, solo uno es oficial: el inglés, residuo del periodo colonial bajo mandato británico. Este idioma, sin embargo, no es la lengua materna de casi ningún ciudadano o ciudadana nigeriana, y su uso es minoritario en las zonas rurales del país. Existe también el denominado *Nigerian Pidgin*, un idioma resultante de la mezcla del inglés con otros idiomas nativos. Esta lengua criolla, utilizada ampliamente en los medios de comunicación y en todas las esferas de ámbito nacional, es común a todos los grupos étnicos del país, que la perciben como un idioma neutral. Se calcula que al menos la mitad de la población nigeriana habla *pidgin* como segunda o tercera lengua.

Los idiomas con mayor número de hablantes nativos se corresponden con los de los tres grupos étnicos principales del país: el pueblo hausa (situado en el norte), el yoruba (situado en el oeste) y el igbo (este del país). Se calcula que en torno al 35% de la población nigeriana habla hausa como primera lengua, un 20% yoruba y un 18%, igbo. A estos idiomas les siguen otros "medianos" como el fulfulde (con quince millones de hablantes), el ibibio (diez millones), el kanuri (ocho millones) y el tiv (cuatro millones). Entre dos y tres millones de hablantes tienen idiomas como el edo, el igala, o el nupe. La diversidad lingüística de Nigeria es un microcosmos de África en su conjunto, ya que el país contiene idiomas derivados de las tres familias lingüísticas africanas principales: la afroasiática, la nilo-sahariana y la nígero-congoleña.

El yoruba y el igbo pertenecen a la familia lingüística nígero-congoleña. El hausa, sin embargo, forma parte de la familia afroasiática. A diferencia del igbo y del yoruba, el hausa cuenta con un gran número de hablantes en todo África occidental, y en esa región se utiliza como lengua franca en los negocios comerciales. Las tres lenguas son tonales; es decir, utilizan tonos de voz distintos para dotar de significados diferentes a las palabras. Todas, además, aglutinan distintos grupos dialectales separados geográficamente y cuentan con una versión "estándar" del idioma, que es el que se enseña en la escuela y se emplea en los medios de comunicación.

A pesar de que no gozan de carácter oficial, la constitución nigeriana reconoce el hausa, el igbo y el yoruba como idiomas "mayoritarios" y, como tales, se utilizan junto al inglés en el ámbito administrativo, el judicial, en la educación y el comercio. En Nigeria existe, por tanto, una situación de diglosia o multiglosia que privilegia algunas lenguas y condena a las lenguas consideradas "minoritarias" a un estatus inferior.

A modo de conclusión, podemos afirmar que saber que una alumna o un alumno procede de Nigeria revela poco a cerca de su situación lingüística. No podemos dar por supuesto que sabe hablar inglés, y no podemos decir con certeza cuál es su idioma materno. Por tanto, en una primera entrevista deberemos averiguar:

- Cuál es su lengua materna y si esta es mayoritaria -igbo, hausa, yoruba- o, por el contrario, una lengua minoritaria.
- En caso de que sea una lengua minoritaria, si esta es ágrafa (no cuenta con sistema de escritura).
- Si domina alguna de las lenguas mayoritarias (en caso de que su lengua materna sea una de ellas, si además conoce alguna otra).
- Si habla inglés y/o *pidgin* como segunda (y/o tercera) lengua.
- Si el inglés lo ha aprendido de manera informal, en la calle, o lo ha estudiado en el colegio.
- Si sabe escribir en alguna de las lenguas que conoce.
- Si domina lenguas ajenas al contexto nigeriano y cómo las ha aprendido.

EDO: CARACTERÍSTICAS Y DIFERENCIAS RESPECTO AL CASTELLANO

A pesar de que el idioma edo no figura entre los más hablados de Nigeria, sí es el idioma materno de un gran número de las personas migrantes procedentes de Nigeria y afincadas en Vitoria-Gasteiz. Es por ello que se ha priorizado su análisis respecto a las tres lenguas mayoritarias del país -igbo, hausa y yoruba-.

Se calcula que hay en torno a 2,5-3 millones de hablantes de edo en la actualidad, que viven mayoritariamente en el estado de Edo del sur de Nigeria. El idioma edo pertenece a la gran familia de lenguas Níger-Congo (como el yoruba y el igbo) y, más concretamente, a la rama de las lenguas *kwa*. La característica distintiva de esta rama y esta familia lingüística es la tonalidad: el contorno de la frecuencia con el que se pronuncia cada sílaba sirve para dotar de significado o contenido gramatical a una palabra. En edo hay dos tonos fundamentales, que se representan a través de un acento gráfico encima de las vocales: el tono agudo [´] y el tono grave [˘]. Veamos ejemplos de su función:

- Dotar de distinto significado: *ùkpó* = año *úpkò* = carretera
 ówá = mercado *òwá* = casa
 èkhàrhà = animal *èkhárhà* = poema
- Dotar de contenido gramatical (p.ej.: el tiempo o modo del verbo):
 Ò ghá rré = Él vendrá *Ó ghà rrè* = Él habría venido
 Ó ghá rré = Él debe venir *Ò ghá rré* = Si viene

Sin duda, la tonalidad de la lengua edo es uno de los rasgos que mejor ejemplifican la gran distancia lingüística que existe entre este idioma y el castellano. Otra diferencia

reseñable es la de sus respectivas morfologías (estructura interna de las palabras): si bien ambos idiomas pertenecen a la tipología de las lenguas sintéticas, el edo se corresponde con la subcategoría de las lenguas aglutinantes (y el castellano, con las flexivas); es decir, al contrario que en castellano, los distintos morfemas que componen las palabras suelen ser fácilmente distinguibles y suelen cumplir una única función gramatical. Por ejemplo:

dè = caer dérè = cayó (la partícula -rè indica pasado)
fi = tirar filó = tirar repetidamente (la partícula ló indica iteración)

El edo y el castellano son, por tanto, lenguas con pocas similitudes y enormes diferencias en todos los niveles gramaticales, tal y como muestra el breve análisis que se ofrece a continuación. Incluso el sistema de escritura, que es común -el alfabeto latino-, tiene propiedades particulares en cada uno de los idiomas, por lo que puede resultar más confuso de lo que cabría esperar. Por consiguiente, no es de extrañar que el aprendizaje del castellano resulte un reto considerable para las personas hablantes de edo, especialmente si no dominan otras lenguas más cercanas al castellano, como el inglés.

