

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

*Máster en Enseñanza de Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y
Empresariales*

2021-2022

**ASPECTOS GRAMATICALES EN LA ADQUISICIÓN DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN
ESTUDIANTES INMIGRANTES Y RESIDENTES
MARROQUÍES EN GRAN CANARIA**

Autora: Amira Oulad Said Baghdadi

Tutor: Juan José Bellón Fernández

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo indagar sobre cuáles son las posibles dificultades que obstaculizan la adquisición del español como lengua extranjera de determinados aspectos gramaticales. Nuestro grupo de informantes está compuesto por personas de origen marroquí, tanto menores que se encuentran en centros de acogida, como adultos que llevan más de tres décadas residiendo en Gran Canaria. Así pues, los informantes que escogimos poseen diferentes niveles de dominio del español, aunque todos tienen la necesidad de conocer y de utilizar el español para interactuar de manera óptima en su vida cotidiana y para conseguir la inserción laboral.

Introduciremos una misma metodología para todos los informantes en la que se diseñarán unas pautas pedagógicas que se llevarán a cabo en la investigación. Empleamos una misma prueba escrita similar al modelo de examen del Instituto Cervantes para el nivel A2. En este sentido, nuestra finalidad es buscar la mejora de la comunicación escrita para facilitar la integración en su nueva sociedad y desarrollar la iniciativa de interacción. En este estudio diagnosticaremos errores frecuentes en la distribución de los usos de los tiempos verbales y la estructuración de temporalidad. Al ser una investigación con un enfoque contrastivo, veremos qué tiempos son los que suponen mayor error tanto para los alumnos jóvenes inmigrantes como para los residentes mayores marroquíes.

Palabras claves: integración, inmigrantes, adquisición de la segunda lengua, enseñanza-aprendizaje, transferencia lingüística.

Abstract:

A case study about possible difficulties in particular grammar contents in the process of acquisition of Spanish as a foreign language. Our informative group is composed by individuals from Morocco, as underage people in shelters, but also adults residing in Gran Canaria over three decades. As a consequence, these informants have different levels of Spanish language, but it is needed in their daily life and in order to get a job. Moreover, it must be emphasized that one same methodology will be inserted in this study and some pedagogical patterns will be designed to carry through in this research. The written test of the study is similar to the utilized in the Instituto Cervantes for the level A2. On this point, the objective of this case study is to accomplish the improvement in the written communication with the purpose of facilitating the integration in a new society for the

m and develop their interaction skills. Most common errors about the use of verb tenses and the temporal structure will be diagnosed in this research. Because of this study is a contrastive approach, it is addressed the different verb tenses and their possible errors by the adult residents and the unaccompanied young immigrants.

Keywords: integration, immigrants, second language acquisition, teaching-learning, language transfer.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación del trabajo.....	2
1.2. Objetivos generales y específicos	2
1.3. Estructura del trabajo	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	3
2.1. Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España	3
2.2. Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera	5
2.3. Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes	7
3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	8
3.1. Inmigración en Canarias.....	8
3.2. Integración en Canarias	9
3.3. Situación lingüística en Marruecos	12
3.4. Competencias comunicativas	14
3.5. Transferencia lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua	16
3.6. Aprendizaje y adquisición de la segunda lengua L2	19
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
5. ANÁLISIS DE DATOS	24
5.1. Descripción de los informantes	24
5.2. Análisis de producciones escritas de L2	24
5.3. Tipología de los errores.....	25
5.4. Uso inadecuado de puntuación.....	31
5.5. Carencia de acentuación y faltas ortográficas	34
5.6. Uso y ausencia de mayúsculas, unión o separación de palabras, omisión de letras.....	37
5.7. Análisis de evaluación.....	38
6. PROPUESTAS PARA UNA RESOLUCIÓN	41
7. CONCLUSIÓN	43
8. BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS	48
ANEXO I. Lista de tablas	48

1. INTRODUCCIÓN

En el fenómeno de la inmigración irregular en Canarias destaca una gran heterogeneidad de personas provenientes de países de África, en concreto de procedencia marroquí. Los flujos de llegada se dan por diversas causas que determinan el desplazamiento migratorio, entre ellas las desigualdades sociales del país vecino, que buscan un bienestar social, por ello, se ha conformado una sociedad cada vez más diversa y multicultural debido a este fenómeno.

En la obra *El origen geográfico de los inmigrados marroquíes en Canarias. Migraciones exteriores y factores de repulsión* de Josefina Domínguez Mujica (2004: s.p.), según sus estudios acerca de la inmigración marroquí en España, se afirma que:

El primer período se estima que se inició en aquella fecha y concluyó hacia mediados de los setenta y estuvo caracterizado por una corriente de escasa dimensión y de asentamiento inestable; una segunda etapa transcurriría, aproximadamente, entre 1975 y 1986. (2004: s.p.).

La llegada de la migración en Canarias es un fenómeno que debería llevarnos a evaluar esta gran regulación de los flujos migratorios para adaptarla a la realidad social y contar con las necesidades específicas para abordar una mejor política migratoria, dado que, por diversas razones, buscan el deseo de avance, oportunidades laborales y educativas. No obstante, las situaciones comunicativas que viven los inmigrantes presentan rasgos recurrentes que nos van a llevar a un análisis contrastivo para valorar su integración sociolingüística, dado que parte de los inmigrantes recién llegados presentan carencias lingüísticas del español.

En esta investigación pretendemos analizar la realidad de la inmersión de aprendizaje por parte nuestros informantes. Se trata de un grupo de inmigrantes recién llegados que se han incorporado a un centro escolar en los que conoceremos sus niveles de aprendizaje en la adquisición de L2, frente a la situación lingüística de marroquíes de la primera generación que llevan años residiendo en Gran Canaria. Parece que existen algunas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en los centros de educación secundaria. Así, pretendemos ofrecer un amplio panorama de la situación en la que conviven estos jóvenes a la hora de instalarse en una nueva sociedad donde su lengua materna no coincide con la lengua de aprendizaje.

1.1. Justificación del trabajo

Este estudio está dirigido a los aprendices arabófonos que estudian español como lengua extranjera que cursan actualmente estudios en centros educativos con una edad comprendida entre 15 a 18 años y un grupo de residentes marroquíes que llevan más de treinta años en Gran Canaria cuya edad varía de 50 a 58 años. Por lo que respecta a la justificación de este trabajo, pretendemos conocer en líneas generales mediante el análisis de errores la actuación lingüística que proviene de nuestros informantes cuyo nivel es un A2. Por otro lado, pretendemos averiguar la situación actual de la primera generación de marroquíes en Gran Canaria y su proceso de integración, pues es importante conocer las vivencias y el proceso de adaptación en la lengua española, dada a la gran complejidad que en estos hablantes se alberga por diferentes problemas de expresión, por lo general, por la aparición de errores gramaticales. Creemos que, para la supervivencia en una nueva sociedad, favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas es primordial para una buena participación en la sociedad, pues es un elemento necesario para el desarrollo de la competencia sociocultural que hará que se logre la integración.

Es evidente que, para la enseñanza de una segunda lengua a estudiantes no nativos que entran en contacto directo con una nueva lengua, es imprescindible seguir un proceso formativo para desarrollar las competencias que se necesitan para adquirir esa lengua. Para ello, se requiere un proceso específico con el fin de desarrollar actividades de aprendizaje.

1.2. Objetivos generales y específicos

Para la realización de este Trabajo Fin de Máster, nos marcaremos diversos objetivos generales:

1. Conocer la realidad sociolingüística en la enseñanza del español de la primera generación de marroquíes que residen en la isla de Gran Canaria y alumnos inmigrantes marroquíes recién llegados de Marruecos con el objetivo de superar las barreras lingüísticas para facilitar su integración.

2. Identificar los problemas que se han generado y si hay instituciones que realmente busquen soluciones.
3. Identificar si hay posibles transferencias lingüísticas y reconocer los errores gramaticales a través de una prueba escrita de nivel A2.

1.3. Estructura del trabajo

En cuanto a la organización de este trabajo, dedicaremos el primer apartado a la introducción, en la cual presentaremos la justificación y los objetivos generales y específicos.

En la segunda parte abordaremos el estado de la cuestión del tema; seguidamente, en el tercer apartado, trataremos los consiguientes presupuestos teóricos, para analizar en la cuarta parte, las cuestiones metodológicas, en la que haremos hincapié en el estudio de la prueba escrita, similar a un examen DELE de nivel A2, administrada a un total de nueve informantes.

En la quinta parte se realizará un análisis general de los errores detectados con una breve explicación de los participantes. En la sexta parte se ofrecerá a una propuesta para la resolución de los errores detectados y una discusión de los resultados recogidos. Finalmente, aportaremos nuestras conclusiones, seguida de un último apartado con las referencias bibliográficas y anexos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España

Para la realización de nuestro proyecto de investigación, tuvimos como referencia la obra bajo el título *Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España* de Francisco Moreno Fernández (2009). En este trabajo se plantean diversas cuestiones sobre los diferentes tipos de población inmigrante llegada a España y su integración sociolingüística. Moreno Fernández revela que “en términos generales, son en torno a los 11 millones las personas capaces de hablar

otra lengua cooficial, aproximadamente un 25% del total de la población española” (2007).

El perfil lingüístico de los inmigrantes no hispanohablantes supone una proporción de un 25% que en la actualidad son los marroquíes y cuya lengua perteneciente es el dialecto marroquí (*darija*). La realidad social que describe Francisco Moreno en su obra, refleja una realidad de la población residente y la vivencia con los inmigrantes en la comunidad de acogida. Así, el autor, cuando habla de los niveles de integración, los dividirá en cuatro etapas y las plasmará en una pirámide: la integración de supervivencia, laboral, social e identitaria.

En primer lugar, aclara que la “integración de supervivencia”, al acogerse a una nueva comunidad, supone una cuestión para cubrir sus necesidades básicas e inmediatas por lo que tratarán de alcanzar una capacidad de comunicación para dar y recibir información básica, además de adquirir las competencias lectoescritoras básicas para la construcción de enunciados simples y delimitados.

El segundo nivel de la pirámide es “la integración laboral” o escolar, una vez cubierta las necesidades básicas, que desempeñan una función social dentro de la comunidad. Por un lado, con una mejora de las funciones comunicativas y lingüísticas como una construcción apropiada de enunciados, una participación comunicativa en un entorno laboral con un control del aprendizaje propio del inmigrante. En el tercer nivel supone “la integración social” del individuo y como miembro de un grupo en el ámbito racional, social, lingüístico y étnico.

Ese frente permite la ocupación de ciertos aspectos comunicativos en la interacción social con distintos grupos de la comunidad, así como desenvolverse con la construcción de enunciados, adoptar nuevas estrategias para situaciones socioculturales complejas, etc., así como enriquecer sus relaciones interpersonales en los ámbitos más variados de la vida pública y de las relaciones interpersonales. En el cuarto nivel, que es el que considera de integración identitaria, manifiesta lo que sigue:

El cuarto nivel de integración recibe la etiqueta de “integración identitaria” y lleva a la aparición de unas relaciones sociales complejas entre residentes e inmigrantes, en las cuales los inmigrantes adoptan unas pautas de conducta de acuerdo con la identidad desarrollada en la comunidad de acogida. Esa identidad confiere al inmigrante un lugar propio en la nueva comunidad, que pasa a ser “su” comunidad en términos

sociales, culturales y afectivos. La creación de este lugar propio no supone la aparición de un patrón identitario único o monolítico, sino que el inmigrante, convertido en residente, puede optar – cuando se le permite - por el mantenimiento o el abandono, en muy diversos grados, de su identidad de origen, así como la adopción, en muy diversos grados, de la identidad de la comunidad de acogida. (2009: 133).

Uno de los aspectos fundamentales en la determinación de las consecuencias de la inmigración es el proceso de aculturación o inculturación de la inmigración en su proceso de adaptación a la sociedad de acogida lo que hace que un individuo modifique su actitud y sus comportamientos, para que pueda moldearse en la nueva cultura de acogida. Es un proceso que se ha visto condicionado por las necesidades de nuestros padres marroquíes, pues una vez que llegan a la sociedad de acogida, poco a poco la nueva cultura a la que se enfrentan se va construyendo con el resto de la sociedad una vida cultural común. En el *Diccionario de la lengua española* se define *aculturar* como “incorporar a un individuo o a un grupo humano elementos culturales de otro grupo”.

