

# La adquisición del E/L2 como lengua de acogida para fines académicos: esquemas discursivos en estudiantes de ESO procedentes de Marruecos

Beatriz SOTO ARANDA  
CES Felipe II – Universidad Complutense de Madrid  
beatriz.soto@ajz.ucm.es

## 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 tanto las características del contexto, tanto de la escuela como de la sociedad de acogida, 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.

En primer lugar, 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, 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»<sup>1</sup>.

Así, diversos estudios longitudinales, como los realizados por Cummins y Nakajima<sup>2</sup> y Hulstijn<sup>3</sup> 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 Cummins<sup>4</sup> defienda que, cuando un aprendiz llega con alguna experiencia previa con textos en su L1, ésta constituya una ventaja en comparación con 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<sup>5</sup> 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.

---

<sup>1</sup> Jacquelyn SCHACHTER, “Foreign Language Acquisition Research and the Classroom”, en B. FREED, *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Washington D.C., Health and Co., 1990, pp. 132-152: p. 140.

<sup>2</sup> John CUMMINS y K. NAKAJIMA, “Age of arrival, length of residence and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students”, en Birgit HARLEY, *The development of bilingual proficiency: final report. Vol. III: Social context and age*, Toronto, Modern Language Centre, 1987, pp. 1-78.

<sup>3</sup> John HULSTIJN, “Communicative skills of young second language 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, 1983, microfilmado.

<sup>4</sup> John CUMMINS, “Language proficiency in academic achievement”, en John OLLER, *Current Issues in Language Testing Research*, Rowley Mass, Newbury House, 1983, pp. 108-131.

<sup>5</sup> Birgit HARLEY, “The relationship between starting age and oral second language proficiency in three groups of classroom learners”, en HARLEY, *The development of bilingual proficiency cit.*, pp. 203-253.

Por otra parte, la producción escrita (PE) tampoco puede entenderse 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 como un acto comunicativo. 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 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 sociocultural determinado»<sup>6</sup>.

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-Lyons y Heasley, «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)»<sup>7</sup>.

Con el fin de explorar estas cuestiones hemos realizado un estudio cuyos resultados iniciales presentamos a continuación.

#### 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)<sup>8</sup>.

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 francés. Para ello se escogieron a cuatro sujetos incorporados en 6º de EP / 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.

<sup>6</sup> John CUMMINS, “Theoretical perspectives on writing”, en *ARAL*, 18 (1998), pp. 61-78: p. 61.

<sup>7</sup> Lang HAMP-LYONS y Bassil HEASLEY, *Study Writing*, Cambridge, CUP, 1994.

<sup>8</sup> Félix 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, 2001.

### Resultados

Desde el punto de vista de la interlengua, los textos redactados por los sujetos de 17 años presentan características propias de una etapa intermedia, 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, oraciones tematizadas. Asimismo se observa cierta progresión temática y estructuras textuales prototípicas (descripción, narración, argumentación). El texto del 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 conocimiento del párrafo como unidad textual. Emplea oraciones tematizadas, observándose una progresión temática en el texto y tres tipologías textuales básicas: descripción, narración y argumentación.

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 y a exponer su impresión personal:

Vine a España con mi madre y mis hermanos ya que mi padre lleva aquí 9 años. Cuando llegue a España hacedo muy difcil 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 dia 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 ayuda de mis profesores. en los primeros meses estaba estudiando en una clase solamente para extranjeros que no saben nada de Español, estos clases nos ayodaron mucho a mi y a otros alumnos de otros paises 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 atar- dar 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 tienes que venir vosotros tambien ha venido ha España ha una ciudad que se llama Valladolid cuando ya estaba- mos en España hemos quedado en nuestra casa una semana y luego fuimos con mi tío ha matri- cularnos en un colegio hemos ido con mi tío 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 compañe- ros 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 compa- rar 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 cas- tellano// //en esta evaluación yo aprobado pero lo me bajao en dos asignaturas pero me han di- chou 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 preocupa 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 de- mas 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 es- traño mucho. A mi casa y a mi familia.//Cuando llege con mi familia todo era destinto de lo que imagine. Despues de pocos días empece a ir a clase. No entendia 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 compañe- ros y entendía mejor el lenguaje

Acaba con una conclusión de su viaje iniciático: «Y ahora que lo entiendo bien pien- so seguir estudiando hasta alcanzar mi sueño».

El sujeto 4 (15 años) comienza su redacción explicando el propósito a modo de intro-

ducción: «Te voy a contar como yo vivía en mi país //en Marruecos, y también 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 3° de primaria y yo en 1° 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 1° ESO y ella tenía que ir a las 8:00 con sus amigas en el autobús 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 5° de primaria y iba con mis amigos como siempre solo estudiábamos medio día y volvíamos 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 a 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 está 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 a España.//Aunque había 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 las destrezas de escritura, 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 fuera el contenido lingüístico propio del curso en el que se produce la incorporación y que se aprenden de forma sistemática y sistematizada por parte del conjunto del alumnado. 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 uso académico y deberían poder transferirlas mejor a sus producciones escritas en español.

**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 de un estudio que sobre producciones escritas se ha realizado a estudiantes marroquíes estudiantes de ESO.

**Palabras clave:** Español, L2, producciones escritas, ESO, coherencia y cohesión

**Abstract:** The aim of this paper is to discuss some of the questions that have been studied concerning the acquisition of Spanish as Target language in academic contexts. This way, we present the results of an empirical case study with Moroccan students of ESO.

**Keywords:** Spanish L2, written production, ESO (Compulsory Secondary Education), coherence and cohesion.