Nivel fonético-fonológico

- *Diferente relación grafema-fonema**: en casos puntuales, las letras del alfabeto latino en edo no se corresponden con los mismos fonemas -sonidos- que en castellano. Por ejemplo, el grafema <r>, que en castellano se relaciona con el fonema /r/ -erre vibrante- (como en "comer"), en edo se relaciona con el fonema /ɾ/, que suena como la "r" que pronuncian las y los hablantes francófonos.
- *Diferente nombre para las letras*: la mayoría de las letras recibe un nombre notablemente diferente en edo. Por ejemplo, la letra <f>, que en castellano denominamos "efe", en edo se llama "fi", la <p>, "pi", etc. Se puede escuchar la pronunciación del alfabeto latino en edo en el siguiente [vídeo](#). Es habitual, por tanto, que el alumnado hablante de edo confunda el nombre de las letras en castellano, más aún si también conoce el alfabeto latino con pronunciación inglesa, puesto que de esta forma debe manejar el mismo sistema de escritura -el alfabeto latino- con tres pronunciaciones diferentes.
- *Carencia de algunos fonemas y grafemas*: en edo no existe ni la letra <c> ni uno de los fonemas que se relacionan con este grafema: /θ/ (suena como "ce" en "cerebro"). El otro fonema relacionado con la letra <c>, el fonema /k/ (como en "casa", "queso", "quiosco", "comida" y "cuchillo") en edo se representa siempre con la letra <k>. Por eso tampoco existe la letra <q>. Por último, el idioma edo carece de los grafemas <j>, <ñ> y <x> y de los respectivos fonemas que representan (/x/ como en "jamón" o en "gente", /ñ/ como en "niña" y /ks/ como en "examen").
- *Vocales*: en edo existen doce vocales, que se dividen en dos grupos: las vocales orales y las nasales. Las vocales orales son siete; cinco son las mismas que las del castellano y las dos restantes son una variante de la "e" y una variante de la "o", que se representan con

un punto debajo de la vocal y se pronuncian de forma semiabierta. Las vocales nasales se representan gráficamente añadiendo una "n" tras la vocal [an, on, in, un, en]. Las diferencias en el sistema vocálico deberían ser fáciles de asumir por parte del alumnado hablante de edo, puesto que en su caso se trata de simplificar un sistema más rico y variado que el que van a aprender.

Nivel sintáctico-morfológico

- *El orden de los artículos:* en edo los artículos determinados, indeterminados y numerales se colocan detrás del sustantivo al que acompañan ("hombre uno", "casas cuatro").
- *Tiempo, aspecto y modo del verbo:* en edo existen tres tiempos básicos (pasado, presente y futuro). El pasado se expresa mediante el sufijo *-re* y el tono agudo. No hay distintos tiempos verbales dentro del pasado (no se distingue entre pretérito perfecto simple, compuesto, indefinido, etc.). Para situar puntos de tiempo exactos en el pasado se utilizan los adverbios de tiempo ("ayer", "esta mañana", "antiguamente") y para indicar si la acción referida es acabada (aspecto perfectivo) o inacabada (aspecto imperfectivo) se utilizan cambios de tonalidad concretos y la partícula *né* al final de la frase. El futuro se expresa a través del morfema *ghá*, que se coloca antes del verbo. Tal y como hemos mencionado anteriormente, los cambios en la tonalidad de dicho morfema y de las formas verbales a las que acompaña producen un cambio de modo (indican subjuntivo o imperativo). En definitiva, la lógica verbal del edo es completamente distinta a la del castellano, por lo que este ámbito puede resultar complejo y arduo para el alumnado hablante de edo.

Nivel léxico-semántico

- Al tratarse de idiomas que pertenecen a familias lingüísticas distintas y lejanas, entre el edo y el castellano no existen palabras cuya sonoridad, por ser parecida en ambos idiomas, ayude a descifrar el significado de un vocablo desconocido. Por tanto, se puede decir que en el nivel léxico-semántico prácticamente todo es ajeno y nuevo para el alumnado hablante de edo.

Nivel gráfico-ortográfico

- *El uso de acentos gráficos:* en edo los acentos gráficos se utilizan exclusivamente para indicar el tono de las palabras. Por tanto, puede resultar confuso para el alumnado hablante de edo que en castellano los acentos o tildes no se utilicen con el mismo propósito.

GUÍA DIDÁCTICA

A continuación se ofrece una propuesta de temporización y desarrollo de la unidad didáctica dirigida al alumnado. La unidad se ha dividido en ocho sesiones de una hora y media de duración. Cada sesión recoge unas instrucciones detalladas para llevar a cabo las actividades propuestas en la unidad. Incluye, además, dinámicas y ejercicios extra que complementan las actividades del manual del alumnado. Por tanto, existe más material de trabajo en esta guía didáctica que el reflejado en el manual. Con ello se ha querido reducir el volumen del material que debe imprimirse sin perder ni en cantidad ni en calidad de actividades y tareas.

El objetivo de detallar al máximo las instrucciones de esta guía es facilitar la labor de aquellas personas que enfrentan la tarea de dar clases de castellano por primera vez o que no cuentan con una formación específica en didáctica de lenguas. Con ello se pretende, además, garantizar que tanto la perspectiva de género como el enfoque intercultural quedan plasmados en la labor desempeñada por el profesorado.

SESIÓN 1

Actividad 1 (15'): Dirige al alumnado al ejercicio 1 y pide a varios estudiantes que lean, de forma alterna, las presentaciones de los personajes. Después, escribe en la pizarra las preguntas *¿Cómo te llamas?* y *¿De dónde eres?* y preséntate ante la clase contestando a las mismas. A continuación, pregunta a un/a estudiante cómo se llama y de dónde es. Pídele que haga las mismas preguntas a la compañera o compañero que tenga a su lado, y esta a su vez a la siguiente persona. La dinámica debe continuar hasta completar la ronda. De esta dinámica deben deducir las dos formas habituales en las que decimos nuestro nombre: *Me llamo / soy X*. Finalmente, pídeles que rellenen con sus datos las dos formas de decir su nombre y procedencia.

Actividad 2 (5'): Revisad la guía de "las ayudas en clase", de la página cinco, y aclara todos aquellos conceptos que resulten de difícil comprensión o no queden claros.

Actividad 3 (20'): Ahora que conocemos la procedencia del alumnado, guíalo al ejercicio 2 para saber cómo se dice *hola* en sus respectivos idiomas. Después de leer la pregunta del enunciado, diles que se hagan esta cuestión por parejas. Señala que la respuesta es: *En mi idioma, hola se dice...* Después, pregunta a cada estudiante cómo se dice *hola* en el idioma de su compañera o compañero. Seguidamente, explica que en español hay diversas formas de saludar, algunas de ellas relacionadas con el momento del día. Pregúntales si las conocen y pídeles que completen el ejercicio 3, y si tienen equivalentes en su idioma, que los escriban al lado (o los comenten en voz alta). Luego, indica que por parejas deberán clasificar las formas de saludo y despedida del ejercicio 4.

