

**LA ADQUISICIÓN DEL E/L2 COMO LENGUA DE ACOGIDA PARA
FINES ACADÉMICOS: EL DESARROLLO DE LA DPE (DESTREZA
DE PRODUCCIÓN ESCRITA) EN ESTUDIANTES DE ESO
PROCEDENTES DE MARRUECOS**

Beatriz Soto Aranda

(CES Felipe II – Universidad Complutense de Madrid)

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto aproximarse al estudio de la adquisición del español como lengua de acogida en contextos académicos. Así, se presentan los resultados preliminares de un estudio que sobre producciones escritas se ha realizado con estudiantes de origen marroquí de ESO, en el que se analizará el grado de monitorización, entre otros factores estudiados.

El trabajo se centra sobre un grupo de población escolar con una incorporación tardía al sistema educativo español y un grado de escolarización previo en el país de procedencia. El propósito final del estudio es localizar las áreas de dificultades lingüísticas e implementar un método que facilite a estos alumnos el desarrollo de las destrezas académicas necesarias para aprobar la ESO.

Palabras clave: español, L2, producciones escritas, ESO, coherencia y cohesión

Abstract

The aim of this paper is the provision of an approach to the research of Spanish language acquisition as target language in academic contexts. Thus, the preliminary results of a research on written output of Moroccan Secondary school students are hereby put forward. Amongst other studied factors, the monitoring extent shown in the research will be analysed.

The work focuses on a school-age population with a late entry into the Spanish Education System and having previously been educated in their origin country. The final aim of this research is the location of areas of language difficulties and the introduction of a method that makes easier the development of necessary academic skills for these schoolchildren to pass the Secondary Education course years.

Key words: Spanish, L2, written output, Secondary Education, coherence and cohesion.

Introducción

La adquisición del español L2 en un contexto formal como es la clase de ESO constituye un ejemplo de aprendizaje mixto, en el que influyen las características del contexto, tanto de la escuela como de la sociedad de acogida, así como las particularidades propias del aprendiz.

En el caso concreto de alumnos cuya incorporación al sistema educativo español procedente de sus países de origen habrá de tenerse en cuenta, entre otros factores, algunas cuestiones de orden lingüístico y educativo. Por lo que respecta al alumnado incorporado a ciclos superiores, se observa que el proceso de aprendizaje se produce de forma más rápida en el alumnado de mayor edad, sobre todo en lo que se refiere a la adquisición de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades cognitivas. Como señala Schachter (1990), es posible que en alumnos que inician el aprendizaje de una L2 pasado el período crítico, «la madurez cognitiva sea al menos tan importante como el grado de exposición a la L2»¹.

Así, diversos estudios longitudinales, como los realizados por Cummins y Nakajima (1987)² y Hulstijn (1983)³ con niños japoneses en centros educativos de Toronto, apuntan en este sentido. En el primer estudio se encontró una ventaja muy superior en la lectura en inglés en el alumnado incorporado a la escuela a una edad más avanzada. El segundo sugiere una ventaja en el desarrollo de destrezas). Sin embargo, en la escuela, el alumno entra en contacto con el texto descontextualizado, de ahí que Cummins⁴ defienda que, cuando un aprendiz llega con alguna experiencia previa con textos en su L1, ésta constituya una ventaja en comparación con

¹ Sch SCHACHTER, "Foreign Language Acquisition Research and the Classroom", en B FREED, *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Washington D.C., Health and Co., pp. 132-152: p. 140.

² J. CUMMINS y K NAKAJIMA, "Age of arrival, length of residence and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students", en B HARLEY, *The development of bilingual proficiency: final report. Vol. III: Social context and age*, Toronto, Modern Language Centre.

³ J. Hulstijn, "Communicative skills of young second langue learners: issues in coding speech data from face-to-face conversation", en Pierre Allen, *The development of bilingual proficiency: second year report and appendices*, Toronto, Modern Language Centre.

⁴ J. CUMMINS, "Language proficiency in academic achievement", en J. OLLER, *Current Issues in Language Testing Research*, Roley Mass, Newbury House.

los alumnos que no tienen dicha experiencia, sobre todo cuando tienen que hacer frente a la adquisición de una L2 en contextos académicos.

