

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES SENEGALESES: LA EXPERIENCIA DE ADESEAN

VENTURA SALAZAR GARCÍA
Universidad de Alicante

ABSTRACT: In the first semester of 1996, a Course of Spanish Language was organized by the Association of Senegalese Emigrants in Andalusia (ADESEAN) for its members. As a difference from other projects, this one was managed by the inmigrants themselves using the resources of their own NGO. This article explains the main features of the course and the theoretical consequences to be drawn from the viewpoint of Applied Linguistics. The role played by the group needs analysis must be emphasized.

KEY WORDS: Applied linguistics, teaching of Spanish, alphabetization, senegalese inmigrants, wolof.

RESUMEN: Durante el primer semestre de 1996, la Asociación de Emigrantes Senegaleses en Andalucía (ADESEAN) organizó en Almería un curso de español para sus afiliados. A diferencia de otras iniciativas similares, ésta contó con la particularidad de ser gestionada por los mismos inmigrantes, a través de su propia ONG. En el presente artículo, se exponen los aspectos más destacados de la organización y planificación de este curso, así como de las principales implicaciones teóricas que pueden extraerse del mismo desde el punto de vista de la lingüística aplicada. En este sentido, destaca el importante papel que desempeñó el análisis de las necesidades del grupo.

PALABRAS CLAVE: Lingüística aplicada, enseñanza del español, alfabetización, inmigrantes senegaleses, wolof.

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, uno de los fenómenos sociales más relevantes que se están experimentando a lo largo de los últimos años es el de los movimientos migratorios de población procedente de países de precarias condiciones socioeconómicas (Europa del Este, África y, en general, todo el llamado Tercer Mundo) hacia los países desarrollados. Andalucía, como territorio de la frontera sur de Europa occidental, se ve especialmente afectada por este hecho, sobre todo en sus comarcas costeras. Y ello no sólo como lugar de arribo y tránsito, sino también como espacio en el que muchos inmigrantes fijan su residencia estable. Así, hoy día viven y trabajan en Almería y su provincia miles de inmigrantes, en número difícil de precisar, procedentes en su mayor parte del Magreb y del África subsahariana.

Los problemas de toda índole (laboral, jurídica, asistencial, etc.) con los que se encuentra la población inmigrante han dado lugar, asimismo, al nacimiento de un movimiento de voluntariado dedicado específicamente a la atención de esta nueva masa social especialmente desfavorecida¹. Al margen de las asociaciones con larga implantación y trayectoria en su dedicación a los colectivos marginados (tales como *Cruz Roja* y *Cáritas*), existen actualmente nuevas organizaciones no gubernamentales (ONGs) que incardinan todos sus esfuerzos hacia la solidaridad y la promoción de los derechos de los inmigrantes. Así, en 1987 se fundó *Almería Acoge*, integrada dentro de *Andalucía Acoge*, que desarrolla una entusiasta labor en este terreno. Pero tampoco pueden olvidarse otras instituciones como la *Comisión Española de Ayuda al Refugiado* (CEAR), o el *Centro de Información para Trabajadores/as Emigrantes* fundado por el sindicato *Comisiones Obreras*. Este último Centro realiza en Almería una actividad particularmente encomiable en lo relativo al asesoramiento jurídico y laboral de los inmigrantes, así como en la promoción del asociacionismo y los proyectos de autoempleo.

Por último, conviene llamar la atención sobre la aparición, desde hace algunos años, de ciertas asociaciones fundadas por los propios inmigrantes, normalmente en virtud de su lugar de procedencia, con el fin de favorecer el desarrollo social del colectivo en su lugar de acogida sin perder con ello la conciencia de sus señas de identidad y de sus raíces originarias. Deben mencionarse, dentro de este apartado, la *Asociación de Emigrantes Senegaleses en Andalucía* (ADESEAN), fundada en 1992, y la *Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España-Andalucía* (ATIME-A), que opera en Almería desde 1993. Por su parte, la comunidad senegalesa de Roquetas de Mar optó por constituir en 1996 su propia organización, denominada ATAESRO. En mi opinión, la aparición de este tipo de asociaciones resulta extremadamente positiva de cara a la normalización de las relaciones de los inmigrantes con la comunidad de acogida, por lo que hay que favorecer su ampliación y consolidación. Por más que la labor que desarrollan las organizaciones formadas por

1 Sobre la mayor parte de asociaciones citadas en este apartado puede encontrarse información más detallada en el trabajo de Ortells Rodríguez y Fernández Prados (1997).

voluntarios nativos siga siendo totalmente necesaria, es preciso reconocer que la plena integración de los inmigrantes en su nueva comunidad sólo es posible en el momento en el que se encuentran en condiciones de afrontar sus problemas de forma autónoma, responsable y por medio de sus propios recursos. De lo contrario, se corre el grave riesgo de prolongar indefinida e innecesariamente la actividad asistencial, generando una 'dependencia clientelar', a mi juicio nada deseable, entre inmigrantes y voluntarios.