Actividad 4 (20'): Lee el enunciado del ejercicio 5 y pide a dos estudiantes que lean los diálogos. Comenta brevemente las diferencias entre los saludos formales e informales y cuáles son las convenciones sociales imperantes en nuestro entorno. A continuación, proyecta el vídeo 1, en el que se muestran cuatro saludos diferentes que el alumnado deberá clasificar como formales o informales. Después de corregir, pregunta sobre las formas habituales de saludo en los países de origen. Para finalizar, pide personas voluntarias para representar cada uno de los saludos (si es necesario, visualizad el vídeo de nuevo).

Actividad 5 (15'): Pregunta a la clase si saben decir cómo se escribe su nombre en castellano y anima a una o dos personas a que lo deletreen. Aprovecha el ejemplo para repasar el abecedario (ejercicio 6). Léelo en alto junto al alumnado y subraya con otro color las vocales. Indica que esos cinco sonidos se llaman vocales y el resto, consonantes. Explica que cada letra tiene dos formas de escribirse (mayúscula y minúscula) y que las mayúsculas se utilizan solo para los nombres o el inicio de las frases. Después, pide a dos o tres personas que deletreen su nombre (detente a explicar qué es "deletrear"). Luego, cada

estudiante pedirá a dos compañeras o compañeros que le deletreen su nombre y lo anotarán en el espacio destinado a ello en el ejercicio 6.

Actividad 6 (15'): Clasificad por orden alfabético los países presentes en clase. Para ello, cada estudiante deberá recordar cuál es su país de procedencia. Después, puedes animar al alumnado a que piense en países para las letras del alfabeto que no hayan aparecido entre los países de clase.

SESIÓN 2

Actividad 1 (20'): Repasa el abecedario junto al alumnado. Escríbelo en la pizarra mientras te lo dictan. Explica que en español, a diferencia de otros idiomas como el inglés o el francés, cada letra se corresponde con un único sonido, a excepción de dos letras: la C y la G. Explica que el sonido de estas letras cambia según la vocal que les suceda (ante *e/i*, la C suena como Z y la G suena como J). A continuación, reproduce el audio 1 para realizar los ejercicios 8a) y 8b). En el primero deben distinguir los sonidos /k/ y /θ/ (Camerún / Zambia) y en el segundo, los sonidos /x/ y /g/ (Japón / Gambia). Llama la atención sobre las palabras con *gue/gui* y *que/qui*. Después de corregir el ejercicio, pregunta si conocen otros ejemplos para cada uno de los fonemas trabajados.

Actividad 2 (10'): Guía al alumnado para completar el ejercicio 9 (pronombres personales). Lee en alto las frases que acompañan a las fotografías y después, completad conjuntamente la tabla de los pronombres personales.

Actividad 3 (15'): Pregunta al alumnado si recuerdan cómo se pregunta el nombre y el origen de una persona. Indícales que escriban dichas preguntas en el ejercicio 10a). A continuación, pide que cada estudiante pregunte a otras dos personas por su nombre y su lugar de origen, y lo anoten en el apartado del ejercicio 10b). Después, pregunta aleatoriamente a varios estudiantes cómo se llama y de dónde es una de las personas a las que ha preguntado, remarcando el *se llama* y el *es de* *¿cómo se llama la compañera?* y *¿de dónde es?* para que asimilen la 3ª persona de estos verbos a partir de la imitación. Finalmente, ayúdalas a rellenar los cuadros de los verbos *ser* y *llamarse* (1ª, 2ª y 3ª persona), del ejercicio 11.

Actividad 4 (15'): Escribe tu nombre y tus dos apellidos en la pizarra y subraya los apellidos. Pregunta al alumnado si sabe qué son esas dos palabras que acompañan a tu nombre. Cuando alguien diga la respuesta, escribe la palabra "apellido" en la pizarra y pide a alguien que lea las frases y el texto del ejercicio 12a, sobre los apellidos. Pregunta a continuación cuántos apellidos utilizan en los países de origen y a cuál de los progenitores pertenecen. Después, escribe en la pizarra las distintas formas que utilizamos para preguntar por el apellido (*¿cómo te apellidas?* *¿cuál es tu apellido?*) y sus respectivas respuestas (*Me apellido X; mi apellido es X*). Finalmente, pídeles que elijan una de esas dos

preguntas, la escriban en el ejercicio 12b y la utilicen para que descubran el apellido de la compañera o compañero de su derecha y de su izquierda. Deben pedir que se lo deletreen.

Actividad 5 (15'): Guía al alumnado al ejercicio 13 y leed en voz alta el cuadro de los colores. Después, trabaja el vocabulario que van a escuchar a continuación: horizontal, vertical, franja, estrella... Acto seguido, reproduce el audio 2 para que indiquen de qué país es cada bandera. Tras corregir, leed la información sobre cada uno de los países y preguntales si conocían estos datos. A continuación, indícales que realicen el ejercicio 13b, en el que tienen que preguntarse mutuamente por los colores de la bandera de sus respectivos países. Finalmente, comentad de forma conjunta cómo es y cómo se llama la bandera del País Vasco (ejercicio 13c).

Actividad 6 (15'): Leed las conversaciones del ejercicio 14 y aprovecha los ejemplos para explicar que utilizamos dos formas para indicar de dónde somos (*soy de + país* y *soy + adjetivo de nacionalidad*). Escribe en la pizarra ambas formas y marca con un rotulador de distinto color las diferencias entre ellas (el "de" de la primera forma, la mayúscula en el nombre del país, la minúscula en el adj. de nacionalidad). Después, pide al alumnado que escriban su nacionalidad de las dos formas estudiadas. A continuación, y a partir de los países que hayan mencionado las y los estudiantes, señala que el adjetivo de nacionalidad suele cambiar si se refiere a mujer o a hombre: -a/-o. Completad de forma conjunta el ejercicio 15 con los países de origen del alumnado y el adjetivo femenino y masculino correspondiente a cada uno de ellos. Este ejercicio servirá para identificar de forma espontánea aquellos adjetivos de nacionalidad invariables (ej.: *marroquí, pakistani...*).

SESIÓN 3

Actividad 1 (10'): Repaso: recuerda las dos formas estudiadas para expresar la nacionalidad (*soy de + país / soy + adjetivo de nacionalidad*). Intenta que sean las y los estudiantes los que te expliquen las diferencias entre las dos formas. Después, pide que completen el ejercicio 16, en el que deben subrayar, entre una serie de alternativas, las formas correctas de expresar la nacionalidad.