Junto con la edad de inicio del aprendizaje de la L2, otros autores se han fijado en el tipo de lenguaje empleado en el aula, así como las características del contexto de adquisición. Así, Harley (1987)⁵ señala que el lenguaje empleado en el aula no siempre propicia la exposición a formas problemáticas de L2, ni anima al uso productivo de dichas formas por los estudiantes. En este caso, será más probable que los alumnos desarrollen paradigmas no nativos influenciados por la LM.

Por otra parte, la producción escrita (PE) tampoco puede entenderse exclusivamente como la capacidad del individuo para proporcionar términos ortográficamente correctos. Es de esperar que haya una provisión de oportunidades en el aula para que el alumno pueda trabajar sobre los aspectos discursivos y cognitivos que gobiernan el proceso de escritura, entendido éste como un acto comunicativo. Como señala Martos (1990: 143):

«La escritura consiste en un proceso interactivo mediante el cual, el hablante, el alumno de ELE tiene que poner en funcionamiento todas sus estructuras mentales con la dificultad de que el proceso reviste doble esfuerzo al no ser realizado en su lengua nativa. Es un hecho justificado que, al escribir, incluso en nuestra lengua nativa, hacemos esfuerzos mentales que reestructuran toda la competencia lingüística con el fin de expresarnos correctamente»⁶.

⁵ B. HARLEY, "The relationship between starting age and oral second language proficiency in three groups of classroom learners", en B. HARLEY, *The development of bilingual proficiency: final report, Volumen III: Social Context and age*, Toronto, Modern Language Centre.

⁶ F. MARTOS ELICHE, "La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas", en Salvador Montesa y Antonio Garrido, *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Málaga, 1994, pp. 143-148.

Esto implica un trabajo específico sobre el uso adecuado del vocabulario, la gramática y la ortografía, pero sobre todo sobre la organización de contenido (cohesión textual) de forma tal que, una vez finalizado, el texto resulte claro, comprensible, apropiado y, ante todo, transmita de forma eficaz lo que su autor quiere transmitir, es decir, comunique. Como señala Cummins, «la palabra escritura hace no solo hace referencia al texto en una producción escrita sino también a los actos de pensamiento y de codificación del lenguaje para construir dicho texto; dichas acciones son necesariamente interacciones del discurso en el marco de un contexto socio cultural determinado»⁷.

La adquisición de la DPE (Destreza de producción escrita) constituye un proceso que desemboca en un acto de comunicación con objetivos y destinatarios concretos. Sin duda ésta resulta una tarea compleja, y aún más teniendo en cuenta que, como bien apuntan Hamp-Lyosn y Heasley (1994), «frecuentemente se acepta la escritura competente como la destreza que se adquiere en último lugar (tanto para hablantes nativos como para estudiantes extranjeros o de L2)»⁸.

Metodología

Una cuestión fundamental en proceso de adquisición de una L2 como lengua para fines académicos es la interiorización de los esquemas discursivos, máxime cuando dicho aprendizaje se produce en el contexto de los ciclos de enseñanza obligatoria (Villalba y Hernández, 2001).⁹

Así, nos planteamos una prueba que nos permitiera analizar producciones escritas de estudiantes cuyas L1, en situación de bilingüismo social y familiar, son el *dariya* -árabe dialectal marroquí- y el beréber y cuyas lenguas de uso académico constituyen ambas L2: el árabe fusha y el francés¹⁰. Para ello se escogieron a cuatro sujetos incorporados en 6º de EP

⁷ J. CUMMINS, "Theoretical perspectives on writing", *ARAL*, 18, pp. 61-78, p.61.

⁸ L. HAMP-LYONS y B. HEASLEY, *Study Writing*, Cambridge, CUP.

⁹ F VILLALBA y María Teresa HERNÁNDEZ, *Diseño Curricular para la enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*, Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad de Murcia.

¹⁰ Un análisis pormenorizado del papel de la influencia interlingüística y su relación con otras variables observadas en el proceso de adquisición del E/L2 en población

/ 1º de la ESO, residentes en Valladolid desde su llegada a España y que asisten a centros de Educación Secundaria Obligatoria de dicha ciudad.