2. ENTORNO DE APRENDIZAJE EN COMUNIDADES INMIGRANTES

De entre los problemas con los que se encuentra la mayor parte de inmigrantes que llega a España, el desconocimiento del idioma es sin duda alguna de los más serios y de los que mayores repercusiones acarrea. Por desgracia, no existe en nuestro país un programa nacional de atención lingüística para la comunidad inmigrante², ni se percibe entre las instancias competentes voluntad política para implantarlo, a pesar de que una iniciativa de este tipo se revela como absolutamente necesaria. Tampoco existe en España ninguna ONG o entidad privada con capacidad material como para llevarlo a cabo. Como consecuencia de esto, los inmigrantes ven seriamente restringidas sus oportunidades para incorporarse de manera normal y satisfactoria a su nuevo entorno social. Esta situación se complica aún más si, como suele ser habitual, el inmigrante se encuentra en situación ilegal y en condiciones laborales extremadamente duras y precarias. A ello se añade otro factor bastante frecuente, como es el hecho de que se trate de un individuo analfabeto en su lengua materna o que no está familiarizado con el alfabeto latino.

En las circunstancias reseñadas, la adquisición de la lengua objeto se produce en un entorno informal, es decir, sólo a partir del contacto inmediato con las muestras de lengua directamente disponibles en situaciones reales de comunicación, al margen de todo marco orientado específicamente hacia el aprendizaje. Aunque aun así la adquisición es finalmente posible, lo cierto es que su alcance y eficacia se hallan seriamente mermados, y tienden a ser inferiores que cuando la adquisición se desarrolla en un marco formal de instrucción. El tiempo de aprendizaje que se requiere es mucho más elevado. Los contenidos lingüísticos a los que se expone el individuo no llegan planificados en forma de *input comprensible* (cf. KRASHEN, 1976 y 1981), por lo que solamente son interiorizados parcialmente, generando la fosilización de numerosos errores de las fases iniciales de la interlengua. Asimismo, y debido a la estigmatización social en la que suele verse envuelto el inmigrante, las situaciones comunicativas a las que tiene acceso son muy limitadas,

2 La situación es bien diferente en otros países desarrollados. En Gran Bretaña, por ejemplo, está en marcha desde 1960 el *Linguistic Minorities Project* (cf. Mateo, 1995: 118), y existen otros proyectos de atención lingüística a inmigrantes en países como Australia, Alemania, etc.

y están vinculadas mayoritariamente a intercambios conversacionales básicos. Ello comporta un déficit lingüístico considerable, puesto que, en términos de Bernstein (1971), la adquisición lingüística queda circunscrita al 'código restringido', y desatiende el 'código elaborado'. Finalmente, el aprendizaje derivado de un entorno informal mantiene vedado el acceso a la lecto-escritura para los analfabetos.

Las ONGs dedicadas a la atención y defensa de los inmigrantes han cobrado conciencia desde hace tiempo de la trascendental incidencia del factor lingüístico en su correcta promoción e integración. Por ello, la mayor parte de ellas contempla, entre las actividades que aspira a desarrollar regularmente, distintas iniciativas de educación y formación orientadas, bien hacia la enseñanza de la lengua española para los inmigrantes adultos, bien hacia el apoyo escolar y la enseñanza de la lengua materna para los hijos de los inmigrantes³. Ahora bien, a pesar del enorme esfuerzo e interés invertido, el rendimiento efectivo de tales actividades se ve compelido por una serie de dificultades, como son la proverbial escasez de medios materiales y humanos, los problemas de disponibilidad horaria por parte de los inmigrantes a causa de sus condiciones de trabajo y, en algunos casos, la falta de experiencia de los docentes. Por eso, frente a las prácticas meramente voluntaristas e intuitivas que dominaron en los momentos iniciales, se puede apreciar en la actualidad una tendencia a una más cuidada planificación y organización de los cursos de lengua para inmigrantes, buscando en su caso el apoyo y el asesoramiento de profesionales. En este sentido cabe mencionar, por ejemplo, la edición por parte de Andalucía Acoge de materiales didácticos destinados específicamente a este tipo de enseñanza, así como la colaboración que existe desde 1991 entre *Almería Acoge* y el *Seminario de Sociolingüística Teórica y Aplicada* de la Universidad de Almería, la cual ha permitido la elaboración de un diseño curricular para la enseñanza del español acorde con las características de la población inmigrante y con las condiciones en las que se imparte la enseñanza (MATEO, 1995: 120-126). Es de desear que tales iniciativas, y otras similares que puedan ponerse en marcha en un futuro, se mantengan y gocen de la continuidad suficiente para que puedan redundar en una mejora de la calidad del servicio y la atención que se les presta con ellas a los inmigrantes que se instalan en nuestro país.