En el proceso en el que se ajusta un inmigrante al llegar a la población receptora se tienen en cuenta importantes efectos, como la integración, la adquisición de valores y habilidades sociales, el aprendizaje de la lengua del país receptor, la convivencia sociocultural, etc. Los inmigrantes no solo consideran la aculturación desde la base de su propia cultura, sino que también tendrán que tratar con las diferentes expectativas y estereotipos de la sociedad de acogida. Por su parte, Francisco Moreno Fernández (2009: 130) lo define como “asimilación por un grupo de la cultura de otro, mediante un proceso de abandono de la cultura de origen y de adopción de la identidad del otro grupo”.

2.2. Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera

Uno de los estudios llevados a cabo por Luis Roger Rodríguez (2001) propone una metodología sobre la actuación de los aprendices árabes de español como L2 y cómo analizar los errores que cometen estos informantes.

En su principal investigación incluye una prueba escrita que se realiza para la obtención del Diploma Básico de Español. Se trata de una prueba escrita dividida en dos partes: en primer lugar, en un texto formal dirigido, es decir, una redacción de una carta personal que contenga entre 150-200 palabras, y, en segundo lugar, una redacción

pudiendo escoger un tema: las diferencias entre el mundo pobre y el mundo rico o la narración de un hecho reciente en el país del candidato.

El objetivo principal de este análisis es conocer el comportamiento del aprendiz con un nivel avanzado del español mediante una prueba. El análisis de errores se va a identificar en su contexto y se va a clasificar en alguno de los apartados de la taxonomía que se adopta. Para la realización de este examen homologado deberá superarse la comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y expresión oral con una valoración cuantitativa.

No obstante, los resultados que se obtienen en la primera muestra, que son las conclusiones sobre el apartado de transferencias desde L1, se presentan desviaciones transferidas por parte de los informantes en el manejo del lenguaje: se incluye la omisión de mayúsculas, dado que en la escritura del árabe no existe distinción entre la mayúscula y minúscula; una confusión entre los verbos *ser* y *estar*; la confusión *por/para* y una confusión entre la *b/v*.

Otra de las cuestiones en las confusiones intralingüísticas que se plantea en los alumnos extranjeros suele ser el error de las preposiciones que va acompañada de los verbos como *permitir*, *sufrir*, *decidir* o *pedir*, por la proximidad que presenta el francés a español y transferencias de pretérito perfecto que se sustituye al indefinido.

Además, en el apartado de las transferencias desde L2, es decir, el manejo del francés, se han recogido más incidencias, pues se produce una transferencia de manera inconsciente del francés por la proximidad existente con el español. En este estudio, mayoritariamente se han obtenido errores de carácter ortográfico, léxico, morfosintáctico y desdoblamientos de naturaleza léxica. Los resultados que se recogen en el estudio concluyen con un total de 304 desviaciones que constituyen el 14,7% del corpus.

No obstante, se hace una propuesta metodológica con el fin de proponer ejercicios para trabajar las desviaciones que se obtuvieron en la muestra, y, así, reducir su repercusión en la producción lingüística. Entre los errores más destacados, se producen alteraciones que harán que se ofrezcan distintas alternativas mediante unos modelos con ejercicios de acuerdo con los niveles de dominio de la lengua meta de nivel bajo, nivel alto y nivel único.

2.3. Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes

Por otro lado, obtuvimos como referencia la investigación de los autores Félix Villalba Martínez y M^a Teresa Hernández García (2007). Su principal objetivo es presentar la situación actual de la enseñanza de L2 y su eficacia a una población inmigrante que residen en España que por diversos motivos se han visto obligados a inmigrar. Tal y como se menciona en la investigación:

[...] La inmigración siempre es un fenómeno multicausal con motivaciones muy diversas: económicas, sociales, políticas, de desarrollo personal... Pero, aunque no fuese así y la analizásemos únicamente en su dimensión económica, habría que preguntarse en qué medida este componente influye en el aprendizaje de una L2. (2007: 81).

La formación lingüística escasa que presentan los inmigrantes se da por distintos factores. Nos encontraremos con un desarrollo personal que influye en el aprendizaje y, en el caso de los estudiantes marroquíes, sus principales carencias se pueden dar por diversos fenómenos, que podría darse también en el contacto con su lengua materna con el aprendizaje de una L2. No obstante, en esta variable existe una mayor discrepancia dado que independientemente del nivel de estudios que posean, se debe al tiempo de permanencia que llevan en el país y el contacto con los nativos.

Si habláramos acerca del proceso formativo de los estudiantes inmigrantes, nos adentraríamos en los programas reglados educativos que apenas existen para la enseñanza de la lengua y su importancia en el ámbito escolar. Pues los problemas de adaptación a un nuevo sistema educativo suponen tener que adquirir una nueva lengua y para eso hay una falta de programación para la mayoría de los inmigrantes que necesitan un aprendizaje específico de la lengua. Cuando hablamos de inmigrantes, el autor señala que “si se tratase de otro grupo de ciudadanos, la situación cambiaría notablemente. Y todos, lo digamos o no, estamos pensando en inmigrantes cuando nos referimos al conjunto de prácticas educativas que se dirigen a este grupo social” (2007: 82).

Para desarrollar una competencia lingüística académica eficaz, los contextos de aprendizajes tienen que ceñirse a las situaciones sociales, laborales y educativas para mantener relaciones sociales, en general, preparar al alumnado las principales habilidades para el mundo laboral y un adiestramiento para alguna rama profesional. Por tanto,

resultará eficaz entrar en contacto con la lengua en contextos lingüísticos que forman parte del ámbito social, con unas necesidades educativas específicas que les permitirán la integración en el mundo laboral.

A lo largo del artículo hemos comprobado que el problema que se presenta en el aprendizaje del español por parte de los estudiantes inmigrantes deriva de que necesitan desenvolverse en la nueva sociedad; por eso, no se evalúan los programas de enseñanza de L2 para la población inmigrante suponen problemas lingüísticos por la poca implicación de las instituciones, lo que hace que no se evalúan y se haga uso de técnicas poco elaboradas.

3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

3.1. Inmigración en Canarias

En este capítulo abordaremos diversos conocimientos teóricos que sustenta nuestra investigación acerca del aumento que ha supuesto el movimiento migratorio en los últimos años. En primer lugar, nos adentraremos en la contextualización del trabajo, es decir, la inmigración en Canarias.

A comienzos de los años 90 del siglo XX en España surge el fenómeno de la inmigración. La inmigración marroquí llega a España en los años 70 y el flujo más significativo comienza a crecer a partir del año 2000. Los primeros marroquíes que comenzaron a llegar a España proceden del norte de Marruecos, su presencia en España suele ser de clase media y algunos marroquíes que se han ido instalando desde otros países europeos, especialmente, Francia, Alemania y Bélgica. Se afirma que:

La comunidad marroquí en España se ha multiplicado por cinco desde 1992, superando hoy las 300.000 personas en situación regular. El padrón municipal de 2003, que incluye además de los regulares a buena parte de los sin papeles, cuenta 370.000 marroquíes, lo que los convierte ya no en la primera comunidad extranjera sino en la segunda, después de ecuatorianos, fruto de un complejo de factores operados en los últimos cinco años. *Atlas de la inmigración marroquí en España* (2004: 13).

La inmigración marroquí en España crece considerablemente debido a uno de los condicionantes que ha sido la causa de la inmigración por la fuerte crisis económica y la

inestabilidad que empezó a acentuarse en los años 80. Por otro lado, hay que tener en cuenta que realmente la población marroquí que llegó a España en los años 80 se encontraba con un incremento notable de inmigrantes en una situación de ilegalidad y los residentes legales como trabajadores legalizados. La situación de cada uno de los marroquíes que residen en España su situación laboral se observa una gran concentración de empleos como vendedor, personal agrario, la construcción y la industria.

Este tema lo abordaremos desde diversas perspectivas, pero ¿realmente la población inmigrante marroquí se ha adaptado a una nueva sociedad? ¿Hay receptividad de los inmigrantes marroquíes en España? Son varios aspectos que obstaculizan a esta población que se han dado por muchas causas, entre ellas la clara relación entre los estudios y su bienestar económico.

Esto supone un reto en la integración de los hijos de inmigrantes como segunda generación que han nacido en España o en Marruecos. Resulta difícil la situación de un joven que lleve pocos años y tenga que conocer las nuevas condiciones del país que le acoge a diferencia de su país de origen, entre ellas la cultura, los valores que se inculcan en su antigua escuela y la mentalidad. Esto puede provocar un fracaso escolar y rendimiento en su integración de modo que, al tener pocas posibilidades de escolarizarse, comienza en el mundo laboral a temprana edad por la falta de ayuda de los padres. Sin embargo, es importante señalar que en la mayoría de las familias cuyos padres han obtenido la nacionalidad española se incrementa la probabilidad de que los hijos cursen estudios superiores universitarios.

3.2. Integración en Canarias

Martín Muñoz (2003: s.p.) define la integración como:

Cuando los inmigrantes participen activos en la vida económica, social, cívica y cultural del país de acogida, convertidos en agentes de cambio, en afines sociales creativos, capaces de dar, lo mismo que de recibir se podrá hablar de relaciones culturales recíprocas y estaremos más cerca de la integración. (2003: s.p.).

Cuando hablamos del proceso de integración, nos referimos a la coexistencia entre varias culturas y lenguas que juega muchos papeles en la sociedad española, particularmente en Canarias, donde se vive esta realidad plurilingüe y pluricultural y

conviven muchas culturas. Cabe mencionar la importancia que tiene la convivencia de culturas, la incorporación y la participación activa de la llamada *multiculturalidad* donde existe una unión en el territorio, pero no en lo social.

Uno de los aspectos fundamentales en la determinación de las consecuencias de la inmigración es el proceso de aculturación o inculturación de la inmigración en su proceso de adaptación a la sociedad de acogida lo que hace que un individuo modifique su actitud y sus comportamientos, pueda moldearse en la nueva cultura de acogida. Es un proceso que se ha visto condicionado por las necesidades de nuestros padres marroquíes, pues una vez que llegan a la sociedad de acogida, poco a poco la nueva cultura a la que se enfrentan se va construyendo con el resto de la sociedad una vida cultural común. En el *Diccionario de la lengua española* se define aculturar como “incorporar a un individuo o a un grupo humano elementos culturales de otro grupo”.

En el proceso en el que se ajusta un inmigrante al llegar a la población receptora se tienen en cuenta importantes efectos, como la integración, la adquisición de valores y habilidades sociales, el aprendizaje de la lengua del país receptor, la convivencia sociocultural, etc. Los inmigrantes no solo consideran la aculturación desde la base de su propia cultura, sino que también tendrán que tratar con las diferentes expectativas y estereotipos de la sociedad acogida. Camilleri (1990) dice que “el individuo estará compuesto por dos caras indisociables, una en la que incorpora la serie de valores de la sociedad española y por otra la constitución de sus valores propios”.

El proceso de la integración en las instituciones educativas es la encargada de promover los valores cívicos y culturales, entre ellos la convivencia intercultural y la lucha que viven día a día contra los prejuicios. De acuerdo con nuestra experiencia en la investigación de este trabajo, nos hemos dado cuenta de muchos casos de exclusión y marginalización, lo que hace que el alumnado inmigrante sienta cierto rechazo en el propio centro educativo al no sentirse cómodo.

Conviene señalar que el concepto de integración es multidimensional, estaríamos hablando de la integración social, laboral, escolar, entre otras muchas. En este caso, se trataría de la integración en todos los niveles, la integración engloba muchos comportamientos para un individuo que comienza a convivir en una nueva sociedad. Es evidente que nos referimos a los valores culturales, a la adquisición de la nueva lengua,

las costumbres y la participación social, lo que hace que las personas inmigradas sientan un choque cultural. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008: s.p.) lo define así:

Conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. (2008: s.p.).

En la convivencia intercultural se promueve una comunicación entre muchas culturas y es la aceptación, respeto e interacción para una buena integración. Para ello, debemos destacar la importancia que tiene la integración en todos los sentidos: si quisiéramos hablar de la integración como tal, estaríamos mencionando la adaptación. Con esto queremos decir que para adaptarse a una nueva sociedad, no es simplemente aprender la lengua y sus costumbres, sino reconocer los valores culturales y constitucionales que coexisten en una sociedad para el desarrollo de la competencia intercultural, que así la define Ernesto Martín Peris (2008: s.p.):

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. (2008: s.p.).