El sujeto 1 es una mujer de 17 años que cursaba 4º de la ESO en el momento de realizar la prueba y que contaba con 14 años en el momento de su llegada a España. El sujeto 2 es un varón de 15 años que cursaba 2º de la ESO en el momento de realizar la prueba y que tenía 12 años cuando llegó a España. El sujeto 3, mujer, tenía 17 años en el momento de realizar la prueba y cursaba 4º de la ESO. Llegó a España con 14 años. El sujeto 4, mujer, tenía 15 años cuando realizó la prueba y cursaba 2º de la ESO. Llegó a España con 12 años.

La práctica propuesta consistió en una redacción de tema libre. Ante la petición de la especificación del tema por parte de los sujetos, se les propuso que presentaran una comparación entre la vida que llevaban en Marruecos y su vida actual. En este sentido, cabe subrayar que las cuatro redacciones trataran la cuestión como un proceso de acomodación cultural, tanto en la sociedad como en la escuela. El viaje les había marcado profundamente.

Un texto de este tipo permitiría observar el grado de monitorización de los sujetos informantes, máxime cuando no se les dio un tiempo para redactar los textos y la prueba fue realizada en un contexto distendido, sin que mediaran actitudes de estrés propias de un contexto formal. Además, era de esperar que se observase de forma más clara un trasvase de DPE de las lenguas utilizadas en el contexto académico de partida (árabe y francés en este caso) al español en los alumnos de más edad, puesto que llevan más años de escolarización y en el sistema educativo de partida se refuerza este ámbito de conocimiento al no ser las lenguas de trabajo L1 del alumnado.

Resultados preliminares

inmigrada marroquí puede consultarse en M. EL-MADKOURI y B. SOTO ARANDA, "Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en la población marroquí inmigrada en España", en *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 2, 2009, pp. 3-37.

Si bien se observan transferencias lingüísticas en el ámbito de la ortografía, particularmente el uso de las vocales, en este trabajo no nos centraremos en su descripción ya que ha sido comentada en trabajos anteriores¹¹. Es por ello que nos centraremos en cuestiones relacionadas con la coherencia y la cohesión textuales principalmente.

Los textos redactados por los sujetos de 17 años presentan características propias de una etapa intermedia de desarrollo de la interlengua, con errores ortográficos, errores de concordancia entre sujetos y adjetivos y dificultades en el uso de conectores indicadores de la correlación temporal de los hechos narrados.

El primer sujeto recurre a frases cortas y estructuradas, así como a oraciones tematizadas. Asimismo se observa cierta progresión temática y el uso estructuras textuales prototípicas (descripción, narración, argumentación).

El texto redactado por el segundo sujeto se caracteriza por el uso de frases párrafo con presentación de ideas sin estructurar. Se observa un uso particular de algunas partículas como es el caso de pues, que bien podría constituir una transferencia interlingüística del francés. Frente al primer sujeto, el segundo reproduce en su discurso estructuras discursivas orales (usos temporales y expresiones coloquiales), yuxtaponiendo el estilo indirecto y el directo en el texto.

Por su parte los textos de los sujetos de 15 años se caracterizan por la presencia de errores ortográficos y de puntuación, si bien en el primero de los textos se observa el conocimiento teórico de norma.

El primer texto se caracteriza por el uso de frases cortas y estructuradas y el manejo del párrafo como unidad textual. Emplea oraciones tematizadas, observándose en su texto una progresión temática en la presentación de la información y tres tipologías textuales básicas: descripción, narración y argumentación.

¹¹ M. El-Madkouri y B. SOTO ARANDA, op.cit.

El segundo texto contiene frases largas y estructuradas y también muestra dominio en el uso del párrafo. Se observa un uso no normativo de los conectores, así como la reproducción de estructuras discursivas orales de carácter coloquial.

Si comparamos los textos por franjas de edad, los textos de los sujetos de 17 años presentan una tendencia a la fosilización de errores ortográficos y de valores y usos no normativos de los conectores. Igualmente se observa en ellos un discurso menos elaborado que reproduce las características del discurso oral. Llama la atención cómo en ambos textos se incide en las dificultades que han tenido que superar desde su llegada a España.

Los textos de los sujetos de 15 años, por su parte, presentan un discurso más elaborado así como el manejo de esquemas discursivos. Se observa también mayor coherencia y cohesión textual. En ambos se resaltan elementos positivos del proceso migratorio, tanto del entorno como de su propio aprendizaje. Por último, cabe mencionar el manejo del léxico.