En consonancia con lo anterior, quiero traer a colación en estas páginas el desarrollo de una experiencia que considero especialmente fructífera, puesto que surgió a partir de la iniciativa y la responsabilidad de la propia comunidad beneficiaria. Se trata del *Curso de Castellano para Inmigrantes Adultos* que organizó y puso en práctica la *Asociación de Emigrantes Senegaleses en Andalucía* (ADESEAN).

- 3 Esta última faceta también está completamente desatendida por parte de las instancias oficiales. Y eso a pesar de las propias indicaciones del Consejo de Europa, que en su Resolución de 25 de julio de 1977 sobre la educación de los hijos de trabajadores emigrantes recomendaba a sus estados miembros que se responsabilizasen de la elaboración de programas educativos bilingües para los hijos de emigrantes, en los que se atendiesen tanto la enseñanza del país receptor como la de la lengua de origen de las familias.

3. LA EXPERIENCIA DE ADESEAN: CONSIDERACIONES PREVIAS

Como se ha señalado anteriormente, ADESEAN es una ONG fundada en 1992 que aspira a agrupar a los inmigrantes senegaleses residentes en Andalucía, aunque sus intereses no se restringen a esta comunidad, sino que se extienden en la práctica a todos los inmigrantes, independientemente de su origen. Almería es la ciudad en la que cuentan con una mayor implantación, puesto que existe en ella una colonia senegalesa bastante amplia y cohesionada, dedicada en su mayor parte al comercio ambulante⁴. A comienzos de 1996, su junta directiva vio la conveniencia de organizar para sus afiliados de Almería un curso de español⁵. Los objetivos que guiaron esta decisión fueron básicamente los siguientes:

- a) Ofrecer un servicio a los afiliados en uno de los aspectos (el dominio y uso del español, en su vertiente oral y escrita) más necesarios para la plena integración y capacitación social de los emigrantes.
- b) Fomentar la participación y el compromiso de los afiliados en proyectos de interés común.
- c) Favorecer la colaboración y el contacto de los miembros de ADESEAN con otras personas o instituciones interesadas en la realidad de los emigrantes senegaleses en Almería.

La principal diferencia que presentaba este proyecto en relación con otros cursos de español para emigrantes, u otras actividades afines, es que esta iniciativa partía de los propios emigrantes (a través de su asociación), y no de otras organizaciones o instituciones que, aunque van destinadas a la atención y apoyo de los emigrantes, están formadas fundamentalmente por españoles. En tal sentido, este curso puede considerarse una experiencia piloto de gran alcance, toda vez que la organización y gestión del curso corrió a cargo en todo momento de los responsables de ADESEAN, y tanto el local en el que se impartió la docencia como los medios materiales utilizados eran de dicha asociación.

Una de las circunstancias que habían advertido los miembros de ADESEAN en otros cursos en los que habían participado con anterioridad era que no se desarrollaban en un marco específico de aprendizaje, sino en domicilios particulares, con las limitaciones inherentes a ello. Asimismo, no se seguía un horario regular e intensivo de clases, puesto que éstas tenían lugar a lo sumo una o dos veces por semana. Por último, la extrema heterogeneidad de los grupos de otros cursos de lengua también se percibía por parte de ADESEAN, al menos intuitivamente, como un factor negativo para el aprendizaje, por cuanto que las

4 En otras localidades de la provincia, por el contrario, es la actividad agrícola bajo plástico la que ocupa a la mayor parte de la población de origen senegalés.

5 En el presente artículo tenderé a usar, para la denominación del idioma, el término *español*, pues lo considero el más apropiado desde un punto de vista estrictamente científico. No obstante, en la denominación oficial del curso aparece el término *castellano*, toda vez que ésta es la denominación que se ha implantado en las instancias oficiales.

posibilidades de interacción en el seno de un grupo plurilingüe y con diferentes niveles de interlengua resultan más limitadas. Frente a dicha situación, su aspiración era organizar una actividad lo más parecida posible a la ofrecida por las instituciones de enseñanza reglada. Ello los llevó a habilitar como aula un espacio de su sede social (sita en la calle Teruel, en el barrio de Torrecárdenas), y hacer una inversión considerable con el fin de dotarla del material didáctico básico⁶. Para contactar con los voluntarios dedicados a la impartición de las clases, se pidió la colaboración del CITE de Comisiones Obreras de Almería, a través de su área de asociacionismo, con la que ADESEAN mantiene regulares contactos de cooperación. Como se ha señalado anteriormente, la gestión y organización material del curso corrió a cargo de los propios inmigrantes, por lo cual la labor de los voluntarios que colaboraron en el curso quedó circunscrita únicamente a las funciones de naturaleza académica (docencia, coordinación y asesoramiento didáctico, adaptación de materiales pedagógicos, etc.)⁷.