En los programas educativos no se garantiza la escolarización del colectivo inmigrante para el apoyo de carácter lingüístico y cultural. Por ese motivo, las posibles soluciones y un mayor grado de inclusividad, conviene que en los centros educativos el nivel de aceptación por parte de los alumnos y profesores contribuyan con los recién llegados, que promuevan tanto dentro como fuera del aula la participación, que se desarrollen medidas organizativas y curriculares para impulsar la inclusión, para la colaboración, la interactividad, hará que aumente el nivel de rendimiento escolar y una mejora en la adquisición de la L2, puesto que el aprendizaje de una nueva lengua es una de las barreras más complicadas de superar y eso hace que se frene su inclusión y aprendizaje.

- **Instalar un Plan de Acogida**

Un Plan de Acogida es un conjunto de actuaciones por parte de un Centro Educativo para facilitar la adaptación de los alumnos, profesorado, familias, etc., que propicie el enriquecimiento cultural, respeto, solidaridad e integración. Para ello, hemos

recogido un Plan de Acogida como ejemplar un centro en Las Palmas de Gran Canaria con la finalidad de conocer este recurso metodológico que pretendemos instalar en nuestras aulas con inmigrantes marroquíes.

En este Plan de Acogida hemos recogido los siguientes apartados:

1. En primer lugar, en este plan se recogen varios tipos de situaciones: que el alumno fuera de su mismo país de origen y el tutor realizaría actividades de tipo lúdico, con la finalidad de presentar a los compañeros mediante una serie de preguntas: ¿Cómo te llamas? ¿Dónde naciste? ¿Cuál es tu lengua de origen? Además de estas actividades, tienen una simple finalidad, y es encaminar a los alumnos para que entiendan la situación que han vivido sus compañeros.
2. En segundo lugar, el docente deberá tener una proximidad hacia los alumnos y hacerles conocer algunas técnicas de saludo, preguntarles dónde viven, con quién han venido a España, se podrá señalar el centro, etc., mediante técnicas de dinámica que conducen la actividad. La finalidad de este proceso es la misma que la anterior, así, en el momento en que conozcan el centro, se colocarán rótulos en diferentes lenguas para ayudar a los nuevos alumnos a conocer los lugares comunes como aulas, aseos, dirección, secretaría, biblioteca, comedor, unidad de orientación, etc., para facilitar su autonomía en el centro y para contribuir y dar una ambientación que refleje la multiculturalidad al alumnado recién llegado.
3. Finalmente, el Equipo de Orientación y Apoyo elaborará una compilación de un material didáctico y específico para los tutores donde los grupos recién llegados tendrán que comenzar a darle uso. Se trata de una materia que contiene las diferentes lenguas de los alumnos, con el fin de que el periodo de acogida sea divertido y atractivo.

3.3. Situación lingüística en Marruecos

En Marruecos, el idioma de la legislación es el árabe clásico, aunque las leyes pueden ser traducidas tanto en el francés como en el español. La lengua que es hablada

por la población es el árabe marroquí, poco a poco influido por la llamada lengua culta. El rey de Marruecos, cuando quiere que un discurso llegue al pueblo, se ve obligado a utilizar el árabe clásico y para el resto del mundo el francés. También, es común que muchos de los documentos gubernamentales, traducidos del árabe clásico, estén disponibles en la lengua francesa.

La administración pública es otro lugar donde se puede identificar el francés y español: en el Norte el español y en el Sur el francés. El español es una de las lenguas más importantes de Marruecos por el fenómeno de la inmigración, de hecho, continúa influyendo en las instituciones, como en el sistema sanitario, financiero y se cursa en centros universitarios. En la educación pública los estudiantes de escuelas elementales aprenden como lengua primera el árabe clásico y la segunda lengua que se enseña es el francés. Sin embargo, algunas de las escuelas privadas de Marruecos son francófonas, por lo que hay pocas que se habla en árabe.

En Marruecos, se hablan además dos dialectos del árabe: el *darija*, que es conocido como un árabe marroquí y la lengua materna de la población de Marruecos arabófona, *hassaniya* es un árabe utilizado en la zona del Sáhara occidental. El *darija*, que es una lengua oral que no se escribe, tiene además sub-dialectos, en el sur de Marruecos, Rabat, Casablanca, Fez, Meknés, Tánger, Jebli, Marrakech y Oujda.

Por otro lado, existe la variedad estandarizada que es el árabe moderno y funciona como una lengua oficial en Marruecos encargada de “las cuestiones administrativas, el ámbito educativo y la comunicación internacional. Esta variedad, que además es común para todos los arabófonos del mundo, solo la dominan aquellos arabófonos marroquíes que han sido alfabetizados y la han estudiado en las escuelas” (Salgado Suárez, 2016 :14).

Por otra parte, el *amazigh* (bereber) es una lengua hablada por el 60% de la población con un alfabeto propio y la lengua históricamente asociada al habitante autóctono norteafricano; el *tifinagh* utilizado tradicionalmente por los tuaregs y revivido en los últimos tiempos por iniciativas de recuperación del *amazigh*. Sin embargo, en la zona del Rif se habla un dialecto del *amazigh* denominado *tarifit* o rifeño, hablado también en algunas zonas de Argelia.

En definitiva, la compleja realidad lingüística de Marruecos provoca una situación de multiglosia y plurilingüismo por todas las lenguas que coexisten, lo que puede ser una de las causas de la interferencia lingüística en los aprendices marroquíes.

3.4. Competencias comunicativas

En el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008: s.p.) se define la competencia comunicativa como:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Como bien mencionamos en el apartado de los objetivos, nos hemos centrado en un nivel A2 que presentan los informantes de esta investigación. Ahora bien, un estudiante con un nivel A2 para adquirir una segunda lengua L2, deberá adquirir competencias que desenvuelvan al individuo en acciones cotidianas para desarrollar las cuatro destrezas, interrelaciones del lenguaje y la competencia intercultural que permite al alumno, incrementar de manera progresiva su propia autonomía. En este caso ha sido una actividad muy completa que ha hecho que el alumno se pueda enfrentar con la competencia lingüística, es decir, la composición de los textos escritos que hemos presentado.

Según el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* (MCER, 2002), la competencia comunicativa engloba los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas
- Las competencias sociolingüísticas
- Las competencias pragmáticas

En esta investigación nos interesan las dimensiones lingüísticas en las que el alumno con un nivel A2 sea capaz de abordar elementos lingüísticos básicos para situaciones cotidianas, producir expresiones breves y habituales como datos personales acciones habituales, carencias y necesidades. Por otro lado, deberá producir expresiones

breves y emplear estructuras sintácticas básicas, grupos de palabras y un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluyan situaciones de supervivencia (situaciones de malentendidos e interrupciones). Para cumplir con todas las reglas mencionadas anteriormente, es importante que el individuo tenga una actitud positiva como menciona Julián Martínez (2014: 82):

Otro elemento pertinente para que la comunicación sea eficiente, resulta al establecer una actitud positiva entre los interlocutores que muestre su voluntad de relacionarse, entenderse y superar los conflictos y malentendidos que se puedan producir por las diferencias de valores y formas de interacción, las cuales pueden ser incluso incompatibles.

En cuanto a la competencia sociolingüista, se destaca la competencia sociocultural que se relaciona específicamente con el uso de la lengua y la capacidad que tendrá el alumno para el uso de los siguientes puntos:

- Se comprende el conocimiento de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales como el saludo, fórmulas de tratamiento, convenciones para el turno de palabra.
- Las normas de cortesía como la positiva, negativa y la descortesía, las expresiones de sabiduría popular.
- Las diferencias de registro existentes entre las variedades de la lengua.
- Por último, el dialecto y acento: la competencia sociolingüista aborda la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos con sus peculiaridades lingüísticas y culturales como el léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística y el lenguaje corporal. Con esto queremos decir qué grupos sociales de la comunidad meta tendrá el alumno que reconocer para el uso de la lengua.

En las competencias pragmáticas haremos referencia al conocimiento que posea el alumno y su capacidad de ordenar oraciones y sus funciones

- La organización del texto y sus macrofunciones (descripción, narración, etc.).
- Cómo desarrollar una argumentación; las microfunciones como ofrecer y buscar información factual (identificar, corregir, preguntar, responder), expresar y descubrir actitudes, persuasión (sugerencias, invitaciones, etc.) y, por último, la estructuración del discurso (comienzo, conclusión, etc.).

3.5. Transferencia lingüística en el aprendizaje de una segunda lengua

El término *transferencia lingüística* en el proceso de adquisición de una segunda lengua puede ser causa de errores en los componentes del lenguaje. Así la define Ernesto Martín Peris (2008: s.p.):

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. (2008: s.p.).

Es decir, se produce una influencia de la primera lengua de manera positiva y con grandes beneficios en el aprendizaje de la segunda lengua. El fenómeno de transferencia lingüística tiende a transferir estructuras y significados de la L1 a la L2 o para la L3 por “imitación” y “hábito” que enfrenta el aprendiz, con lo que, es la principal causa en la interrelación de dos lenguas que puede darse al alterar la estructura lingüística.

Sin embargo, cuando un individuo entra en contacto con un nuevo medio de comunicación y del aprendizaje de una lengua extranjera (L2), es un proceso de asimilación que entra en contacto con una nueva lengua. Para este proceso, uno de los errores más comunes en los aprendices es cuando recurren a sus conocimientos lingüísticos para emplearlos en el aprendizaje de la L2. A este error cometido por los estudiantes se denomina *interferencia lingüística*, es decir, los errores originados por la influencia de la L1 (lengua materna) que funcionan como filtro y condicionarán el aprendizaje de la segunda lengua en el nivel fonético, morfológico, sintáctico y léxico como una “transferencia negativa”. Sin embargo, hay errores que se desarrollan en la interferencia de la L1 a la hora del aprendizaje de la L2, denominados *intra lingüísticos*, pues son errores que se cometen debido a la generalización de una regla gramatical.

Thiemer (1980: 299) afirma que:

Durante el proceso de aprender un idioma extranjero, el alumno se ve expuesto a un continuo conflicto entre las reglas y hábitos adquiridos en su propio idioma -su lengua materna-, y las estructuras propias del idioma extranjero que se propone aprender”.

Son errores que podemos relacionar con los factores de edad, el desarrollo de la lengua establecida y las percepciones sobre las dos lenguas que mantienen ese contacto y que al

sujeto le presentan diversos inconvenientes entre las normas y costumbres de su lengua materna. No obstante, la transferencia puede darse de manera positiva en el aprendiz. Ernesto Martín Peris (2008: s.p.) considera que la transferencia positiva es:

El fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayormente, la L1) en otra lengua. El aprendiz de una LE tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, suelen producirse procesos de transferencia. Cuando esta ocasiona un error, se denomina interferencia o transferencia negativa. Por el contrario, cuando gracias a ella se consigue comprender o producir correcta y adecuadamente un enunciado, un texto, un gesto, etc., en la LE, se denomina transferencia positiva.

Para el aprendizaje de una segunda y/o tercera lengua extranjera se concretizan algunos estudios que suelen ser útiles para explicar errores. Lo conocemos como el Análisis Contrastivo (AC) de esta investigación consiste en las descripciones de los aspectos lingüísticos de dos lenguas distintas que encontraremos en la comprensión escrita de nuestros informantes. Sonsoles Fernández (1997: 8) define en AC: “el Análisis Contrastivo (AC) nace en esta tradición de preocupación didáctica y pretendía ser, en su momento, la panacea de la enseñanza de idiomas, pues planteaba un método de trabajo que evitaría los errores”.

Es una construcción gramatical contrastiva específica de cada lengua que incluye todos los aspectos que presentan problemas en los estudiantes de lengua extranjera a la hora de transferir lo que quieren expresar en su lengua nativa a la lengua de aprendizaje. Pero si quisiéramos hablar de la diferencia entre “error” y “equivocación”, Corder (1967) define los errores como fallos en la capacidad y la equivocación como fallos en la realización. Por lo que tendremos en cuenta que la equivocación no tiene la suficiente importancia en el aprendizaje de una lengua, pues no refleja un defecto en el conocimiento del ser humano, pero los errores sí, dado que al ser el reflejo de nuestro conocimiento no son corregibles.

El Análisis Contrastivo surge en la Segunda Guerra Mundial en los años 40 y 50 del siglo XX. Este concepto nace tras encontrar “una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos” *Diccionario de términos clave de ELE* (2008: s.p.). Una de las obras que podemos considerar como fundadora del Análisis Contrastivo fue la de Charles C. Fries titulada *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, que se

publicó en la Universidad de Michigan, Estados Unidos que publicó con la finalidad de proponer una metodología para evitar errores.