Actividad 2 (20'): Explica la dinámica del ejercicio 17: por parejas, deben buscar en Internet la nacionalidad de una serie de personajes, y expresar la respuesta de las dos formas estudiadas para referir la nacionalidad. Después de corregir, pregunta si conocían anteriormente a alguna de estas personas y qué han aprendido sobre ellas en la búsqueda realizada.

Actividad 3 (10'): Divide a la clase en dos grupos y entrega a cada uno de ellos un sobre con etiquetas que indican el nombre de algún objeto del aula. Las etiquetas las puedes recortar del listado que encontrarás en el material complementario de la unidad. Explica que el objetivo es que coloquen cada etiqueta al lado del objeto adecuado en el menor

tiempo posible. El equipo que acabe antes recibirá un punto. Los equipos recibirán un punto extra por cada etiqueta colocada correctamente.

Actividad 4 (15'): Explica que en castellano las palabras (los sustantivos) tienen género, es decir, son masculinas o femeninas. Indícales que, por parejas, clasifiquen las palabras de la actividad 18a según el género. Corrige en voz alta. Luego, pídeles que completen el cuadro del ejercicio 18b), para que obtengan la norma gramatical del género.

Actividad 5 (20'): Indica que a las palabras les precede un artículo determinado⁶ que cambia según el género: *el*, para las palabras masculinas, y *la*, para las femeninas. Y que las palabras pueden estar en singular, cuando indican una unidad, o en plural, si se refieren a dos o más unidades. Explica que el plural se expresa añadiendo *-s* (a las palabras terminadas en vocal) o *-es* (a las palabras terminadas en consonante). Ejemplifica ambas cosas indicando el artículo y la forma en plural de las palabras trabajadas en el ejercicio anterior. Por último, indica que los artículos también cambian si expresan plural: *los/las*. A continuación, pídeles que completen el ejercicio 19, en el que deben escribir el artículo correspondiente. Pídeles que busquen en el diccionario aquellas palabras que desconozcan y escriban la traducción a su idioma a su lado. Corrige en voz alta.

Actividad 6 (15'): Para acabar, plantea dos pequeñas dinámicas: 1) en círculo, lanza una pelota a una o un estudiante a la vez que dices una combinación de género y número (por ejemplo, *femenino singular*). La persona que recibe la pelota debe decir un artículo y una palabra que coincidan con la combinación lanzada. Si es correcta, lanza la pelota a otra persona, con una nueva combinación. Si se equivoca, sale del círculo. Hay que intentar responder con rapidez. 2) Para afianzar el vocabulario trabajado en la sesión, comienza una ronda diciendo una de las palabras estudiadas con el artículo correspondiente, en singular o plural. La siguiente persona debe repetir la palabra propuesta y decir una nueva, pero del género y el número contrario al de la palabra anterior. Por ejemplo: estudiante 1: *la pizarra*; estudiante 2: *la pizarra, el estuche*; estudiante 3: *la pizarra, el estuche, las mochilas, etc.*

SESIÓN 4

Actividad 1 (10'): Para repasar las normas de género y número estudiadas en la sesión anterior, pide al alumnado que complete el ejercicio 20, en el que debe detectar y corregir los errores gramaticales de las frases. Corregid en voz alta y comentad el significado de las frases.

Actividad 2 (15'): Dirige la atención del alumnado al cuadro del ejercicio 21a, que contiene los números del 1 al 100. Empieza una ronda para contar hasta veinte (cada estudiante, en orden, dice un número). A partir del veinte, muéstrales cómo se dicen las

⁶ Para evitar introducir conceptos gramaticales, puedes omitir la palabra "artículo" y decir "palabra que acompaña".

decenas hasta 100 (treinta, cuarenta, cincuenta...) y hazles ver que la construcción de los números es siempre igual: nombre de la decena + unidad (ej.: ochenta y uno, ochenta y dos...). Después, recuerda las normas ortográficas sobre la escritura de los números e indícales que escriban los números que aparecen en el ejercicio 21b. Finalmente, reproduce el audio 3 para que completen el ejercicio 21c (deben tachar los números que oigan en una serie de frases).

Actividad 3 (20'): Escribe en la pizarra "*¿Cuántos años tienes?*" y la respuesta con tu edad: "*Tengo X años*". Averigua si en los países de origen es normal preguntar a la gente por su edad. Entre aquellos que contesten que sí, pregunta a dos o tres cuántos años tienen, para que practiquen la forma *tengo X años*. Después, divide a la clase en grupos de cinco o seis personas y diles que deben ordenarse según la edad, de menor a mayor. Para ello tendrán que preguntarse mutuamente cuántos años tienen.⁷ Cuando se hayan ordenado, pregunta a cada estudiante "*¿cuántos años **tiene** tu compañera/o?*", resaltando **tiene**, para que asimilen la 3ª persona del verbo *tener* a través de la imitación.

Actividad 4 (10'): Pide al alumnado que complete el ejercicio 22. Para ello deben escribir la pregunta para conocer la edad de alguien y hacérsela a dos personas. Después, completad de forma conjunta el cuadro del verbo *tener*, extrayendo las formas verbales que faltan de la pregunta y las respuestas trabajadas inmediatamente antes.

Actividad 5 (20'): Pide a dos estudiantes que lean la conversación del ejercicio 23a. Aclara las palabras desconocidas que pueda haber y subraya la pregunta *¿Cuál es tu número de teléfono?*. Acto seguido, indica al alumnado que deben hacer esa pregunta a dos compañeras/os. Posteriormente, explícales la dinámica del ejercicio 23b, que deberán realizar por parejas: un miembro de la pareja le pregunta a su compañero/a los números de teléfono de su columna, y viceversa. Para ello, debes repartirles las tarjetas con los números de teléfono que encontrarás en el material complementario de la unidad.

Actividad 6 (15'): Para acabar la sesión, explica al alumnado cómo se juega al bingo y echad una o dos partidas. Puedes confeccionar los cartones [aquí](#), y las "bolas" de números, descargarlas en este [enlace](#).