Se estableció como período de celebración del curso entre mediados de marzo y mediados de junio. Estas fechas vinieron fijadas por el fin del mes de Ramadán (no debe olvidarse que la práctica totalidad de los afiliados a ADESEAN son de religión musulmana) y el inicio del período estival, en el que tanto los profesores como los alumnos tienen una menor disponibilidad para mantener las clases. También se previó un breve paréntesis durante la Semana Santa. En cuanto al horario semanal, la Junta de ADESEAN consideró conveniente que el curso mantuviera un carácter intensivo y regular. Así, y de acuerdo con las disponibilidades horarias de afiliados y voluntarios, se optó por que se impartieran un total de ocho horas semanales por grupo, a razón de dos horas diarias de lunes a jueves, en horario de tarde-noche.

Como se ve, la puesta en marcha de esta experiencia exigió por parte de los responsables de ADESEAN, en consonancia con el conjunto de los afiliados, una serie de decisiones de considerable envergadura, que en otras actividades de atención asistencial a inmigrantes no están en su mano. Ésta es una prueba fehaciente de hasta qué punto el hecho de disponer de una asociación con recursos propios constituye un instrumento esencial para que los inmigrantes cobren nueva conciencia de sus problemas y necesidades, e intenten

- 6 Además del mobiliario de aula (sillas, mesas, pizarra, etc.) este espacio dispone de una pequeña biblioteca, producto de una donación, y de un aparato de televisión y vídeo. Con posterioridad se pudo adquirir una fotocopiadora. Los gastos de material fungible de los alumnos (bolígrafos, libretas, etc.) también corrían a cargo de la asociación. Ha de señalarse que la financiación de ADESEAN procede, además de las cuotas de sus miembros, de las subvenciones de instancias oficiales como la Junta de Andalucía.
- 7 Los voluntarios nativos que colaboraron en la impartición de las clases de forma regular y continuada fueron cuatro estudiantes (Mónica Navarro, M^a José Frías, Martín Cortés e Isabel Haro) y un profesor de Enseñanza Secundaria con amplia experiencia en educación de adultos (Miguel Moya Guirado). El autor de este artículo, Ventura Salazar García, actuó como coordinador académico del curso.

afrontarlos de manera autónoma y responsable. Por otro lado, como se puede comprobar en este caso, ello no significa la desaparición de la labor de voluntariado, o de los contactos con otras ONGs dedicadas a la atención a los inmigrantes. Antes al contrario, lo que se produce es un reforzamiento de los vínculos, pero desde nuevos presupuestos, por los cuales los inmigrantes cobran el protagonismo que les corresponde.

4. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANIFICACIÓN DEL CURSO

A lo largo del mes de febrero, y con vistas a la planificación y coordinación del curso, se mantuvieron distintas reuniones entre los responsables de ADESEAN, los voluntarios docentes y los miembros de la asociación interesados en asistir al curso. En tales reuniones, que tuvieron lugar tanto en las dependencias del CITE como en el local de ADESEAN, se perfilaron finalmente las orientaciones y las directrices más válidas para el desarrollo del curso. Este período, que coincidió con el mes del Ramadán, sirvió también para una primera toma de contacto entre profesores y alumnos, así como para la recogida y familiarización con los materiales didácticos.

Finalmente, el 6 de marzo, el coordinador llevó a cabo una prueba de nivel, para distribuir a los estudiantes en grupos que fuesen relativamente homogéneos. Para ello, se utilizó la técnica de la entrevista (entre el coordinador y cada uno de los alumnos) con el apoyo del siguiente cuestionario, confeccionado expresamente para esta actividad:

- A**
- 1.-Nombre:
 - 2.-Tiempo de residencia:
 - 3.-Lenguas que habla:
 - 4.-Alfabetización:
 - 5.-Nivel estimado de español:
 - 6.-Interés para la clase:
 - 7.-Papel del(a) profesor(a):
 - 8.-Participación en clase:
 - 9.-Participación fuera de clase:
 - 10.-Horario preferido:
- B**
- 11.-Comunicación (éxito/fracaso):
 - 12.-Reactividad:
 - 13.-Adecuación textual:
 - 14.-Complejidad de enunciados:
 - 15.-Gramática/vocabulario:
 - 16.-Pronunciación:
- C**
- OBSERVACIONES:

Este cuestionario responde a las nuevas orientaciones en el terreno de didáctica de lenguas, que toman el *análisis de las necesidades* de los estudiantes como punto de partida a la hora de planificar un curso (SALAZAR, 1995: 360). La elección del método de entrevista, en lugar de una encuesta escrita, busca, fundamentalmente, un contacto más directo y personal entre el estudiante y el entrevistador, un conocimiento del dominio de las destrezas orales y una mayor confianza y espontaneidad en las respuestas (especialmente para quienes tienen dificultades en la lecto-escritura). Se celebraron un total de diecinueve entrevistas, aunque a la postre sólo trece entrevistados decidieron seguir el curso de forma continuada⁸.