Sin embargo, en esta investigación trabajaremos con el método de Análisis de Errores como estrategia cognitiva en la adquisición de una nueva lengua. Santos Gargallo (1993: 13) plantea una serie de cuestiones en las que da a conocer del Análisis de Errores para implementar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Si el objetivo del que aprende se centra en el logro de una competencia comunicativa en una lengua diferente a la materna, habremos de tratar los errores a fin de que su capacidad de producción y de comprensión sea adecuada al contexto y correcta en relación con el sistema de normas de la lengua meta. No obstante, el grado y nivel de corrección que nos propongamos vendrá determinado por los objetivos y necesidades de los alumnos y por los requerimientos del contexto académico en que se lleve a cabo la instrucción; así, el futuro profesor, traductor o intérprete, a modo de ejemplo, deberá contar con un manejo de la lengua que incluya la corrección gramatical. (1993: 13).

Por tanto, nuestra principal preocupación es identificar e intentar remediar los errores gramaticales que suponga el aprendizaje de nuestros informantes marroquíes.

- **Análisis de errores e interlengua en la enseñanza de segundas lenguas a arabófonos**

Cuando queremos adquirir una lengua extranjera, en este caso, nos referimos a aprendices arabófonos, somos conscientes de la relación que hay entre las lenguas; por tanto, el aprendiz interioriza su lengua materna y los rasgos gramaticales y funcionales de la segunda lengua con el fin de que aumente su competencia lingüística, a la vez que el docente emplee una propuesta metodológica que siga como instrumento de comunicación. Falah Rafie Abdulghafoor (2026: 166) afirma que “el docente de una segunda lengua sabe que el proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios, por los que el alumno tendrá que pasar para conocer”.

Por tanto, les daremos importancia a las reglas que presenten los docentes en los ejercicios gramaticales, pues esta es la clave del aprendizaje: el alumno crea sus propias reglas de forma autónoma y las pone en práctica a partir de la información explícita e implícita que reciba, así pues, se verá en una situación en la que, si la regla que el alumno haya establecido sea de forma correcta o incorrecta, automáticamente la reajustará. Así

pues, se trata de que la actitud del docente debe analizar y hacer reflexionar mediante evaluaciones y correcciones para no seguir la figura tradicional del docente y llevar a cabo estrategias que hagan que el alumnado tenga su propia autonomía de aprendizaje.

3.6. Aprendizaje y adquisición de la segunda lengua L2

Cuando se adquiere una lengua, podemos estar hablando de una primera o segunda lengua y su aprendizaje, por lo que, consideraremos los conceptos equivalentes dado que *adquisición* se refiere al manejo de una lengua que se consigue en un contexto natural, mientras que el concepto de *aprendizaje* tiende a vincularse a una actividad intencional, cuando se enseña una lengua complementaria.

Krashen (1982: s.p.) es uno de los expertos más destacados en el aprendizaje de idiomas y firma que, para desarrollar las habilidades en una segunda lengua, es imprescindible hacer uso de dos estrategias: la adquisición y aprendizaje. La hipótesis que incluye Krashen para la adquisición de una L2 detallada de la siguiente forma:

1. La hipótesis adquisición-aprendizaje: son dos estrategias encargadas de desarrollar las habilidades en una L2.
2. La hipótesis del monitor: indica la relación entre adquisición-aprendizaje y la habilidad para producir frases en lengua extranjera de la competencia adquirida. Se indica que la adquisición faculta la fluidez, y el aprendizaje todo lo contrario, tiene la función de editar o corregir una idea antes de expresarla tanto escrita como oralmente.
3. La hipótesis del orden natural: esta hipótesis señala la importancia de las reglas gramaticales y su enseñanza tanto para la adquisición de una segunda lengua como para una lengua materna.
4. La hipótesis del imputado: para la interacción entre hablantes, es imprescindible la inclusión de contextos con un vocabulario comprendidos por los aprendices y palabras nuevas con la finalidad de ir adquiriendo y entrelazando lo conocido y lo nuevo por conocer.

5. La hipótesis del filtro efectivo: esta hipótesis hace referencia a la falta de motivación a la hora de adquirir una lengua; sin embargo, Krashen aclara que los aprendices, cuando no presentan preocupaciones de no ser exitosos, en esa situación se facilita la adquisición de la lengua. Y si el aprendiz se siente a la defensiva, es menos probable que adquiera una lengua por falta de confianza y motivación.

Stephen Krashen considera que el concepto de “adquisición” cuando un niño se vuelve competente y desarrolla las competencias lingüísticas. Hará buen uso de la lengua y desarrolla un conocimiento natural e inconsciente que requiere la interiorización de una gramática implícita e intuitiva. Sin embargo, cuando hablamos del concepto de “aprendizaje” se vincula con el desarrollo de una lengua con un proceso consciente y formal. Por lo tanto, Krashen se basa en una metodología de la enseñanza-aprendizaje de forma natural en los fundamentos de enfoque natural con el objetivo de centrar la atención en la comprensión de los significados.

En definitiva, Suisse (2006: 48) explica “la existencia de la dificultad de distinguir entre “aprendizaje” (proceso explícito) y “adquisición” (proceso implícito) algunos investigadores han optado por el término “apropiación” para representar los dos procesos”.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro plan de trabajo ha sido seguir una metodología de investigación en acción en la que pretendemos conocer e identificar los errores gramaticales frecuentes en aprendices de español, explicar la causa por la que se producen y ofrecer una solución. Nuestro número total de informantes fue de nueve personas: cuatro informantes menores y cinco informantes residentes. Dispondremos de datos reales de un grupo de estudiantes inmigrantes marroquíes menores que llevan residiendo en Maspalomas aproximadamente dos años, otro grupo de estudiantes que llevan al menos dos meses y, finalmente, la primera generación marroquí que reside en Maspalomas desde finales de los años 80 y principio de los 90 del siglo XX.

El escenario donde pudimos realizar las pruebas escritas tuvo lugar en San Bartolomé de Tirajana. En primer lugar, hemos podido realizar las pruebas escritas y conocer en profundidad el nivel de integración de los estudiantes marroquíes en el centro educativo IES Amurga. En segundo lugar, realizamos las pruebas escritas de manera individual en su hábitat, a otro grupo de informantes que son residentes marroquíes con nacionalidad española que llevan viviendo en Gran Canaria más de treinta años.

De modo que lo que pretendemos investigar es el grado de integración en el ámbito socioeducativo en el país de acogida y si realmente hay una dificultad a la hora de enfrentarse a la lectoescritura. Para su corrección hemos empleado la Guía del Examen DELE A2. Como instrumento para la recogida de información se ha seleccionado un examen similar del nivel A2 cuyo modelo es un correo electrónico del Instituto Cervantes:

Nombre y apellidos:

Edad:

Estudios:

TAREA

Usted lleva viviendo un tiempo en España. Un/a amigo/a español/a de su familia le escribe para preguntarle cómo es su vida allí en el siguiente correo electrónico:

¡Hola! ¿Qué tal?

Hace ya muchos meses que te fuiste y no sé nada de ti. ¿Qué tal? ¿Qué haces en España?

¿Te gusta? ¿Y la ciudad, está bien? Tus padres me han dicho que estás compartiendo la casa, ¿con quién?

Cuéntame. Un abrazo.

Conteste a su amigo/a. En el correo tiene que:

- Saludar.
- Decir qué hace (estudios, trabajo, lugar y horario).
- Decir cómo es la ciudad y su vida allí.
- Decir cómo son sus compañeros/as de piso.
- Invitar a su amigo/a a visitarle.

- Despedirse.

NÚMERO DE PALABRAS: entre 60 y 70.

Para la obtención del Diploma de español para un nivel A2 el usuario de la lengua deberá demostrar su capacidad sobre los siguientes puntos según el Instituto Cervantes:

- “Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, relacionadas casi siempre con áreas de experiencia que le sean especialmente relevantes por su inmediatez (información básica sobre sí mismo y sobre su familia, compras y lugares de interés, ocupaciones)”.
- “Realizar intercambios comunicativos sencillos y directos sobre aspectos conocidos o habituales”.
- “Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como para satisfacer cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas”.

Siguiendo la Guía del examen DELE A2, en la descripción general para la realización de la prueba de expresión e interacción escrita, esta tiene una duración de 45 minutos. En el caso de la prueba que hemos llevado a cabo en la investigación, la extensión total del texto que escriben los informantes debe fluctuar entre 60 y 70 palabras. Al ser dos pruebas escritas (en nuestro caso hemos escogido una única prueba), se suele otorgar en la calificación en cada tarea el mismo valor (50%).

En la capacidad que se evalúa para la realización de un correo electrónico, el alumno debe ser capaz de “redactar, con oraciones enlazadas, textos sobre aspectos cotidianos de su entorno (personas, lugares, experiencias de estudio o trabajo) y descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales”. Guía del examen DELE A2 (2019: 13).

En cuanto a la escala de calificación consta de un único rango que va de 0 a 3 puntos. Según la Guía del examen DELE (2019: 14), se subdivide en dos categorías:

1. **Uso de la lengua:** con una puntuación máxima de tres puntos, el alumno debe ser capaz de desenvolverse con precisión en situaciones y temas planteados, tener un control sobre los tiempos verbales como el presente de subjuntivo, futuro, perífrasis, combinación de pasados, etc.; también podrá cometer errores

gramaticales y ortográficos y el texto escrito debe tener una cohesión mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, uso de subordinadas, conectores y organizadores de la información cuando sea apropiado. Con una puntuación de dos puntos, se valorarán los elementos lingüísticos sencillos como el subjuntivo, perífrasis, combinación de pasados; escribir textos cohesionados y ordenados con un buen uso de las subordinadas relativas y sustantivas; conectores frecuentes (*además, sin embargo, etc.*) y los organizadores de la información. También se encuentran en el rango de los dos puntos los elementos lingüísticos como el presente, pasado de indicativo, pronombres, posesivos, perífrasis, etc., así como saber describir, solicitar información, conectores sencillos y el uso de los relativos. Dentro del criterio de los dos puntos, se admite que el candidato cometa errores básicos en la puntuación, estructuras gramaticales sencillas con los verbos *ser, estar y haber*, concordancias y pasados irregulares. Con una puntuación de un punto, se calificará el uso de un léxico básico, estructuras con el presente de indicativo. Para obtener dicha nota, cometerá errores gramaticales básicos como la concordancia, formas del presente, faltas ortográficas, frases sencillas y aisladas. Finalmente, con una puntuación de cero puntos se da al no haber cumplido con el objetivo comunicativo y por no comprender el mensaje y la lectura. El alumno utiliza palabras sueltas, enunciados inconexos, comete errores abundantes e incoherencias en un enunciado.

2. **Cumplimiento de la tarea:** con una puntuación completa de tres puntos, se valora el cumplimiento de los objetivos comunicativos de la tarea: se incluye un conjunto de información requerida. En segundo lugar, con una puntuación de dos puntos se valora desde un punto de vista comunicativo, que se aporte información de forma comprensible pese a que pueda responder de forma incomprensible uno de los puntos de orientación. En tercer lugar, con una puntuación de un punto, se le puntuará dicha nota porque no logra cumplir con el objetivo comunicativo de la tarea y aporta datos insuficientes que no cumple con los requisitos, es decir, que conteste a lo que se le pide en la tarea. Finalmente, con una puntuación de un cero, es porque el candidato no supera, no responde y escribe palabras aisladas, por tanto, esto totalmente incomprensible para puntuarlo.

5. ANÁLISIS DE DATOS

5.1. Descripción de los informantes

En las siguientes tablas plasmaremos los datos de nuestros participantes:

Tabla 1. Datos de los informantes inmigrantes marroquíes.

Nombres	Edad	Estudios
Mehdi Mansori	18 años	Ciclo de Electricidad
Bilal Boualam	17 años	Ciclo de Electricidad
Abdrahime Adahbi	16 años	E.S.O - Refuerzo de español
Mouad Tahiri	15 años	E.S.O – Refuerzo de español

Tabla 2. Datos de los informantes residentes marroquíes.

Nombres	Edad	Estudios
Mohamed Ait Bel Mahjoub	58 años	Bachillerato
Abdeslam Aref Akhchab	55 años	Universitario
Hocein Aarab Bousakkou	58 años	Primaria
Maryam Baghdadi	50 años	Secundaria
Sara Cherkaoui	33 años	Bachillerato

5.2. Análisis de producciones escritas de L2

En las muestras de los informantes arabófonos hemos detectado una serie de errores que trataremos de organizar detalladamente tanto errores gramaticales (concordancia, estructura de la oración y paradigmas) como en el léxico y ortografía. Los datos extraídos los clasificaremos en gráficas y explicaremos los errores que analicemos según sus tipos, con el fin de reconocer qué tipos de errores son los más frecuentes según las características de los mismos y será un análisis lingüístico que nos permitirá acercarnos a una realidad en el aprendizaje del español de los arabófonos.