El texto del sujeto 1 (17 años) comienza con una descripción en la que hace uso de oraciones simples, tanto nominales con el verbo ser como predicativas con verbos en presente « *Me llamo ***. Soy de Marruecos. Tengo 17 años. Llevo en España tres años. Estoy estudiando en 4º de la ESO* ».

A continuación procede a explicar su traslado a España « *Vine a España con mi madre y mis hermanos ya que mi padre lleva aquí 9 años* » y a exponer su impresión personal « *Cuando llegue a España hacedo muy dificil acostumbrarme a una nueva ciudad, a una nueva gente y a una nueva clima* ».

Más adelante narra, mediante apreciaciones subjetivas, su proceso de aclimatación: « *El primer día del colegio fue muy difecel porque no sabía hablar el Español y no conocia el caracter de mis companeros de clase. Con el tiempo fue aprendiendo poco a poco y acostumbrarme al nuevo colegio. Ahora estoy mas adaptada que antes y aprendiendo cada vez mas con la ayada de mis profesores. en los primeros meses estaba estudiando en una clase solamente para extranjeros que no saben nada de Español, estos* ».

clases nos ayudaron mucho a mi y a otros alumnos de otros países como australia, Bulgaria, Rumania y china... »

Por último, hace referencia a los cambios que se han producido en su vida actual con relación a Marruecos: *«Lo que mas echo de menos de mi pueblo son la gente de allí, las montañas del Atlas medio, las costumbres y reuniones familiares en las fiestas. aunque voy de vacaciones nunca hago Todo lo que hacia cuando vevia allí en marruecos».*

El texto del sujeto 3 (17 años) comienza reproduciendo estructuras coloquiales: *«Quieres saber como estaba viviendo en Marruecos y aquí en España, Pues cuando yo estaba en Marruecos vivo con mi familia en nuestra casa que esta en un pueblo en ese momento yo estaba en 3º de la eso voy al colegio con mi hermano el Bús por ejemplo Se vamos andando vamos atardar mucho por eso vamos en el Bús pues cuando salimos del colegio a las doce nos espera el Bús delante del colegio, pues subimos en el Bús ha nuestras casas».*

A continuación narra el proceso migratorio, la incorporación al centro educativo y los resultados finales: *«Un día nos ha dicho mi padre tengo que ir a España para trabajar ahí y luego tienies que venir vosotros tambien ha venido ha España ha una ciudad que se llama Valladolid cuando ya estabamos en España hemos quedado en nuestra casa una semana y luego fuimos con mi tio ha matricularnos en un colegio hemos ido con mi tio al colegio por que nosotros no sabemos hablar el castellano por la mañana hemos ido al colegio nos ha llevado un profesor a cada uno a su clase».*

«Hemos pasado dos meses ya nos dan las notas pero nosotros // tenemos que repetir el curso por que no hablamos el castellano bien // pues cuando han acabado las vacaciones hemos volvido al colegio // pues poco ha poco ya sabemos hablar el castellano // y llevo con todos mis compañeros muy bien mi ayudan cuando yo no entiendo algo //».

«Pues ha pasado el curso muy bien y yo aprobado el curso y paso al 4º de la eso //mi han dau una hoja de libros que tengo que comparar y me padre mi lo ha comprado todos los libros// pues ahora en el 4º de la eso bien y estoy con mis compañeros que estaban conmigo en 3º de la eso pues

entiendo todo y hablo bien el castellano //en esta evaluación yo aprobado pero lo me bajao en dos asignaturas pero me han dichou los profesores tu vas bien solo estudia mas// Pero lo que me preocupa es mi padre por que no encuentra trabajo solo eso que mi preocopa pues quiero que trabaja mi padre».

El texto termina con una conclusión: *«Pues España es un país muy bueno me gusta mucho y su gente es tambien muy simpatica y mi país tambien es un país muy bueno me gusta mucho que es Marruecos. Y es diferente a los demas países por su cultura pero es una buena cultura».*