El cuestionario se divide, como puede comprobarse, en tres partes, de las cuales la última responde a un apartado de *observaciones*, abierto a cualquier indicación que deseen hacer tanto el entrevistador como el estudiante. La sección primera es, propiamente, el objeto de la entrevista, pues se rellena a partir de los datos aportados por el alumno. La segunda sección corresponde a la plantilla de análisis del entrevistador, que ha de rellenarla a partir de sus observaciones en relación con el comportamiento verbal del entrevistado. La sección primera recaba los siguientes datos:

- a) Información personal relevante para el curso, por cuanto orientan sobre el conocimiento actual de la lengua y sobre las condiciones en las que se encuentra el aprendiz para acometer un proceso de instrucción (cuestiones 1 a 5).
- b) Información acerca de las actitudes y preferencias del estudiante para llevar a cabo la instrucción en clase, tanto por lo que se refiere a sí mismo como a sus compañeros y a los profesores (cuestiones 6 a 10).

La segunda parte, o plantilla de análisis que ha de completarse como evaluación de la entrevista, contiene una cuestión general (la número 11) que valora globalmente el nivel de comunicación que se ha establecido entre entrevistador y el estudiante. A esta cuestión se añaden otras que especifican distintas vertientes del comportamiento verbal del alumno de acuerdo con los diferentes planos del lenguaje, ya sean estos de carácter pragmático-discursivo (cuestiones 12 a 14) o de carácter más formal (cuestiones 15 y 16). No se formularon preguntas a propósito del país o la lengua de origen porque éstas son constantes en el grupo. Así, la lengua común de todos los asistentes al curso es el wolof, que es la más extendida por Gambia y Senegal. En este último es la lengua nativa de aproximadamente el cuarenta por ciento de la población (DIOUF y YAGUELLO, 1991: 8), si bien, al usarse como *lingua franca* de toda la comunidad, es conocida y usada por la práctica totalidad de los habitantes. La regulación del wolof escrito corre a cargo del *Centre de Linguistique Appliquée de Dakar* (CLAD), pero su uso escrito se ve aún muy constreñido por la fuerte presión y prestigio del francés (MALHERBE y SALL, 1989: 25).

8 Todos los entrevistados fueron varones. No porque el curso estuviera vetado a las mujeres (de hecho, se hizo un notable esfuerzo para que pudieran participar en el mismo), sino porque el número de éstas en el total de la comunidad senegalesa en Almería es comparativamente muy reducido.

Aunque a partir de los datos objetivos del cuestionario se desprendería la existencia de al menos tres niveles de competencia distintos, se optó finalmente por crear únicamente dos grupos de enseñanza. Esta decisión venía condicionada, por una parte, por las disponibilidades horarias de los beneficiarios del curso, y por otra, porque se percibía como contraproducente una excesiva atomización de los grupos, que impediría la adecuada puesta en marcha de actividades didácticas en grupo. El primero quedó formado por aquellos estudiantes que, además de poseer un menor nivel de competencia lingüística, mostraron serias deficiencias de lecto-escritura. Por tanto, se concibió básicamente como un grupo de alfabetización, aunque sin desatender por ello las destrezas orales y el desarrollo de la competencia lingüística general. El segundo, para los estudiantes que mostraban un mayor dominio del español y estaban totalmente familiarizados con el alfabeto latino, se organizó para ofrecer una enseñanza de la lengua de nivel avanzado, con instrucción específica en los aspectos gramaticales y léxicos del idioma, y el dominio de ciertas destrezas lingüísticas complejas.

Una vez realizada la prueba de nivel y fijado el horario de clases, el 9 de marzo tuvo lugar, en el local de ADESEAN, una reunión entre los responsables de la Asociación, el coordinador del curso y los voluntarios docentes con el fin de asignar los profesores correspondientes a cada grupo. A la hora de llevar a cabo dicha asignación se tuvo en cuenta, además de su mejor disponibilidad horaria, el que los encargados de cada curso se conocieran entre sí y pudieran mantener contactos regulares, con vistas a una adecuada coordinación de las clases que impartieran uno y otro⁹. Al margen de estas cuestiones, en dicha reunión se ofrecieron también algunas observaciones y orientaciones metodológicas, en función tanto de los materiales didácticos disponibles como de las preferencias que habían mostrado los alumnos al responder al cuestionario de la prueba de nivel.

Las clases comenzaron, finalmente, el lunes 11 de marzo, y se prolongaron hasta el 14 de junio, cuando cada uno de los grupos completó un total de cien horas de clase.

5. BALANCE E IMPLICACIONES TEÓRICAS

El grupo inicial quedó formado por 7 alumnos, todos varones jóvenes. Su estancia en Almería se aproxima en la mayoría de ellos a los dos años. Debido a su ocupación profesional, el comercio ambulante, mantienen un contacto frecuente y continuado con la población vernácula, lo que hace que el progreso en el dominio del idioma en el plano oral, al menos para solventar las necesidades básicas, sea relativamente rápido y funcionalmente aceptable.