SESIÓN 5

Actividad 1 (15'): Con el objetivo de repasar los números estudiados en la sesión anterior jugaremos al "dictado de números". Para ello, antes de empezar la sesión, coloca en una pared fuera de la clase o en el fondo del aula (de manera que no sea visible para el alumnado) la tabla de números del material complementario. La actividad se realiza por

⁷ Aclara que no tienen que decir la edad real o incluso hablar al respecto, si no quieren, para evitar incomodar a aquellas personas que provienen de contextos culturales en los que preguntar por la edad es tabú.

parejas. Cuando des comienzo a la misma, un miembro de cada pareja debe dirigirse a la tabla, memorizar tantos números como pueda de la primera línea, regresar a donde está su compañera/o y dictarle los números. La operación se repite hasta que consiga dictarle la línea completa. Después se intercambian los papeles y el segundo miembro hace lo mismo con la segunda línea. Cuando una pareja consiga anotar los números de las cuatro líneas, el juego se detendrá y esta obtendrá un punto. A continuación corregiremos la actividad: por cada línea correcta, cada pareja obtendrá un punto. Aquella pareja que sume más puntos será la ganadora.⁸

Actividad 2 (15'): En esta actividad trabajaremos la diferencia entre los conceptos de *edad* y *fecha de nacimiento*. Para ello, pregunta al alumnado si se acuerda de cuántos años tienes. Cuando alguien acierte, escribe tu edad en la pizarra. A continuación pide a las y los estudiantes que, a partir de tu edad, calculen en qué año has nacido. Una vez respondan el año correcto, escríbelo en la pizarra y especifica tu fecha de nacimiento, añadiendo el día y el mes correspondiente. A continuación, aclara que lo primero que has escrito en la pizarra (años) se denomina *edad*, y lo segundo, *fecha de nacimiento*. Lee la conversación del ejercicio 24a como ejemplo de lo explicado. Averigua si entre las culturas de origen del alumnado hay alguna en la que se desconozca la fecha de nacimiento (es común, por ejemplo, en la comunidad saharauí). Luego, explica que para expresar la fecha de nacimiento necesitamos conocer el nombre de los meses y que para ello deben realizar el ejercicio 24a (ordenar los meses del año). Corrige en voz alta.

Actividad 3 (15'): Señala que deben continuar con el ejercicio 24b, en el que tienen que escribir la pregunta correspondientes para preguntar la fecha de nacimiento. A continuación, cada estudiante debe formular dicha pregunta a una compañera o un compañero. Antes de hacerlo, practica en voz alta cómo se dice el año (la mayoría de fechas comenzará con *mil novecientos...* y otras con *dos mil...*). Señala que ya conocen cómo expresar las dos últimas cifras del año, ya que se trata de un número entre 1 y 99 (p. ej.: *mil novecientos ochenta y cuatro*). Después de practicar la forma de decir el año y de formular las dos preguntas, corrige el ejercicio preguntando a varias personas por la fecha de nacimiento de la compañera/o que han entrevistado.⁹

Actividad 4 (10'): Guía al alumnado al ejercicio 25a. Deben preguntar a su compañera o compañero de actividad la fecha de nacimiento de las personas que se le han asignado como estudiante A o estudiante B. Para ello debes repartirles las tarjetas que contienen las

⁸ Actividad diseñada por Adriana Repila Ruiz y disponible en http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/07/R2_FUERA-DE-JUEGO_Dictado-de-n%C3%BAmeros_ARR_A1.pdf.

⁹ Por lo general, a la hora de tramitar el permiso de residencia la administración del estado asigna una fecha de nacimiento a aquellas personas que la desconocen. Esta fecha suele ser 1 de enero del año en el que la persona receptora del permiso manifiesta haber nacido (y que suele ser un año aproximado, no certera). No obstante, si hay estudiantes que por no contar aún con permiso de residencia no han recibido una fecha de nacimiento, invítalos a que inventen una.

fechas de nacimiento del material complementario. Señala que pueden escribir las fechas en el formato de números (ej.: 02/06/1984). Si es necesario, recuerda qué número corresponde a cada mes. Después, indica a las y los estudiantes que tienen que buscar en Internet a estas personas y descubrir por qué son famosas. Comentadlo de forma conjunta para finalizar.

Actividad 5 (15'): Pide al alumnado que observe el sobre del ejercicio 26 y señala que, por parejas, deben intentar relacionar las palabras del recuadro con los elementos del sobre. Corregid en voz alta. Acto seguido, escribe en la pizarra la pregunta *¿Dónde vives?* y pide que escriban la respuesta en el apartado correspondiente del ejercicio 27. Después, indícales que hagan la misma pregunta a dos compañeras o compañeros y que escriban la respuesta en el apartado indicado. Finalmente, ayúdales a completar el recuadro del verbo *vivir* (1ª, 2ª y 3ª persona), recuperando cada forma verbal de las frases que han practicado (*¿Dónde vives? Vivo en... / Mi compañera vive en...*).

Actividad 6 (15'): Explica que deben completar la información que falta en la tabla del ejercicio 28 con la información que escucharán. Para ello, reproduce el audio 4.

SESIÓN 6

Actividad 1 (15'): Para repasar los conceptos trabajados en la sesión anterior y en sesiones previas, pide al alumnado que realice el ejercicio 29, en el que deben contestar a una serie de preguntas sobre los datos personales de las personas titulares de dichos documentos. Antes de ello, pregunta si conocen qué significan las siglas de cada documento, qué diferencias existen entre ellos, etc. Una vez finalizado el ejercicio, corrige en voz alta.

Actividad 2 (10'): En esta actividad trabajaremos la forma de preguntar y expresar cuántos idiomas hablamos. A tal fin, pide a dos estudiantes que lean los diálogos del ejercicio 30a. Después, di cuántos idiomas hablas y pregunta a alguien: *y tú, ¿cuántos idiomas hablas?* Indica que se hagan la pregunta por parejas y anoten la respuesta en el lugar correspondiente. Para corregir, pregunta a varias personas *¿cuántos idiomas habla tu compañera/o?* (enfatisa *habla*, para que asimilen la 3ª persona a través de la imitación). Seguidamente, ayuda al alumnado a completar el recuadro del verbo *hablar* (1ª, 2ª y 3ª persona) recuperando cada forma verbal de las frases que han practicado.

Actividad 3 (15'): Ahora que ya conocen algunos de los idiomas que manejan sus compañeros y compañeras, pregunta al alumnado cuántos idiomas creen que se hablan en clase, en total. Puedes plantearlo a modo de apuesta, de manera que la persona que más se acerque al número correcto, sin sobrepasarlo, consiga un pequeño regalo (un lapicero, unos caramelos...). Pregunta a cada estudiante cuántos idiomas habla el compañero o la compañera a la que ha entrevistado en el ejercicio anterior. Una persona voluntaria puede ir escribiendo en la pizarra los idiomas referidos por las y los alumnos, al mismo tiempo que el

resto completa la tabla del ejercicio 30b. Al finalizar, contabiliza el número total de idiomas y anuncia quién ha ganado la apuesta.