Para el análisis de la expresión escrita recopilamos un total de nueve pruebas por lo que realizaremos una clasificación de los tipos de errores y tomaremos como referente el inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En las competencias comunicativas que se recogen en la Guía del examen DELE A2, el componente que analizaremos es el componente gramatical:

1. Gramática
2. Ortografía

Y, por otro lado, de los errores ortográficos:

1. Cambio de letras
2. Unión y separación de palabras
3. Acentuación
4. Puntuación
5. Concordancia

En cuanto a las competencias funcionales tendremos en cuenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2022), que supone el uso de los textos escritos en la comunicación y que el alumno sea capaz de mantener una interacción en la que se produzca una respuesta y que progrese una buena interacción. Pero, nuestro principal objetivo es que nuestros informantes tengan la competencia de que, por medio de la prueba sean capaces de comprender y que sean capaces de cumplir con las microfunciones que se clasifican de la siguiente manera:

1. Ofrecer y buscar información factual (responder, identificar)
2. Expresar y descubrir actitudes
3. Persuasión (sugerencias, invitaciones, ofrecimientos)
4. Vida social (saludos, presentaciones, atraer la atención)
5. Estructuración del discurso
6. Corrección de la comunicación

5.3. Tipología de los errores

En cuanto a la tipología de los errores, los hemos clasificado según un criterio gramatical con el fin de identificar, clasificar y describir los errores. Lo clasificamos de la siguiente manera:

1. Uso de los tiempos verbales
2. Uso del pronombre
3. Uso de las preposiciones
4. Uso del artículo
5. Concordancia de género y número
6. Uso de la puntuación
7. Acentuación y faltas ortográficas
8. Uso de mayúsculas, unión de palabras, separación de palabras y omisión de letras

5.3.1. *Uso correcto de los tiempos verbales*

- **Uso correcto *ser/estar***

El uso del verbo *ser* se emplea para hablar de nacionalidad, profesión, hora, fecha y precio; posesión; se usa asimismo para identificar, la descripción de personas y cosas (características permanentes); se emplea también en expresiones que permiten dar consejos. En cuanto al verbo *estar* permite localizar espacio; describe estados físicos y emociones (características no permanentes); indica el estado civil y la fecha; y se puede combinar con el gerundio. Tanto el verbo *ser* y *estar* se unen a determinados adjetivos que, en ese caso adquieren significados distintos según se acoplan con uno u otro de los dos verbos.

En las muestras hemos recogido los siguientes usos de los verbos copulativos:

- *Son buenos compañeros*
- *La ciudad es muy bonita*
- *Mouad es muy activo*
- *Son amables*
- *Estoy trabajando*
- *Estoy viviendo*
- *Estoy contentísima*

- *Estoy compartiendo piso*
- *Estoy encantado*
- *Estoy estudiando*
- *Yo estoy bien*
- *Estoy segura de (...)*

- **Errores en el tiempo y modo verbal**

Los problemas en el dominio del español para marroquíes pueden resultar confuso, pues uno de los inconvenientes se da por su lengua materna. En las muestras se han contabilizado un total de 16 errores gramaticales en sus estructuras, errores de concordancia, confusiones de tiempo, confusión de la primera persona del singular con la tercera del singular, confusión entre conjugaciones, etc.

Nuestro principal objetivo es conocer cuáles son las dificultades que engendran estos errores. A continuación, presentaremos los errores extraídos:

1. *Una todavía estudiante.* Omisión del verbo *ser* porque el tipo de oración en árabe está compuesto por un sujeto y atributo sin ningún verbo.
2. *Con quien estoy compartiendo el piso muy amable.* Omisión del verbo *ser*.
3. *La ciudad nueva y la vida muy fácil.* Omisión del verbo *ser*.
4. *La verdad cuando salimos de aquí.* Omisión del verbo *ser* por “la verdad es que, cuando salimos de aquí”.
5. *Mi situación laboral desempleada.* Omisión del verbo *ser*.
6. *Tengo solo un amigo, pero la mejor persona en mi vida.* Omisión del verbo *ser*.
7. *Estoy segura de que te **iva** a gustar.* Falta ortográfica y construcción incorrecta de la perífrasis: “estoy segura de que te va a gustar”.
8. *Si cada fin de semana les e **embito**.* Error ortográfico y uso adicional de la conjunción *y*.
9. *Tú no lo **sabes** y ahora mismo **estoy** y yo me gusta mucho la ciudad.* (Errores de concordancia de los tiempos). Lo podríamos sustituir por: “no sé si lo sabías, pero ahora mismo estoy en una ciudad que me gusta mucho”.
10. *Mis deseos en este momento es que todos colaboramos.* Uso de pretérito perfecto simple en lugar de presente de modo subjuntivo.

11. *Trabajando en el sector comercio*. No se hace uso de la perífrasis verbal *estar + gerundio*.
12. *Estoy muy bien, Amurga, ocho en punto*. Omite el verbo *estudiar* y *entrar*.
13. *Me siento en mi casa con vecinos respetuosos*. Error en la estructura y omisión del verbo *tener*: “tengo vecinos respetuosos”.
14. *Vivo como autónomo in casa propia*. Uso incorrecto del verbo *vivir* por *tener* y la estructura correcta sería “soy autónomo y tengo una casa propia”.
15. *Entre a la clase a las ocho*. Empleo de tercera persona del singular en lugar de primera persona del singular.
16. *Conoce amigos nuevos*. Empleo de tercera persona del singular en lugar de primera persona del singular y no asimila adecuadamente los tiempos y modos en español.

5.3.2. Errores en el uso del pronombre

El uso de los pronombres personales en el español está asignado de una única forma para cada función gramatical. Sin embargo, en el árabe en la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (2007: 29) se hace mención a que “la influencia francesa en que la presencia del pronombre personal es absolutamente necesaria debido a que el verbo no expresa la persona con claridad, y así, detectamos varios casos en que el alumno repite insistentemente la persona ante el verbo”. Así lo pudimos ver en las muestras:

1. *Yo me gusta mucho la ciudad.*
2. *Yo tengo bien el gusto.*
3. *Yo estoy bien trabajando.*
4. *Yo me casé con 19 años.*
5. *Y yo también comparto con ellos nuestras fiestas.*

También detectamos el uso incorrecto del pronombre con formas improvisadas:

6. *Tu (te) gustará.*

Uso incorrecto del pronombre clítico que funcionan como complemento verbal:

7. *Mi (me) encanta esa tierra.*

8. **Mi** (me) siento muy a gusto.
9. **Me** (mis) compañeros son muy majos.
10. Adiós, **mi** papá. En este caso se debe omitir.

Ausencia del pronombre:

11. Vivo como autónomo en (mi) casa propia.
12. Todos colaboremos en desarrollos (de) la integración social.

5.3.3. Errores en el uso de las preposiciones

En el uso de las preposiciones hemos encontrado varios errores tanto ortográficos como de empleo incorrecto. Suelen ser errores muy frecuentes, ya que el uso de las preposiciones del español es el aspecto más complicado para los extranjeros que están adquiriendo la lengua L2. Ello se debe a la lengua materna, “puesto que el árabe, al igual que en el español, las preposiciones tienen acepciones, y algunas, del mismo modo, coinciden en alguna que otra función. No obstante, como es obvio, las funciones cambian, con lo cual, una preposición en árabe no cubre los mismos campos semánticos que en español”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (2007: 26).

A continuación, mostraremos los errores detectados:

1. Viviendo **in** Maspalomas.
2. Vivo como autónomo **in** casa propia.
3. La otra trabaja **in** una tienda de ropa.
4. Estoy estudiando **en** un curso.
5. Yo vivo **a** El Tablero **a** Gran Canaria **a** España.
6. Saludos y **a** pronto.
7. **Hsta** luego.

Ausencia de preposición:

8. Trabajando en el sector (del) comercio.
9. En mercadillos (de) cara al turismo.

5.3.4. *Uso del artículo*

En el artículo determinado suele resultar más complicado al decidir qué forma es la adecuada para su uso. Se produce una interferencia de la L1 de los informantes marroquíes dado que es un error muy característico. No obstante, estos errores tanto de omisión como de uso innecesario van disminuyendo, y esto indica que los informantes tienen un mayor conocimiento gramatical del artículo, no desde el punto de vista del aprendizaje, pero sí, de su uso oral.

En las producciones de los alumnos marroquíes, las cinco formas determinadas (el, la, los, las, lo) y las cuatro indeterminadas (un, una, unos, unas) equivalentes al artículo en español, presentan muchos desajustes y discordancias tanto en género como en número, debido a la impericia inicial para dar con la forma apropiada para cada caso en particular, siendo la causa del error, la mayoría de las veces, el desconocimiento del género de la palabra a la que acompaña el artículo, y otras la simple inatención a la concordancia. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (2007: 20).

En este caso, no nos hemos encontrado con ninguna discordancia de este tipo, pero sí con la elisión del artículo en sustantivos determinados. Es uno de los errores más característicos en los arabófonos por la interferencia de su lengua materna dado que en el árabe, el complemento del nombre se compone por dos nombres unidos sin necesidad de usar la preposición porque se entiende que está determinado.

En cuanto al uso incorrecto, hay que tener en cuenta que en el árabe marroquí el numeral “uno” encontraremos una elisión incorrecta del artículo indeterminado y por su confusión con el numeral.

Tabla 3. Uso del artículo definido e indefinido.

	Artículo definido	Artículo indefinido
Elisión del artículo	Me gusta mucho horario de 10h a 13h y 16h a 22h. Mis deseos en este momento es que todos colaboramos en desarrollos (...)	X
Uso innecesario	Entro a la clase a las ocho.	La ciudad donde vivo tiene un buen clima.

Uso incorrecto	El mejor persona en mi vida	Solo tengo uno amigo
----------------	-----------------------------	-----------------------------

5.3.5. Análisis del género y número

En el análisis de errores de concordancia en género y número no parece una dificultad tan destacada, pues normalmente suele ser una dificultad para los estudiantes que comienzan el proceso de adquisición, por tanto, creemos que los pocos errores detectados plantean un tipo de “error” positivo debido a que va disminuyendo, de modo que no existe ningún riesgo de fosilización. Así pues, veremos en las muestras dos errores que hacen referencia a la concordancia de adjetivos con nombres plurales:

1. *Buen compañeros*
2. *Este isla*

5.4. Uso inadecuado de puntuación

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, las reglas que conforman la escritura son necesarias para integrarlas en las futuras programaciones y prácticas en el aula. Tal es así que, el uso correcto de la puntuación es uno de los errores más comunes que cometen los informantes: por un lado, en el inicio del texto, una confusión con el punto en lugar de la coma, el uso del punto y coma sin necesidad de darle uso, ausencia de puntos y, por último, la ausencia los signos de interrogación y exclamación.

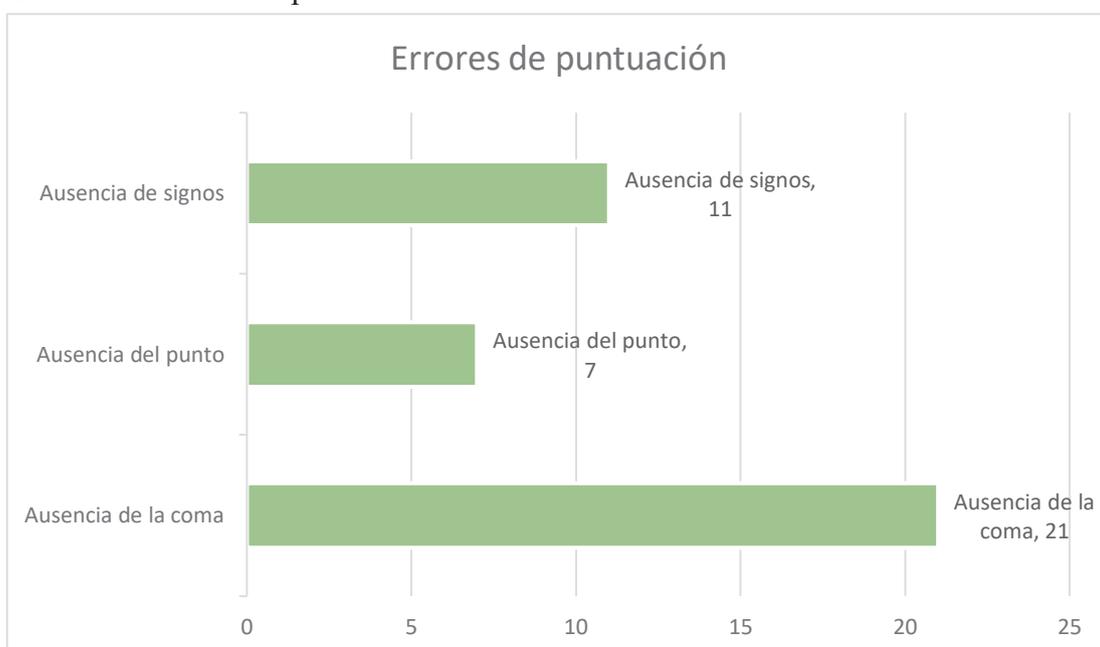
Si seguimos las reglas del PCIC, en el tercer epígrafe «Puntuación» se centra en que, para el uso de la coma en un nivel A2, los aprendices deberán haber adquirido la enumeración con yuxtaposición, enumeración con *ni*, vocativos en posición inicial y adverbios de secuencia, orden o sucesión.