9 Se asignaron dos voluntarios para cada grupo, para que pudieran distribuir su docencia en dos días a la semana (en cada grupo, un voluntario asistía los lunes y los martes, y otro los miércoles y los jueves). En el grupo de alfabetización colaboró asimismo un tercer voluntario que actuó como sustituto para las ocasiones en las que, por determinadas circunstancias, alguno de los otros dos voluntarios no podía asistir.

Por otro lado, algunos de ellos ya habían asistido anteriormente a algunas clases de alfabetización en español, si bien de manera incompleta y sin continuidad en el tiempo.

El idioma materno hablado es el wolof, que como ya se ha señalado es la lengua mayoritaria en Senegal. Pero casi todos disponen de conocimientos considerables de francés y/o árabe, por lo menos en el ámbito oral. Téngase en cuenta que Francia ha sido potencia colonial, y que su lengua es la oficial de Senegal y la más usada en la escuela y la administración. Por su parte, el Islam es la religión mayoritaria de este país, por lo que la presencia del árabe también es relativamente intensa.

Este grupo mostró un alto interés en aprender la lecto-escritura, pero también en desarrollar una mayor capacidad y fluidez en las destrezas orales, partiendo muchas veces de los propios alumnos diversas dudas e interrogantes para su explicación pormenorizada en la clase, y elaborando, a menudo por propia iniciativa, ejercicios y prácticas en horario extraescolar.

A diferencia del adulto analfabeto almeriense, este grupo tiene, lógicamente, grandes lagunas en el manejo del idioma en que se trata de enseñar a leer y a escribir (el español). A ello hay que sumar que la modalidad de habla que escuchan y practican todos los días (la andaluza oriental) difiere sensiblemente, sobre todo en el plano fónico, de la lengua estándar que pueden escuchar a través de los medios de comunicación, así como de las normas ortográficas vigentes para la plasmación escrita de la lengua. A continuación recojo algunas de las observaciones más llamativas respecto de la actuación verbal de los miembros de este grupo:

- Morfología. Se observa una frecuente tendencia a eliminar cualquier variación morfológica tanto en el ámbito nominal (género, número) como en el verbal (persona, tiempo, modo, etc.). En ello se percibe una consecuencia de las enormes diferencias que existen entre la organización gramatical del wolof y la del español. Téngase en cuenta que el wolof, al igual que otras muchas lenguas africanas y a diferencia de las indoeuropeas, no organiza la morfología nominal por medio del género, sino en virtud de diversas 'clases nominales' (DIOUF y YAGUELLO, 1991: 9). Por su parte, y salvo muy contados sufijos, el verbo wolof es invariable. Los accidentes de tiempo, modo, persona, etc. se expresan, no ya mediante desinencias verbales, sino por medio de un complejo paradigma pronominal por el que los pronombres en función de sujeto se combinan con diversas partículas auxiliares (MALHERBE y SALL, 1989: 52). Tal vez ello puede incidir también en el hecho de que estos inmigrantes tiendan a ampliar el uso de ciertas construcciones perifrásticas (por ejemplo: 'voy a salir') también a los casos en que los nativos usarían preferiblemente una forma simple del verbo ('saldré'), pues tales construcciones perifrásticas se aproximan más a los procedimientos gramaticales de su lengua materna.
- Sistema vocálico. Confusión [e-i], [o-u], y tendencia a suprimir una de las vocales cuando van dos juntas (formen o no diptongo). Ocasionalmente, se detectó la confusión del fonema /u/ con la 'u francesa' (fonema /y/), por probable transferencia de esta lengua.

- Consonantes. Desde el punto de vista oral, el fonema /θ / (grafía 'z') les resulta absolutamente nuevo, y es el que más les cuesta pronunciar. También presentan dificultades el fonema / ʀ / (grafía 'rr') y los grupos consonánticos ('pr', 'pl', etc.). Por último, se observa una clara tendencia a pronunciar la grafía 'y' siempre como vocal o, a lo sumo, como semiconsonante. Es probable que esto sea fruto también de la influencia de su lengua materna, el wolof, en el que no existe el fonema mediopalatal africado sonoro y en el que, por lo tanto, la grafía 'y' nunca adopta valor consonántico. En cualquier caso, creo que merece la pena destacar el hecho de que estas observaciones a propósito del consonantismo, aunque muestran una cierta desviación de la pronunciación de los estudiantes respecto de la de la lengua estándar, no son excesivamente relevantes desde el punto de vista funcional, dado que en absoluto interfieren gravemente en la comunicación.
- Ortografía. Algunos errores ortográficos son previsibles, pues vienen motivados por el distanciamiento entre oralidad y escritura y, por eso, también son frecuentes en la alfabetización de españoles: 'b-v', 'g-j', 'z-c', 'y-ll', 'h', etc. Se detectó también la confusión gráfica de 'm-n' cuando actúan como inversas (en posición final de sílaba). Otro error muy frecuente, en el caso de los que tienen conocimiento de árabe escrito, es la omisión de las vocales al escribir.