Actividad 4 (20'): Señala que a la lista de idiomas del ejercicio anterior deben incluir un idioma nuevo: el castellano. Tantea al alumnado sobre sus conocimientos respecto a este idioma, formulándole las siguientes preguntas: *¿En cuántos países se habla español? ¿Cuántos millones de personas lo hablan? ¿Qué posición ocupa en la clasificación de idiomas del mundo, por número de personas hablantes? ¿En qué país hay más personas que hablan español como primera lengua?* Después de comentar estas cuestiones, reproduce el audio 5, que les proporcionará la información necesaria para conocer la respuesta correcta a las preguntas formuladas previamente y contestar "verdadero" o "falso" a las frases del ejercicio 31.

Actividad 5 (15'): En esta actividad el alumnado descubrirá qué otros idiomas se hablan en el Estado español. Para ello, pide a uno o varios estudiantes que lean el texto del ejercicio 32a y la información sobre los cuatro idiomas cooficiales. Comentad también cuántas lenguas hay en los países de origen del alumnado, y cuál es su estatus. Después, explica que van a escuchar una frase en tres de los cuatro idiomas cooficiales y que deberán intentar averiguar de cuál de ellos se trata (ejercicio 32b). Para ello, reproduce el audio 6.

Actividad 6 (10'): Para acabar, pide a los y las estudiantes que intenten resolver por parejas el ejercicio 33, en el que tienen que relacionar expresiones comunes en castellano con su equivalente en euskera. Corregid de forma conjunta al finalizar.

SESIÓN 7

Esta es una sesión de repaso general de los contenidos trabajados a lo largo de la unidad didáctica.

Actividad 1 (20'): Refresca los contenidos de la sesión anterior a través de preguntas sobre el castellano y los idiomas cooficiales de España. Después, comenta que el castellano se habla con acentos y expresiones diferentes, tanto dentro como fuera de España. Reproduce el audio 7, en el que personas hispanohablantes de distintos orígenes se presentan. El alumnado debe completar la información del cuadro del ejercicio 34 con los datos que identifiquen en el audio. Corrige en voz alta.

Actividad 2 (20'): Proyecta el vídeo 2, en el que una trabajadora social explica a una persona de origen extranjero qué es el NIE y cómo se obtiene. Después de visualizarlo dos o tres veces, el alumnado tendrá que seleccionar la respuesta correcta para las cuatro cuestiones del ejercicio 35a. Corrige en voz alta.

Actividad 3 (20'): Dirige la atención del alumnado hacia el documento de la página 25, que es un impreso para solicitar el NIE. De forma conjunta, analizad los distintos apartados de la solicitud e identificad aquellos que sería necesario completar en el caso de las y los

estudiantes. Comentad también los conceptos que se deben rellenar. A continuación, indica a las y los estudiantes que, de forma individual, escriban las preguntas necesarias para averiguar los datos de la tabla del ejercicio 35b, que son los que aparecen en la solicitud del NIE. Corrige en voz alta.

Actividad 4 (30'): Para finalizar, explica que, por parejas, las y los alumnos van a representar una entrevista en la que una persona funcionaria de la administración requiere los datos personales de una persona de origen extranjero que desea solicitar el NIE. Para ello, el alumnado tendrá que utilizar las preguntas que ha redactado en el ejercicio anterior. Pueden cambiar de pareja para cumplir con el rol de entrevistador en una ocasión, y de entrevistada en otra. Al finalizar, dos parejas voluntarias pueden reproducir el diálogo ante la clase.

SESIÓN 8

Esta sesión se puede utilizar para terminar actividades que no haya sido posible completar en sesiones anteriores, para hacer un repaso general o para plantear una actividad fuera del aula; por ejemplo, acudir a una biblioteca municipal y rellenar la solicitud para obtener el carnet de socio/a.

MATERIAL COMPLEMENTARIO DE LA UNIDAD 1

Sesión 3, actividad 3: LOS OBJETOS DEL AULA

Rotulador	Lápiz
Pizarra	Papelera
Estuche	Cuaderno
Mesa	Mochila
Bolígrafo	Silla
Goma de borrar	Sacapuntas
Pegamento	Tijeras
Libro	Diccionario

Estudiante A

Información general	010
Atención a víctimas de violencia de género	900 840 111
Servicio Social de Base de Aldabe	945 16 19 19

Estudiante B

Emergencias	112
Servicio Municipal de Urgencias Sociales (SMUS)	945 13 44 44
Cita previa Lanbide	630 305 452

23 15 89 66 78

12 92 59 73 48

31 60 79 41 22

58 85 29 16 41

Estudiante A

Carmen Amaya	2 de noviembre de 1918
Mikel Laboa	15 de junio de 1934
Gema Hassen-Bey	2 de julio de 1967
Iñaki Williams	15 de junio de 1994

Estudiante B

Camarón de la Isla	5 de diciembre de 1950
Casilda Hernández Vargas	9 de abril de 1914
Pablo Pineda	5 de agosto de 1974
Lucía Sánchez Saornil	13 de diciembre de 1895

ANEXO 1: LA TIPOLOGÍA DE LAS LENGUAS

La clasificación *tipológica* se basa en la relación que existe entre las lenguas teniendo en cuenta su estructura interna. Esta clasificación distingue dos grandes grupos de lenguas: las lenguas analíticas y las lenguas sintéticas. Las primeras se caracterizan por una correspondencia estricta entre palabra y morfema*: en general, cada palabra está compuesta por un solo morfema, que suele ser monosilábico. Cada palabra tiene una función autónoma y las funciones sintácticas y gramaticales se manifiestan mediante un orden muy estricto de las palabras en la oración. Por ejemplo, en chino, *no yóng de ganbi*: "tú + usar + de + pluma" ('la pluma con que escribes'). El tailandés, el vietnamita o el hawaiano son también ejemplos de lenguas analíticas. En las lenguas sintéticas, por el contrario, las palabras están formadas por varios morfemas que son los que manifiestan las modificaciones de la palabra: *com-o, com-ía, com-eríais...*

Dentro de las lenguas sintéticas pueden distinguirse dos subcategorías: las aglutinantes y las flexivas. En las primeras, los morfemas son perfectamente distinguibles y cumplen una única función. Por ejemplo, en euskera, que es una lengua aglutinante, en la palabra *etxeoak* ('los de casa') se distinguen claramente la raíz, *etxe-*, el morfema del caso genitivo *-ko* y el morfema de artículo plural, *-ak*. El turco, el quechua, el aimara, el suajili y el euskera son ejemplos de lenguas aglutinantes habladas en la actualidad.