En cuanto al uso del punto, los aprendices deben ser capaces de hacer uso del punto y seguido, punto y aparte, punto y final, reconocer la ausencia de punto en números de años, páginas y en listas. Por último, en el uso de los signos de interrogación y

exclamación, deberán hacer uso del enunciado interrogativo con oraciones, grupos nominales, y pronombres, adverbios interrogativos; y, en el uso del exclamativo, saber hacer uso de las interjecciones o frases interjectivas.

Es importante trabajar con profundidad los signos de interrogación y exclamación porque la lengua materna de los informantes no posee este rasgo, y lo suelen incluir al final de la oración como sucede en el francés, que podría ser influencia de su comprensión escrita. A continuación, mostraremos los resultados de la ausencia de los signos de puntuación en la siguiente gráfica:

Gráfico 1. Errores de puntuación



- **Ausencia de comas**

El *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005) aclara que la coma se utiliza para delimitar incisos, en las aposiciones explicativas, en los adjetivos explicativos pospuestos al sustantivo y oraciones adjetivas explicativas, oraciones de carácter accesorio, cualquier otra clase de explicación o precisión a algo dicho, para separar o aislar elementos u oraciones de un mismo enunciado, etc.

Por tanto, nos encontraremos con una variedad de errores cometidos en el uso de la coma:

1. *Hola estoy encantado Canarias.*
2. *Y estoy estudiando y me encanta esta isla y conocí nuevos amigos y una jefa nueva.*
3. *Bien Garcías y tu*
4. *Estoy estudiando en un curso de electricidad en San Fernando de Maspalomas y entro a la clase a las ocho y salgo a las dos.*
5. *Yo bien aquí en España super tranquila trabajo en un colegio limpiando.*
6. *A ver si puedes visitarme en las próximas vacaciones estoy segura de que te iba a gustar.*
7. *Hola cariño*
8. *Hola amigo*
9. *Hola Amira*
10. *Adiós mi papá*
11. *Pues estoy trabajando si en un comercio.*
12. *Si la ciudad es una maravilla muy limpia.*
13. *Si estoy viviendo con unos amigos.*
14. *Si cada fin de semana les invito.*
15. *Pues nada un abrazo gracias.*
16. *Hay muchos centros comerciales, playas parques.*
17. *Hola como estás*
18. *La ciudad es muy bonita la vida es muy alegre.*
19. *Es una mezcla de marroquíes y hindúes y alemanes yo tengo bien el gusto de invitarte...*
20. *Yo me casé con 19 años vine con mi marido a Canarias.*
21. *Me encanta esta tierra me siento muy a gusto.*
22. *Y la otra trabaja en una tienda de ropa y se llama Fatima.*

- **Uso del punto**

En la utilización del punto se registran dos tipos frecuentes de errores: 1) su uso frecuente; 2) su omisión al final de la oración. Este error se da porque los informantes

desconocen la norma o porque la coma suele crear confusión. Nos hemos encontrado con un total de tres errores en el uso del punto:

1. *Estudié en Marruecos hasta 4º de la ESO. Mi situación laboral desempleada. Llevo 29 años en Canarias.*
2. *Llegué aquí con 25 años y ahora tengo 55. Trabajando en el sector comercio en mercadillos cara al turismo.*
3. *Si la ciudad es una maravilla muy limpia si estoy viviendo con unos amigos. Son buenos compañeros. Si cada fin de semana les invito.*

En cuanto a la ausencia del mismo, hemos detectado cuatro errores repartidos que no incluyen el punto en diversas líneas y párrafos:

4. *Mis compañeros son muy majos es una mezcla de marroquíes y hindúes y nos yo tengo bien el gusto de invitarte aquí en la isla de Gran Canaria te gustará.*
5. *Si cada fin de semana les invito pues nada un abrazo gracias.*
6. *Me gusta mucho la ciudad nueva y la vida es muy fácil aquí y tengo buenos compañeros; y tengo solo un amigo.*
7. *[...] salgo a las dos y ahora vio en una isla [...] son muy amables.*

5.5. Carencia de acentuación y faltas ortográficas

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2022), en la organización del inventario en el segundo epígrafe de la «Acentuación gráfica», se centra en las “cuestiones relacionadas con el sistema acentual y ofrece, niveladas, reglas generales de acentuación y de uso de la tilde diacrítica”.

En la ausencia o carencia de acentuación hemos encontrado los siguientes errores en todo tipo de palabras debido a que en la lengua árabe no existe el acento gráfico, por tanto, resulta ser un nuevo reto para los aprendices. Veamos los siguientes ejemplos extraídos:

- | | |
|-------------------------------------|------------------|
| - <i>Como estas (uso frecuente)</i> | - <i>adios</i> |
| - <i>Aqui</i> | - <i>que tal</i> |

- *Aque*
- *Tu*
- *Dias*
- *Fasel*
- *Si (uso frecuente)*
- *mas*
- *integracion*
- *super*
- *todavia*
- *autonomo*

En cuanto a las faltas ortográficas, son errores abundantes debido a la interferencia del árabe marroquí, conocido como *darija*. En el árabe, en su sistema vocálico existen interferencias léxicas en los fonemas vocálicos /e/-/i/ y /o/-/u/.

Este fenómeno se da por la influencia del árabe clásico dado que consta de un total de seis vocales: tres vocales largas (a, i, u) y tres cortas (â, î, û) no equivalentes al español. Sin embargo, al no existir la /e/ y /o/ en la lengua de aprendizaje, es decir, en la L2 se produce una interferencia negativa y hace que la /i/ se abra a una /e/ y se produzca una discriminación de los fonemas /i/ - /e/.

Otra causa encontrada y parecida a la anterior es la apertura que se produce es en el fonema /u/ y la /o/ de forma errónea y puede ser por una posible fosilización. El árabe dialectal cuenta con fonemas similares a /e/ y /o/, pero carecen de fonema y eso hace que se provoquen errores en la pronunciación y en la comprensión escrita.

Por otro lado, ocurre lo mismo con el diptongo, pues en el árabe y sus dialectos son inexistentes, por tanto, la interferencia lingüística que se produce se suele representar con un único fonema, es decir, de /ie/ pasa a /e/ o la /ue/ pasa a /o/, esto se atestigua en los casos que veremos en la tabla. En el siguiente cuadro, aparecerán diferentes errores que no se dan por el mismo fenómeno comentado anteriormente.

Veámoslo en la siguiente tabla:

Tabla 4. Interferencia negativa del árabe al español

Interferencia negativa en las vocales		
Apertura de la /i/ a /e/	Apertura de la /u/ a /o/	Errores de diptongación
Mesmo	Moy bien	Ciento

Esla (isla)	To	Tiengo
Invetarte	Corso	Nuvo (en lugar de 'nuevo')
Entegracion	Hucho (ocho)	Hindos (en lugar de
Contentisema	Gosto	'hindúes')
Visetarme	Mocho	Duirmi
Marabella		Baino (bueno)
E (en lugar de la		
conjunción 'y')		
Embito		
Premaria		
In		
Visinos		
Qui		
Me (en lugar de 'mi')		
Invetarte		
Amego		
Duirmi		

Por último, hemos detectado varias dificultades en errores ortográficos representados por la grafía /s/, /z/ y /c/ por la /s/ debido a la ausencia del fonema interdental /θ/ y por ello se crea una confusión ortográfica. Otro de los errores ortográficos que hemos encontrados ha sido con la dificultad de distinguir a /v/ con la /b/.

Veámoslo en la siguiente tabla:

Tabla 5. Errores ortográficos

Sustitución de /c/ y /z/ por /s/	Sustitución de /b/ por /v/ y viceversa
----------------------------------	--

Bautisos	Trabajando
Fasel	Marabella
Visinos	Iva (verbo 'ir')
Conoze	Nuebos

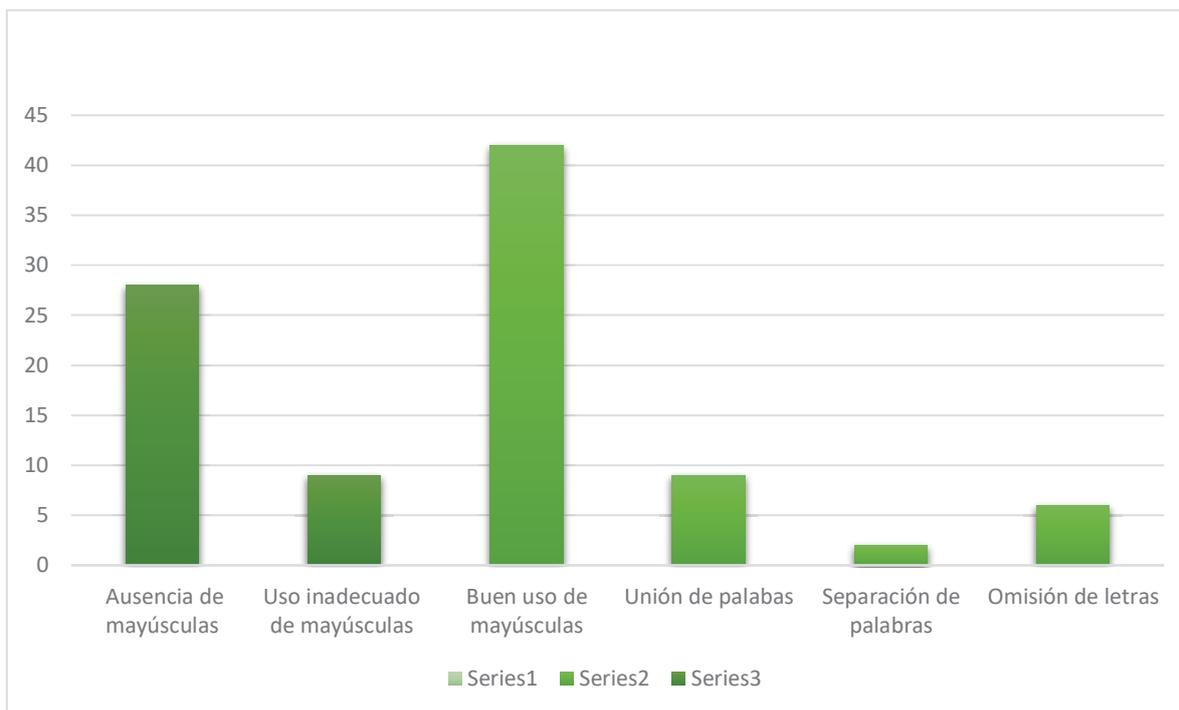
5.6. Uso y ausencia de mayúsculas, unión o separación de palabras, omisión de letras

En este análisis cualitativo hemos elaborado una tabla a partir de los errores que hemos detectado. En primer lugar, destaca la gran ausencia de las mayúsculas con un total de 28 errores que se dan en el comienzo de una oración, de una nueva frase y nombres propios. Este fenómeno podría producirse debido a que este código no tiene ninguna existencia en la lengua materna, pues en el árabe no existe diferencia entre las mayúsculas y minúsculas. Es un aspecto problemático que debemos atender, pues hemos comprobado que no se emplea en los nombres propios, geográficos y el comienzo de una oración, como mencionamos anteriormente. Son errores que tienen que conocer y adquirir para las nuevas normas del código de escritura, dado que este error es bastante frecuente porque se hace una mala interiorización y no diferencian entre mayúsculas y minúsculas.

En segundo lugar, consistente en el empleo inadecuado de mayúsculas cuando no se debe por su mala interiorización a la hora de adquirir el uso de las normas ortográficas y gramaticales de la lengua española, por lo que, engloba un total de 9 errores.