Para la enseñanza de la lectura y escritura se ha utilizado, con las adaptaciones que eventualmente se consideraron pertinentes, la metodología que suele aplicarse regularmente en el programa de alfabetización de adultos nativos. Ésta viene caracterizada por utilizar palabras significativas para introducir las distintas letras, y, a partir de la descomposición silábica de dichas palabras, encontrar otras nuevas. En la línea de lo postulado por Freire (1985: 70), se intentó presentar la alfabetización como un proceso creativo, evitando a toda costa que se percibiera como una mera repetición mecánica de las palabras.

En la secuenciación del aprendizaje, se introdujeron en primer lugar sílabas directas, si bien en cuanto se conocieron las letras 's' y 'l' se formaron sílabas inversas para con ello poder construir frases sencillas. Las sílabas compuestas, con grupos consonánticos del tipo 'pl', 'cr', etc., se introdujeron al final, tras dar a conocer todas las sílabas simples.

Simultáneamente a la alfabetización, se llevó a cabo una enseñanza lingüística de las destrezas orales, con actividades de aprendizaje del léxico, de la morfología y de la construcción y composición de frases. Se ponía especial hincapié en la participación de los estudiantes, por ejemplo, incitándolos a que se explicaran unos a otros, en el idioma en el que estaban aprendiendo, las palabras que iban surgiendo en los ejercicios de lecto-escritura que se estaban practicando en cada momento. Por lo que se refiere al estudio de la morfología, se han explicado, y aplicado, de manera no muy formal ni detallada, las nociones de 'género' y 'número'. Las nociones de 'persona' y 'tiempo' se han tratado solamente de manera aproximativa.

En general, el progreso de los alumnos ha sido bastante rápido, ayudado sobre todo por el interés que despertaron a lo largo de todo el curso y por las nociones de alfabetización en español, francés y/o árabe que ya tenían.

Básicamente se han utilizado materiales preparados por profesorado de adultos de Almería. También ha sido de utilidad, como material auxiliar, el curso de alfabetización elaborado por Trinidad Jiménez (1992). Si no se hizo un uso más frecuente del mismo fue debido a que dicho método se confeccionó pensando en un segmento de población muy concreto (residentes en Melilla cuya lengua materna es el chelha o el árabe) que no coincidía totalmente con las características del grupo de afiliados de ADESEAN.

En cuanto al grupo avanzado, estuvo formado por seis personas. Presentaban en general unas características similares a las del grupo anterior, en lo relativo a lengua materna y actividad profesional, aunque la media de edad era algo más elevada. Estos alumnos disponían en general de un mayor nivel de estudios alcanzado en su país y una mayor familiaridad con el francés y, en algunos casos, el inglés. Además, llevan más tiempo en España, por lo que su dominio de la lengua, tanto en su vertiente oral como en la escrita, resultaba sensiblemente superior.

Los contenidos en los que se ha incidido fundamentalmente a lo largo de curso han sido en su mayor parte de naturaleza gramatical, pues es en este plano de la lengua en el que se sentían más inseguros, y sobre el que deseaban trabajar con más intensidad. De todos modos, se intentó no descuidar otros aspectos lingüísticos y comunicativos, especialmente en el plano pragmático-discursivo. Como horizonte de aprendizaje se tomó el definido por el Consejo de Europa como 'nivel umbral', que para la lengua española fue desarrollado por Peter Slagter (1979). Los contenidos tratados con más detalle fueron los siguientes:

- a) Conjugación de verbos regulares y de los verbos irregulares y pronominales de uso más frecuente.
- b) Construcción de oraciones, con especial atención a las concordancias de género y número.
- c) Estructuras interrogativas y comparativas.
- d) Pronombres personales.
- e) Demostrativos y posesivos.
- f) Aumentativos y diminutivos.
- g) Fórmulas de tratamiento.
- h) Redacción de cartas: elementos básicos, tipos (personal, comercial, etc.), estructura y convenciones, encabezamientos, fórmulas de saludo y despedida, etc.
- i) Redacción del *curriculum vitae*.
- j) Funciones comunicativas básicas: dar información personal, ubicación espacial y temporal de objetos, personas y acontecimientos, descripciones físicas y psíquicas, compartir sentimientos, etc.