En las lenguas flexivas no siempre es posible identificar y segmentar cada uno de los morfemas de una palabra, porque el mismo morfema puede estar asociado a más de un significado. Por ejemplo, en *subo*, *-o* aporta información diversa (1ª persona, singular, presente, indicativo). El castellano y el árabe pertenecen a esta categoría, aunque el castellano también tiene rasgos de lengua aglutinante, ya que algunos morfemas son claramente identificables y cuentan con un único significado (por ejemplo, *recalificación*: *re-* 'volver a', *-califica-* 'calificar', *-ción* 'acción de').

ANEXO 2: INDICADORES SOCIALES

- *El Índice de Desarrollo Humano (IDH)* es un indicador creado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que tiene en cuenta tres variables: esperanza de vida, nivel de educación y PIB per cápita. El IDH aporta valores entre 0 y 1, siendo 0 la calificación más baja y 1 la más alta. El PNUD clasifica así los países en tres grandes grupos: países con alto desarrollo humano (IDH > 0,8); países con desarrollo humano medio (IDH entre 0,5 y 0,8) y países con bajo desarrollo humano (IDH < 0,5). El IDH del estado español es 0,891, lo que lo sitúa en el puesto 26 de un total de 187 países. Este y el IDH del resto de países incluidos en esta guía son de 2018.
- *El Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad (IDH-D)* va más allá del promedio de logros de un país en materia de longevidad, educación e ingresos con objeto de mostrar el modo en que estos logros se distribuyen entre sus residentes. Es decir, da cuenta de las desigualdades en esas tres dimensiones. El IDH-D será idéntico al IDH si no existe desigualdad entre las personas, pero desciende por debajo del IDH a medida que aumenta la desigualdad. El IDH-D del estado español es 0,754, lo que rebaja su IDH un total de doce puntos, hasta situarlo en el puesto 38 de 187.
- *El Índice de la Brecha Global de Género (Global Gender Gap Report)* es un indicador diseñado por el World Economic Forum en 2006 para capturar la magnitud de las desigualdades de género de los países y hacer un seguimiento de las mismas a lo largo del tiempo. El indicador está compuesto por cuatro subíndices: Participación y oportunidad económica, nivel educativo, salud y supervivencia y empoderamiento político. El índice aporta valores entre 0 y 1, siendo 0 la calificación más baja (= mayor desigualdad de género) y 1 la más alta (= igualdad de género), y en su última edición (2016) cubrió un total de 144 países. Entre ellos, el estado español ocupa el puesto 29, con un índice global de 0,738.
- *La Clasificación Mundial de la Libertad de Prensa*, publicada cada año por Reporteros Sin Fronteras (organización sin ánimo de lucro con sede en París), es una lista de 180 países y regiones establecida con base en un criterio: el grado de libertad del que gozan las y los periodistas. Esta clasificación tiene en cuenta el pluralismo, la independencia de los medios de comunicación, la calidad del marco legal y la seguridad de los periodistas en estos países y regiones. La puntuación final se define con una escala que va del 0 al 100. 0 representa la mejor nota y 100 la peor. En esta clasificación España ocupa el puesto 29, con una puntuación de 21,99. Los datos corresponden a 2019.
- *El Índice de Democracia (Democracy Index)* es una clasificación hecha por la Unidad de Inteligencia de *The Economist* (publicación semanal de habla inglesa) que pretende determinar el rango de democracia en 165 países y dos territorios. El índice basa los resultados en sesenta indicadores que se agrupan en cinco categorías: proceso electoral y pluralismo, libertades civiles, funcionamiento del gobierno, participación política y cultura política. La puntuación final se define en una escala que va del 0 al 10, siendo 0 la peor nota y 10, la mejor. De acuerdo a su puntuación, los países se clasifican en: países con democracia plena (8,00-10,00 puntos), países con democracia imperfecta (6,00-7,99), países con regímenes híbridos (4-5,99) y países con regímenes autoritarios (0-3,99). España se encuentra en el puesto 19, con una puntuación de 8,08. Los datos se refieren a 2018.

GLOSARIO

DIGLOSIA: situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua o dos lenguas distintas en ámbitos y para funciones sociales diferentes.

FALSO PRINCIPIANTE: este concepto hace referencia a un nivel de competencia comunicativa de un aprendiente que se encuentra en una zona indefinida entre el nivel cero (es decir, que no tiene ningún conocimiento de la lengua meta) y el primer nivel. Este nivel indeterminado puede ser resultado de un curso en que se avanzó muy poco, no se terminó o se ha olvidado; o de un proceso de adquisición natural mediante la convivencia con personas que hablan la lengua meta.

FONEMA: es la unidad mínima e indivisible del lenguaje en su vertiente oral. Los fonemas son la articulación mínima de un sonido vocálico y consonántico. En castellano, casi todos los fonemas se corresponden con un único grafema, pero existen excepciones, por ejemplo: la "ch" tiene dos grafemas para un solo fonema o sonido; el fonema /x/ se representa a través de los grafemas <j> y <g> (como en "jamón" y "gemelo"), etc.

GRAFEMA: es la unidad mínima e indivisible del lenguaje en su vertiente escrita. Es un símbolo gráfico y, en el caso del castellano, se corresponde con las letras del alfabeto (de manera que podemos utilizar grafema y letra como sinónimos).

GRAMÁTICA: es el estudio de las reglas y principios que gobiernan el uso de las lenguas y la organización de las palabras dentro de las oraciones o de otras unidades sintácticas. Se divide clásicamente en cuatro grandes niveles: el fonético-fonológico, que estudia el sistema de sonidos de la lengua (producción, percepción, entonación, acentuación...). El nivel sintáctico-morfológico, que se encarga de analizar las reglas y principios que gobiernan la combinación de las unidades que componen una oración (sintaxis) y la estructura interna de las palabras (morfología). El nivel léxico-semántico, que estudia la codificación del significado de las expresiones lingüísticas. Y, por último, el nivel pragmático, que se interesa por la manera en que el contexto influye en la interpretación del significado.

MORFEMA: es la unidad más pequeña de la lengua que tiene significado léxico o gramatical y no puede dividirse en unidades con significado más pequeñas. Por ejemplo: la palabra *niñas* está compuesta por la raíz (también denominada lexema) *niñ* + los morfemas *-a* (género femenino) y *-s* (plural).

PRINCIPIANTE ABSOLUTO: se dice de aquella persona que no ha tenido o apenas ha tenido contacto previo con la lengua que se dispone a aprender.