En tercer lugar, es el buen uso de mayúsculas, que gran mayoría de los informantes lo ha empleado correctamente, con un total de 42. En cuarto lugar, el tipo de error es la unión de palabras, como, por ejemplo: *mecanta, elgosto, agosto, etc.*, hemos recogido un total de 9 errores. En quinto lugar, es la separación de palabras con un total de 2 errores. Finalmente, el sexto error es la omisión de letras que alcanza un total de 6 errores.

Gráfico 2. Uso y ausencia de mayúsculas, unión y separación de palabras y omisión de letras.



5.7. Análisis de evaluación

Tras el análisis de errores, hemos querido evaluar según la Guía del Examen DELE A2 y ceñirnos al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. La evaluación es una tarea fundamental para el docente porque le exige tener una habilidad y capacidad para evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. Para ello, deberá servirse de herramientas y un procedimiento de evaluación, promover una retroalimentación constructiva que ayude al alumno a progresar e implicarlo en la evaluación para promover la participación y el proceso de evaluación de su propio aprendizaje.

Tras la obtención de errores, nuestros informantes han cumplido con la mayoría de los requisitos que exige el PCIC. Hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos para que los informantes pudieran superar la prueba escrita, que se trataba de contestar un correo electrónico y que superen las siguientes competencias:

- Desarrollar las habilidades de poner en práctica el léxico y las reglas ortográficas en un correo electrónico.

- Desarrollar y ser capaz de utilizar un lenguaje como instrumento de comunicación escrita.

En los *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC, en las *Relaciones interpersonales*, el aprendiz deberá conocer los siguientes conceptos básicos del tipo de relación cuando se dirige a alguien:

- Conceptos de amigo y conocido.
- Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares según la edad y la relación establecida.
- Conocer las normas de cortesía en el trato con personas mayores, vecinos, autoridades, desconocidos, etc.

Para el acercamiento de las competencias lectoescritoras y su desarrollo, a modo general, si tuviéramos que calificar a los informantes examinados, hemos notado una gran diferencia entre los residentes e inmigrantes marroquíes en cuanto a su expresión escrita, adecuación, estructura y las reglas gramaticales.

Hay que destacar la producción escrita de los informantes residentes porque, pese a las faltas de ortografía, uso innecesario de mayúsculas y entre otras muchas reglas, hemos valorado una presentación muy aceptable a diferencia de los estudiantes inmigrantes, pues observamos que la mayoría usan oraciones simples y sencillas. No obstante, seguidas las pautas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, han cumplido con los siguientes puntos:

- Expresar deseos: *me gustaría, me encantaría, te gustará.*
- Preguntar por el estado de ánimo: *¿Qué tal estás?*
- Expresar alegría y satisfacción: *¡Muy bien!*
- Ofrecer e invitar: *te invito a ...*
- Saludar: *Hola, ¿qué tal?*
- Responder a un saludo: *Bien. Y tú ¿qué tal?*
- Despedirse: *Un abrazo; hasta pronto*
- Solicitar que comience un relato y reaccionar: *pues bien...*
- Preguntar por una persona y responder

Discusión de los resultados

Si hiciéramos una valoración global, por lo que respecta a los errores inducidos, posiblemente sea por la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Tras el análisis, también creemos que se trata de la interferencia que se produce del árabe de elementos presentes como frases hechas o expresiones de uso habitual, por lo que estaríamos clasificándolos como la *fosilización* de errores que cometen los informantes. Ernesto Martín Peris (2008: s.p.) define el término de fosilización de la siguiente manera:

La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionada con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

La fosilización en nuestros informantes arabófonos está condicionada por la interferencia de su propia lengua materna, puesto que no se asimilan las diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua en un proceso de adquisición, estaremos ante el fenómeno de aculturación. Lo hemos comprobado durante el análisis de errores como en las preposiciones, signos de puntuación, tiempos verbales, la confusión entre la /e/- /i/, la diptongación y la /o/-/u/, entre otros muchos ejemplos recogidos con anterioridad.

El fenómeno de fosilización que hemos hallado se debe a la falta de práctica de la segunda lengua y por diversos motivos como no haber adquirido nunca su aprendizaje excepto en su oralidad. Las correcciones las hemos usado de manera afectiva, es decir, permitimos que los informantes tuvieran el tiempo suficiente para la realización de la prueba para asimilar la información que se le pide.

Otro de los fenómenos encontrados está condicionado por la interferencia de la lengua materna de los arabófonos. Algunos aprendices tienen una particularidad que existe en Marruecos y se trata de tener dos lenguas maternas ya comentadas: por un lado, el dialecto marroquí (*daríja*) y, por otro, la lengua *tamazight*. En lo que se refiere a estudios superiores en Marruecos, los estudiantes suelen dominar segundas lenguas como el francés, inglés o español, por tanto, son estudiantes con perfiles multilingües, lo que hace que tengan facilidad de aprender.

En nuestro caso, los inmigrantes marroquíes que están actualmente adquiriendo la lengua española se ven obligados a estudiarla con un fin de adaptación y para cursar estudios obligatorios; en cuanto a los residentes marroquíes, no todos poseen estudios superiores ni han adquirido el español en escuelas en Marruecos, no obstante, varios informantes afirman haber adquirido su oralidad a través de medios de comunicación y para obtener la nacionalidad española.

Hemos podido comprobar que los errores que se reflejan en las muestras provienen también del francés, pues es una de las lenguas que se adquiere en su proceso de enseñanza, desde primaria como segunda lengua en Marruecos, por lo que creemos que pudo influenciar en la expresión escrita. En este caso, algunos de nuestros informantes alcanzan cierto nivel de adquisición del español, por el simple hecho de que respetan las estructuras gramaticales y para la realización de un texto real.

6. PROPUESTAS PARA UNA RESOLUCIÓN

El alumnado recién llegado que se incorpora a la Educación Secundaria viene marcado por su cultura, de manera que estos grupos sociales no se sienten pertenecientes ni adaptados a la sociedad que les acoge, y esto hace que el fracaso escolar aumente. Con esto queremos decir que para ellos es un nuevo reto en la enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua en centros educativos de español, pues su elección de integrarse en una nueva sociedad ha sido una imposición en la que se han visto inmersos.

La diversidad cultural está muy presente en nuestra sociedad y en el ámbito educativo sigue aumentando más, porque nuestra sociedad española se caracteriza por ser una sociedad pluricultural, con distintas culturas que no comparten las mismas costumbres, lenguas, religiones. Con este planteamiento, los centros educativos deben tener una visión amplia para conocer la realidad y reducir la discriminación de estos colectivos para facilitar la integración en la escuela.

Félix Exteberria (2010: 246) sugiere que, para haber una integración de la enseñanza de la lengua y cultura de acogida, debemos empezar por conseguir varios objetivos y que exista un programa de formación permanente del profesorado. El autor considera que “las lenguas de origen de los alumnos inmigrantes son merecedoras de una

actitud de respeto, para empezar, y por otra parte deben ser consideradas como valiosas a la hora de alcanzar en el desarrollo del currículum escolar”.

Para llevar a cabo un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje, nos hemos inspirado en el cuadro de Tinsley (2003) recogido de las Glosas Didácticas de Mercé Bernaus (2004: 4) que utiliza un planteamiento didáctico del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje con un nuevo modelo, que nos servirá como propuesta para nuestros centros educativos y establecerlo como un futuro proyecto para el profesorado como solución válida y viable para nuestros futuros habitantes.

Modelo Tradicional vs Nuevo Modelo

Modelo Tradicional	Nuevo modelo
En que en la nación-estado y en la lengua de la nación como fuente de identidad	Énfasis en la ciudadanía europea y en la diversidad lingüística
El plurilingüismo es un problema para la sociedad	El plurilingüismo enriquece la sociedad
El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son silenciados	El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son bien acogidos
La educación bilingüe en la escuela se ve como un problema. Los niños deben ser instruidos en la lengua nacional para estudiar otras lenguas posteriormente	La educación bilingüe o plurilingüe se apoya porque puede favorecer el aprendizaje de lenguas diversas paralelamente y al mismo tiempo
Los hablantes de otras lenguas son <i>foráneos</i>	Los hablantes de otras lenguas forman parte de nuestra comunidad
Aprender otras lenguas es difícil	Aprender otras lenguas es normal
Adquirir un nivel de lengua casi como la de un nativo es el objetivo final	Se valoran los niveles de competencias comunicativas más básicos en diversas

	lenguas, que irán adquiriendo a lo largo de la vida
La enseñanza-aprendizaje se centra en casi exclusivamente en objetivos lingüísticos. La cultura no se contempla o se presenta de forma estereotipada	La enseñanza-aprendizaje contiene elementos culturales a fin de concienciar al alumnado respecto a la pluriculturalidad y a valorar y respetar otras lenguas, sus hablantes y otras culturas
La enseñanza-aprendizaje se centra en una sola lengua. No se pueden aprender dos o más lenguas	La enseñanza-aprendizaje de lenguas establece vínculos entre varias lenguas y entre lenguas muy diversas con el fin de que el alumnado adquiriera una conciencia lingüística (“language awareness”)
El aprendizaje de lenguas tiende a ser elitista y problemática para la mayoría	El aprendizaje de lenguas está al alcance de la mayoría. Lo cual ha de facilitar la comunicación entre los que vivimos en sociedades cada vez más plurilingües y pluriculturales

7. CONCLUSIÓN

Este estudio lo hemos querido enfocar desde diferentes cuestiones: conocer el nivel lingüístico y de integración de los marroquíes que estén cursando estudios en centros educativos y los residentes marroquíes que llevan más de treinta años viviendo en España.

Bajo nuestra experiencia con los estudiantes, conocimos una realidad que viven estos jóvenes que los acoge una nueva sociedad y que vienen con el fin de subsistir y desafiar nuevos cambios sociales y económicos. Ocurre lo mismo con las experiencias que hemos conocido por parte de los residentes marroquíes y su proceso de adaptación a una nueva sociedad debido a diversos motivos en los que se han visto obligados a instalarse en España.

El sistema educativo español es muy deficiente dado que no facilita la adaptación lingüística en la programación escolar al alumnado inmigrante. La convivencia social e

integración en el espacio educativo, pese a que se haya desarrollado un conjunto de medidas educativas que favorezcan, en ese sentido, la integración, hemos podido ver que no se involucran lo suficiente para una buena enseñanza del español, lo que supone un incremento de fracaso escolar y desmotivación por parte del alumnado. El aprendizaje de la lengua española es un elemento esencial para el proceso de integración, por ese motivo, para facilitar la inmersión, se necesitan docentes preparados para la enseñanza de ELE y también materiales adaptados al nivel de cada aprendiz.

Para lograr una mejor integración y un aprendizaje exitoso se deben incorporar a un aula normal con una docencia de calidad, pues, tras nuestra experiencia, hemos podido contar con algunos testimonios que afirman que no hay docentes cualificados para la enseñanza del español, y por otro lado, tampoco se facilita la integración de este colectivo inmigrante, ya que sienten angustia e incomodidad cuando trata de relacionarse con el resto de los compañeros cuando realmente convivimos en un país con un contexto intercultural.

Rodríguez Izquierdo (2009: 1) elabora una serie de categorías como análisis acerca de la educación en España con datos reales sobre la población inmigrante: “la escolarización de los inmigrantes y las minorías étnicas, los modelos de intervención y propuestas educativas, el bilingüismo y la diversidad lingüística, las actitudes ante otras culturas y finalmente, la ciudadanía e identidad interculturales”.

En cuanto al proceso de aprendizaje del español de los informantes, los errores que detectamos son bastante evidentes y los que puede cometer cualquier individuo marroquí como la influencia a la hora de confundir las vocales tanto en la escritura como en su pronunciación y algunos aspectos que destacan en las transferencias desde el árabe, por lo tanto, para favorecer e incluir en futuras unidades didácticas situaciones comunicativas, estructuras lingüísticas y un vocabulario básico y necesario para adquirir y desarrollar las competencias a través de un método comunicativo, así como incluir elementos culturales.

En definitiva, por regla general, los errores que hemos clasificado a lo largo del trabajo no conforman tanta gravedad, de modo que las causas se deben a confusiones mínimas entre los tipos de pronombres, preposiciones, tiempos verbales, acentuación, entre otros muchos ejemplos, cuya influencia sea achacable a la lengua materna. Lo cierto

es que, en el proceso de aprendizaje, consideramos que por parte de los alumnos inmigrantes hemos registrado mayor número de peculiaridades que manifiesta la interlengua de los respectivos aprendices, en los que se registran casos de fosilización.