Las clases teóricas iban acompañadas de dictados, diálogos, ejercicios de lectura y comprensión. Asimismo, se favorecieron las actividades de expresión libre, como charlas y debates en común, apoyadas en ocasiones por textos de prensa o por material de vídeo. Generalmente, estas actividades giraban en torno a su propia realidad como inmigrantes, en aras de conseguir una concienciación crítica y reflexiva de su situación como comunidad.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, quisiera hacer unas breves reflexiones acerca de cuál podría ser la interpretación de los estados de interlengua observados en la población senegalesa que siguió el curso. En este sentido, creo conveniente señalar que no se ha podido apreciar, en el desarrollo de la interlengua de los inmigrantes, ningún indicio que permita interpretarlo como un proceso de 'pidginización' en los términos en que argumenta Dittmar (1978). En cambio, sí se verifica una situación efectiva de diglosia, en la línea de lo señalado por Berruto (1986) o Lüdi (1990). Según esto, los inmigrantes senegaleses siguen conservando el uso del wolof para el entorno familiar y las relaciones con su propia comunidad, mientras que adoptan el español, de acuerdo con su nivel de competencia, para los intercambios comunicativos con la comunidad de acogida. Este fenómeno parece confirmar las más recientes observaciones teóricas sobre esta cuestión. Así, se ha puesto de manifiesto (GARCÍA MARCOS, 1996: 45-49) cómo el concepto de interlengua posee un estatus teórico claramente diferenciado de la noción sociolingüística de 'pidginización'. Tanto uno como otro caso son consecuencia de un contacto lingüístico en el que una comunidad de habla intenta adoptar una lengua diferente a la propia. De ello se deriva la aparición de un comportamiento lingüístico no concordante con la norma de la lengua objeto, con presencia de calcos semánticos, falsos amigos y otra serie de fenómenos motivados en parte por la lengua de origen. Pero mientras que en la interlengua de los estudiantes extranjeros estas manifestaciones tienen un carácter básicamente coyuntural (cf. LARSEN-FREEMAN y LONG, 1991: 311 y s.) y muy sujeto a variaciones individuales¹⁰, la pidginización, además de disponer de una dimensión social más definida y relevante, conlleva una simplificación del sistema lingüístico mucho más estable y difícil de erradicar.

En la comunidad senegalesa aquí contemplada, los errores y transferencias que se detectan son parte integrante y natural de la transición lingüística derivada del proceso de aprendizaje, independientemente de que éste tenga lugar en entornos formales o informales. Pero en absoluto permiten postular el nacimiento de un *pidgin* que consolide tales desviaciones y, en consecuencia, se convierta en un vehículo de comunicación alternativo entre senegaleses y españoles. Por otra parte, eso sería además totalmente contrario a las propias aspiraciones de los participantes en el curso, que, en la entrevista inicial, señalaron casi unánimemente su deseo de aprender el «español gramatical». Es decir, conscientes de su déficit lingüístico, los inmigrantes buscaban en la instrucción no sólo la capacitación para el uso instrumental de la lengua, sino también el necesario dominio de la vertiente formal, difícil de obtener fuera de un entorno formal de aprendizaje. Con ello mostraban su deseo de que su uso lingüístico, tanto oral como escrito, se aproximase lo más posible al de la población nativa, para formar parte de una misma comunidad de lengua.

10 Así lo demuestran, entre otras cosas, las notables diferencias de nivel que se apreciaron en este grupo de inmigrantes senegaleses (a pesar de constituir un grupo de población relativamente reducido y cohesionado) en virtud de factores como el tiempo de residencia en España, el grado de escolarización alcanzado en su país, el dominio de otras lenguas como el francés, etc.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, Basil (1971), *Class, Codes and Control*, vol. 1. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- BERRUTO, Gaetano (1986), *La variabilità sociale della lingua*. Turín, Loescher.
- DIOUF, Jean-Léopold y YAGUELLO, Marina (1991), *J'apprends le Wolof*. París, Karthala.
- DITTMAR, Norbert (1978), «The acquisition of German syntax by foreign migrant workers: The Heidelberg Forschungsprojekt», en SANKOFF, D. (ed.), *Linguistic variation. Models and methods*. Nueva York, Academic Press, 1-22.
- FREIRE, Paulo (1985), *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1994.
- GARCÍA MARCOS, Francisco Joaquín (1996), «Sobre el estatus teórico de la interlengua. Sociolingüística y enfoque comunicativo», *REALE*, 5, 43-50.
- JIMÉNEZ, Trinidad (1992), *Alfabetizar*. Melilla, M.E.C.
- KRASHEN, Stephen (1976), «Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning», *TESOL Quaterly*, 10.1, 157-168.
- KRASHEN, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael H. (1991), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos, 1994.
- LÜDI, George (1990), «Les migrants comme minorité linguistique en Europe», *Sociolinguística*, 4, 113-136.
- MALHERBE, Michel y SALL, Cheikh (1989), *Parlons Wolof*. París, L'Harmattan.
- MATEO GARCÍA, M^a Victoria (1995), «Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas», *REALE*, 3, 117-127.
- ORTELLS RODRÍGUEZ, Juan José y FERNÁNDEZ PRADOS, Juan Sebastián (1997), *Guía de la Almería solidaria*. Almería, Universidad.
- SALAZAR GARCÍA, Ventura (1995), «Diseño curricular y didáctica de segundas lenguas: perspectivas del enfoque por tareas», en YUSTE ROSSELL, Nazario y MARTÍNEZ LÓPEZ, José Miguel, *Psicología y educación*. Almería, Universidad, 351-367.
- SLAGTER, Peter (1979), *Un nivel umbral*. Estrasburgo, Consejo de Europa.