BIBLIOGRAFÍA

SOBRE LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA

- Casado Fresnillo, Celia y Gutiérrez Rodríguez, Edita (2014). Las lenguas del mundo y el mundo de las lenguas. En: M^a Victoria Escandell Vidal, *Claves del lenguaje humano*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., pp. 345-395
- Centro Virtual Cervantes (13 de enero de 2020). *Enfoque comunicativo*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Escandell Vidal, M^a Victoria (2014). La estructura de las palabras. En: M^a Victoria Escandell Vidal, *Claves del lenguaje humano*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A., pp. 121-154
- García Parejo, Isabel (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En J. Sánchez e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1259-1277
- Hernández García, Maite (2003). La enseñanza de español a inmigrantes: ¿una metodología específica?. *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Recuperado de: https://www.encuentro-practico.com/pdf03/hernandez_garcia.pdf
- Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, n^o 53, pp. 130-160
- Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Salamanca: Santillana y Universidad de Salamanca
- Miquel López, Lourdes (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, n^o 7, pp. 241-254
- Llovet, Begoña y Cerrolaza, Matilde (2010). Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de ELE: valores y principios metodológicos. *Monográficos marcoELE*, n^o 10, pp. 123-135
- VV.AA. (s.f.). *Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*. Recuperado de: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf>

SOBRE DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y PENSAMIENTO DECOLONIAL

- López-Jiménez, M^a Dolores (2018). Diversidad y contenidos socioculturales en libros de texto para la enseñanza del español como L2. *Revista de Educación*, n^o 382, pp. 382-390

Walsh, Catherine (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala, pp. 13-35

Walsh, Catherine (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Quito: Academia de la Latinidad, pp. 27-43

SOBRE LA REALIDAD MIGRATORIA DE LA CAE, ÁLAVA Y VITORIA-GASTEIZ

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2018). *Informe de población 2018. Movimientos demográficos 2017*. Vitoria-Gasteiz. Recuperado de: <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/10/29/81029.pdf>

Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Gobierno Vasco (2015). *Encuesta de población inmigrante extranjera 2014*. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/informe_estudio/informe-de-resultados-encuesta-de-la-poblacion-inmigrante-extranjera-residente-en-la-cae-de-2014-epie-2014/web01-ejeduqui/es/

Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Gobierno Vasco (2019). *Encuesta de necesidades sociales 2018. Módulo EPDS-Pobreza*. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/documentacion/2019/encuesta-de-necesidades-sociales-2018/>

Ikuspegi - Observatorio Vasco de Inmigración (2014). *Estudio diagnóstico sobre el fenómeno migratorio en Vitoria-Gasteiz*. Recuperado de: https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=es&uid=u_4702e148_15040834fe3__7f96

Ikuspegi - Observatorio Vasco de Inmigración (2019). *Municipios de la CAE y su porcentaje de población de origen extranjero. Año 2018*. Recuperado de: <http://www.ikuspegi.eus/es/estadisticas/estadisticas.php>

Ikuspegi - Observatorio Vasco de Inmigración (2019). *Panorámica 73: Población de origen extranjero en la CAE 2019*. Recuperado de: http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/es/pan73cas_DEF.pdf

Moreno Márquez, Gorka (coord.) (2018). *El proceso de integración del colectivo inmigrante en Euskadi*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Secretaría de Estado de la Seguridad Social, Gobierno de España (2019). *Afiliados extranjeros a la Seguridad Social. Septiembre 2019*. Recuperado de: <http://www.seg-social.es/wps/portal/wss/internet/EstadisticasPresupuestosEstudios/Estadisticas/EST8/EST10>

- Amador López, Marta y Rodríguez, Javier M. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Año nº 7, nº 31, pp. 39-42.
- Education Policy and Data Center (2018). *Morocco. National Education Profile. 2018 Update*. Recuperado de: <https://www.epdc.org/education-data-research/morocco-national-education-profile-2018>
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed (2003). El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. *Revista electrónica de estudios filológicos*, nº V.
- El Mejdoubi, Hassan (2008). Aproximación a la realidad de la educación marroquí. *Revista de educación inclusiva*, nº 1, pp. 11-19.
- Khachani, Mohamed (2004). ¿Por qué emigran los jóvenes marroquíes?. *Afkar/Ideas*, nº 3.
- Llorent Bedmar, Vicente (2012). El sistema escolar de Marruecos: tiempos de reforma. *Revista Fuentes*, nº 12, pp. 117-138.
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2019). *Ficha país: Marruecos*. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/MARRUECOS_FICHA%20PAIS.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano*. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf
- Reporteros Sin Fronteras (15 de diciembre de 2019). *Clasificación mundial de la libertad de prensa 2019*. Disponible en: <https://rsf.org/es/clasificacion>
- Santos de la Rosa, Inmaculada (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español. En E. Bravo García, E. Gallardo Saborido et al. (eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza de español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla: Universidad de Sevilla y Universidad de Helsinki.
- The Economist Intelligence Unit (2019). *Democracy Index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy*. Recuperado de: https://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=Democracy2018
- World Bank Data (13 de diciembre de 2019). *Morocco*. Disponible en: <https://data.worldbank.org/country/morocco>
- World Economic Forum (2019). *The Global Gender Gap Report 2018*. Recuperado de: <https://es.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018>

- Education Policy and Data Center (2018). *Nigeria. National Education Profile. 2018 Update*. Recuperado de: <https://www.epdc.org/education-data-research/nigeria-national-education-profile-2018>
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2019). *Ficha país: Nigeria*. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/NIGERIA_FICHA%20PAIS.pdf
- Omogbe, Esohe M. y Evbuomwan, Osaigbovo O. (2014). Agreement Relations in Edo Grammar. *Humanities Today*, vol. 2, n° 1, pp. 60-70
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano*. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf
- Reporteros Sin Fronteras (15 de diciembre de 2019). *Clasificación mundial de la libertad de prensa 2019*. Disponible en: <https://rsf.org/es/clasificacion>
- The Economist Intelligence Unit (2019). *Democracy Index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy*. Recuperado de: https://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=Democracy2018
- Tukur Liman, Abubakar y Usman, Bashiru (2017). Linguistics Diversity and Nigerian Languages Dynamism. *Education & Science Journal of Policy Review and Curriculum Development*, vol. 7, n° 1, pp. 66-74
- World Bank Data (14 de diciembre de 2019). *Nigeria*. Disponible en: <https://data.worldbank.org/country/nigeria>
- World Economic Forum (2019). *The Global Gender Gap Report 2018*. Recuperado de: <https://es.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018>
- World Education News and Reviews (16 de diciembre de 2019). *Education in Nigeria*. Disponible en: <https://wenr.wes.org/2017/03/education-in-nigeria>
- Yuka, Constantine y Omogbe, Esohe (2010). The internal structure of the Edo verb. *California Linguistic Notes*, vol. XXXV, n° 2, pp. 1-19
- Yuka, Constantine y Omogbe, Esohe (2011). Tense and Aspect in Edo. *Journal of the Linguistic Association of Nigeria*, vol. 14, n° 2, pp. 365-377