8. BIBLIOGRAFÍA

Benyaya, Z. (2007). “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: *aspectos fónicos, gramaticales y léxicos*”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1, 1-61.

Cárdenas Rodríguez, M. R., Otero Gutiérrez, G., & Monreal Gimeno, M. C. (2022). “Instrumentos para el análisis de la Coeducación en los centros educativos”. *Revista De Estudios Socioeducativos*. ReSed, 1(10). Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8655>

Corder, S.P. (1967). “The significance of learner’s errors”, *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 5, N. 4. Oxford University Press, Oxford.

Escobar Urmeneta, C. (2004). “Glosas didácticas”. *Revista Electrónica Internacional*, 12. Recuperado de: <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>

Etxeberría, F., Elosegui, K. (2010). “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”. *Revista Española de Educación Comparada, Madrid, Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Nacional de Educación a Distancia*, n. 16, p. 235-263. Recuperado a partir de: https://www.researchgate.net/publication/307738355_Integracion_del_alumnado_inmigrante_obstaculos_y_propuestas

Fernández, S. (1997): “Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, Madrid: Edelsa.

Hiri, A. (2020). “La integración del inmigrante marroquí en el ámbito educativo: una propuesta desde la mediación cultural”. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 28, 36-56.

López García, B., Berriane, M. (2004). “Atlas de la inmigración marroquí en España”. (PG). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: UAM, 527 pp.

Martín Peris, E (2008). “*Diccionario de términos clave de ELE*”. Madrid: SGEL

Martínez, J. (2014). “Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural”. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, 80-10. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Moreno Fernández, F (2009). “Integración sociolingüística en contexto de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España”. *Lengua y migración*, 121-156.

Moreno Fernández, F. y J. Otero. (2007). “Demografía de la lengua española”. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Muñoz, M (2003), “La cuestión de la integración de marroquíes en España: Estudio sobre su integración”. Madrid: Fundación Repsol Plan Curricular del Instituto Cervantes (2022). Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

Pumares Fernández, P. « La inmigración marroquí en España: un fenómeno reciente y en auge », Recuperado de :

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO9393120139A/30440/>

Pumares Fernández, P. (1993). “Problemática de la inmigración marroquí en España. La inmigración marroquí en España: *un fenómeno reciente y en auge*”, 139-147. Recuperado de: RAE y ASALE (2019). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. Obtenido de <https://dle.rae.es>

Rafie Abdulghafoor, F. (2016). “El análisis de los errores en el aprendizaje del español para alumnos arabófonos”. Universidad de Bagdad, Facultad de Lenguas, 163-183.

Real Academia Española (2005). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana Ediciones. Recuperado de: <https://www.rae.es/dpd/> y <https://www.rae.es/dpd/coma>

Rodríguez Izquierdo, Rosa M^a. (2009). “La Investigación sobre Educación Intercultural en España. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas”, ISSN: 1068-2341. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727004>

Rodríguez Paniagua, L. (2001). “Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera”. España: Universidad de Salamanca.

Salgado Suárez, R. (2016). “La identidad lingüística de los aprendices arabófonos de español como le/l2 y su reflejo en la interlengua. El caso de los arabófonos marroquíes”. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5544787>

Santos Gallardo, I. (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 391-410.

Suisse, A (2016). “Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos”, (pp. 37-406). Portugal: Universidad de Aveiro

Thiemer, E. (1980), “La interferencia interna-fuente de error en el aprendizaje del idioma”. *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Budapest, Akadémiai.

Tinsley, T. (2003) “Language education in a multi-ethnic society”. En *Facing the future: Language educators across Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil d’Europe, pp. 39-49.

Villalba Martínez, F. (2007). “Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes”. XVIII *Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE)*. 80-90.

Gobierno de Canarias (2021). *Plan de Acogida*. Recuperado de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceiplogiles/wp-content/uploads/sites/558/2021/10/plan-de-acogida-.pdf>

Guía del examen DELE (2014). Recuperado de: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele-para-escolares/exámenes/a2-b1> y <https://exámenes.cervantes.es/es/dele-para-escolares/exámenes/a2-b1>

ANEXOS

ANEXO I. Lista de tablas

Tabla 1. Datos de los informantes inmigrantes marroquíes.....	24
Tabla 2. Datos de los informantes residentes marroquíes.....	24
Tabla 3. Uso del artículo definido e indefinido.....	30
Tabla 4. Interferencia negativa del árabe al español.....	32
Tabla 5. Errores ortográficos.....	36

ANEXO II. Lista de Gráficos

Gráfico 1. Errores de puntuación.....	32
--	----

ANEXO III. Resultados de las pruebas escritas

Nombre y apellidos: ABDESLAH AREF AKHACHAB BARRADA
Edad: 55 años
Estudios: Universitario

TAREA

INSTRUCCIONES

Usted lleva viviendo un tiempo en España. Un/a amigo/a español/a de su familia le escribe para preguntarle cómo es su vida allí en el siguiente correo electrónico:

¡Hola! ¿Qué tal?

Hace ya muchos meses que te fuiste y no sé nada de ti. ¿Qué tal? ¿Qué haces en España? ¿Te gusta? ¿Y la ciudad, está bien? Tus padres me han dicho que estás compartiendo la casa, ¿con quién?

Cuéntame. Un abrazo.

Conteste a su amigo/a. En el correo tiene que:

- Saludar.
- Decir qué hace (estudios, trabajo, lugar y horario).
- Decir cómo es la ciudad y su vida allí.
- Decir cómo son sus compañeros/as de piso.
- Invitar a su amigo/a a visitarle.
- Despedirse.

NÚMERO DE PALABRAS: entre 60 y 70.

Hola amigo, llevo ya más de media vida viviendo en Las Palmas de Gran Canaria. Llegé aquí con 25 años y ahora tengo 55. Trabajando en el sector comercio en mercadillos cara al turismo. Vivimos una vida tranquila con mi familia con tres hijos vivo como autónomo en casa propia. Tenemos amigos de todas las nacionalidades además de la gente nativa. me siento en mi casa con vecinos muy respetuosos. de verdad cuando salimos de aquí de vacaciones lo echamos

Nombre y apellidos: *Nouryam Baghdadadi Julad Chair*
Edad: *50 años*
Estudios: *4 de la eso*

TAREA

INSTRUCCIONES

Usted lleva viviendo un tiempo en España. Un/a amigo/a español/a de su familia le escribe para preguntarle cómo es su vida allí en el siguiente correo electrónico:

¡Hola! ¿Qué tal?

Hace ya muchos meses que te fuiste y no sé nada de ti. ¿Qué tal? ¿Qué haces en España? ¿Te gusta? ¿Y la ciudad, está bien? Tus padres me han dicho que estás compartiendo la casa, ¿con quién?

Cuéntame. Un abrazo.

Conteste a su amigo/a. En el correo tiene que:

- Saludar.
- Decir qué hace (estudios, trabajo, lugar y horario).
- Decir cómo es la ciudad y su vida allí.
- Decir cómo son sus compañeros/as de piso.
- Invitar a su amigo/a a visitarle.
- Despedirse.

NÚMERO DE PALABRAS: entre 60 y 70.

*Buenos días, estudio en Marruecos hasta 4 de la eso -
mi situación laboral desempleada. Llevo 29 años en Canarias.
Yo me casé con 19 años vine con mi marido a Canarias,
mi encanta esta tierra mi siento muy agusto en todos los
sentidos, porque tengo amigos, vecinos que quiero mucho,
me invitan a su bodas, bautismos etc... y yo también comparto
con ellos nuestra fiestas y mas cosas.*

*Mis deseos en este momento es que todos colaboramos en desarrollar
la entegración social en todos los lugares del archipiélago
Saludos cordiales.*

= Gracias =

¡Hola mamá!

¿que tal?

ya bien aqui en españa super tranquila

trabajo en un colegio Pimpicanda.

estoy contentisima en la ciudad donde

vivo tiene un buen clima; y la gente

con quien estoy compartiendo el piso

muy amable son dos chicas; una trabaja

estudiante y se llama AMAL; y la otra

trabaja en una tienda de ropa y se llama
FATIMA.

Aver si puedes visitarme en tus proximas

Vacaciones estoy segura que te va a gustar
la ciudad

Saludos

Sora

Nombre y apellidos: HICEIN NARAZ BOUSAKAOU.
Edad: 58 AÑOS.
Estudios: PREMARIA.

TAREA

INSTRUCCIONES

Usted lleva viviendo un tiempo en España. Un/a amigo/a español/a de su familia le escribe para preguntarle cómo es su vida allí en el siguiente correo electrónico:

¡Hola! ¿Qué tal?

Hace ya muchos meses que te fuiste y no sé nada de ti. ¿Qué tal? ¿Qué haces en España? ¿Te gusta? ¿Y la ciudad, está bien? Tus padres me han dicho que estás compartiendo la casa, ¿con quién?

Cuéntame. Un abrazo.

Conteste a su amigo/a. En el correo tiene que:

- Saludar.
- Decir qué hace (estudios, trabajo, lugar y horario).
- Decir cómo es la ciudad y su vida allí.
- Decir cómo son sus compañeros/as de piso.
- Invitar a su amigo/a a visitarle.
- Despedirse.

NÚMERO DE PALABRAS: entre 60 y 70.

Muy bien y tu como estas.
Pues. ESTOY TRABAJANDO SI EN UN COMERCIO
ME GUSTA MUCHO HORARIO DE JORNADA Y 16H A 22H.
SI LA CIUDAD ES UNA MARABELLA MUY LIMPIA
SI ESTOY VIVIENDO CON UNOS AMIGOS.
SON BUENOS COMPAÑEROS.
SI CADA FIN DE SEMANA LES EMBITO
PUES MADA UN ABRAZO GRACIAS.

Nombre y apellidos:

Edad: 18

Estudios: Ciclo de electricidad

Mehdi
Mansouri

TAREA

INSTRUCCIONES

Usted lleva viviendo un tiempo en España. Un/a amigo/a español/a de su familia le escribe para preguntarle cómo es su vida allí en el siguiente correo electrónico:

¡Hola! ¿Qué tal?

Hace ya muchos meses que te fuiste y no sé nada de ti. ¿Qué tal? ¿Qué haces en España? ¿Te gusta? ¿Y la ciudad, está bien? Tus padres me han dicho que estás compartiendo la casa, ¿con quién?

Cuéntame. Un abrazo.

HOLA estoy en Madrid Camarera y vivo en un cimiento aquí
estoy estudiando y me gusta este es la y conozco a
Conteste a su amigo/a. En el correo tiene que: amigos nuevos y jete bien.

- 1 - Saludar. Hola que tal.
- 2 - Decir qué hace (estudios, trabajo, lugar y horario). (estoy estudiando)
- 3 - Decir cómo es la ciudad y su vida allí.
- 4 - Decir cómo son sus compañeros/as de piso.
- 5 - Invitar a su amigo/a a visitarle.
- 6 - Despedirse.

NÚMERO DE PALABRAS: entre 60 y 70.

- 2 estoy estudiando en el curso de electricidad en San Fernando de las Palmas y entre esta clase a los muchos y salgo a la dos
- 3 yo ya ahora vivo en un isla se llama las Palmas y me gusta mucho
- 4 son maravillosos.
- 5 ~~yo ya ahora vivo en un isla se llama las Palmas~~
- 6 Hasta luego y espero que vuelvas a visitar esta isla.

Hola, como estas ^{PAPA} ~~usted~~ ~~yo~~ + estudia ~~en~~ en Mi ciudad Nuevo
y yo me gusta mucho la ciudad Nuevo y la vida ~~es~~ muy feliz
Aque y tengo Buin compañeros ; y ~~yo~~ tengo solo uno amigo pero el
Mejor ~~persona~~ persona en Mi vida.

ADIOS Mi PAPA

Hola amiga

- Bien tu

- Yo vivo en el ~~Parque~~ a gran Canaria España

- Me gusta la ciudad donde vivo

- Hay muchas centros como ~~el~~ ciñes, playas
parques

~~Yo~~

amigo

- Yo vivo con mi ~~abdo RAMAN~~ abdo rahim es mi

~~en la casa~~ Tranquilo y bueno ~~de~~ x dormir

~~de~~ poco ~~me gusta~~

adiós

Hola Monad

cómo estas . Bien gracias y t@

estoy, Mon ya se otchs pronto:
Muy bien

yo vivo en el talero ? yo vivo con mi amigo Monad.

Monad es muy divertido

-Hasta pronto