El texto redactado por el sujeto 2 (15 años) comienza con una descripción *«Me llamo *** //soy de Marruecos// estudio en el instituto Ramon y Cajal. Vine a España hace aproximadamente tres o dos años ».* a continuación recurre a la descripción y a la narración: *«cuando nos dijo mi padre que vamos a viajar a España empece a imaginármela. Yo solo la veía en la tele y la veía bonita. No es como nuestro pueblo en Bani-Mallar. Aunque era pequeño lo estraño mucho. A mi casa y a mi familia.//Cuando llegue con mi familia todo era destinto de lo que imagine. Despues de pocos días empece a ir a clase. No entendía nada y era muy dificil, no sabía lo que me decían y me quedaba sola en los recreos.//Mis compañeros no se atrevian a hablarme y yo tampoco me atrevian a hablarles. En los primeros meses me ayudaban los profesores y tenía clases por la tarde de Español. El segundo año era un poco facil empece a hablar a mis compañeros y entendía mejor el lenguaje».* Acaba con una conclusión de su viaje iniciático: *«Y ahora que lo entiendo bien pienso seguir estudiando hasta alcanzar mi sueño».*

El sujeto 4 (15 años) comienza su redacción explicando el propósito a modo de introducción *«Te voy a contar como yo vivía en mi país //en Marruecos, y tambien como vivo ahora en España (en Valladolid)».* Sigue con una descripción de su país natal: *«Marruecos es un país magnífico y también diferente a los demás países por su cultura y religión, pero es similar a España en algunas cosas// Cuando yo vivía antes en Marruecos en un pueblo cerca de Marrakech, podemos decir que Marrakech es una ciudad*

llena de turistas españoles. En ese pueblo vivía con mi familia en nuestra casa cerca de la granja de mis abuelos, entonces tenía seis ó siete años y tenía que ir a la escuela con mi hermana mayor, ella estaba en 3º de primaria y yo en 1º de primaria».

A continuación su vida en el pasado con profusión de detalles: *«yo era un buen estudiante y nunca he repetido en esa escuela y mi hermana tampoco ha repetido, mi hermana mayor tenía que pasar al colegio para empezar en 1º ESO y ella tenía que ir a las 8:00 con sus amigas en el autobus y vuelven a las 12:00, otra vez tenían que ir al colegio a las 12:00 y no vuelven hasta las 17:00, es decir, pasaba casi todo el día en el colegio, en ese momento yo estaba en 5º de primaria y iba con mis amigos como siempre solo estudiábamos medio día y volvemos a casa, empezábamos a las 8:00 y terminábamos a las 12:30. // En verano iba a pasar las vacaciones en la casa de mi tía allí con mis primos nos lo pasábamos genial juntos jugando, también iba á la casa de los padres de mi padre que son también mis abuelos, es decir, que en verano en esos tres meses de vacaciones están llenos de alegría y situaciones emocionantes»*

Más adelante describe su situación actual: *«Nuestro colegio esta cerca en la misma calle y vamos a pie es el colegio San Francisco de Asís es un buen colegio, con la ayuda de los profesores de este colegio que todos son amables y también los alumnos, mis hermanas y yo hemos aprendido hablar castellano tanto escrito como oral».* Para terminar recurre a una estructura prototípica: *«Por mi punto de vista España y Marruecos son dos países geniales por sus culturas y religiones diferentes en toda la historia que ha pasado en la Península Ibérica, lo que conocemos de la reconquista cuando los musulmanes vinieron á España.//Aunque habia grandes batallas entre ellos siguen siendo buenos vecinos».*

Conclusión

A falta de un análisis más exhaustivo de los datos obtenidos y de la extensión de las muestras que constituyen el corpus, cabe resaltar que los alumnos de 15 años, aquellos que se incorporaron a una edad más

temprana al sistema educativo español, han logrado comparativamente un mayor desarrollo de la DPE, particularmente por lo que a la cohesión textual se refiere.

Es pronto para aventurar una hipótesis explicativa de este hecho, pero algunos de los elementos señalados en los resultados permiten considerar como hipótesis factible el hecho de que un elemento decisivo para interpretar los resultados sea el contenido lingüístico propio del curso en el que se produce la incorporación y, por tanto, el grado de monitorización en las producciones escritas en la L2. Si no, no se explicarían las diferencias observadas, particularmente por lo que al uso de estructuras de inicio, nudo y desenlace en los textos de los alumnos de 15 años y la recurrencia a estructuras fijas del tipo *desde mi punto de vista*. De no ser así, los alumnos de 17 años, en igualdad de condiciones, habrían desarrollado mayores destrezas en sus lenguas de trabajo en el sistema educativo de partida y deberían poder transferirlas mejor a sus producciones escritas en español.