

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Trabajo de Fin de Máster
MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y SU CULTURA
(MECU)

CURSO ACADÉMICO 2021-2022

**Guía básica de preparación para el CCSE Y DELE A2: el
perfil del candidato arabófono**

Autora: Nicole Ocano Ocano
Tutoras: Isabel Cristina Alfonzo De Tovar y Ana Ruth Vidal Luengo



Resumen

El aprendizaje de un idioma puede estar motivado por necesidades comunicativas en un contexto profesional o académico, pero para otras personas, puede suponer algo tan crucial como poder residir en el país que han puesto todas sus expectativas de vida. El presente TFM está encaminado al análisis de las pruebas lingüísticas y culturales que se requieren para la obtención de la nacionalidad española por residencia: el examen para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera A2 (DELE A2) y la prueba CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España). Asimismo, este trabajo tiene como objetivo elaborar una propuesta de guía básica de preparación para facilitar el acceso y la superación de las pruebas. El trabajo se ha centrado en el perfil más habitual en Canarias, que es el del aprendiente arabófono, debido a la proximidad geográfica entre Canarias y África. Por otro lado, se ha enfocado en las bases para superar la prueba escrita, pues supone el área de mayor dificultad para este perfil. Para ello se aplicará una metodología consistente en la revisión documental de la investigación en esta parcela de EL2, el análisis del contenido de las pruebas conforme a los referentes del MCER y PCIC, de las principales dificultades que presentan los candidatos araboparlantes, y de las posibles áreas de dificultad de los exámenes. El resultado final de esta investigación será el establecimiento de los criterios para una guía básica de preparación para el CCSE y DELE A2 para candidatos arabófonos a la nacionalidad española, y la presentación de su propuesta.

Palabras clave: nacionalidad, migración, DELE, CCSE

Abstract

The learning process of a language can be motivated by communicative needs in a professional or academic context, but for other people, it entails something as crucial as being able to settle in the country where they have set all their lifelong expectations. This study is aimed at analysing the linguistic and cultural tests required to acquire the Spanish citizenship by residency, them being the A2 Diploma in Spanish as a Foreign Language (DELE A2) and the CCSE test (Constitutional and Sociocultural Knowledge of Spain). In addition, the aim of this work is to draw up a proposal for a basic preparation guide to facilitate access to and successful performance in these exams. The work has focused on the most common profile in the Canary Islands, which corresponds to the arabophone learner, given the geographical proximity between the Canary Islands and Africa. On the other hand, it has focused on the basics for passing the written test, since this is the most

difficult area for this profile. To this end, a methodology will be applied consisting of a documentary review of research in this area of EL2, an analysis of the content of the tests in accordance with the CEFR and PCIC standards, a revision on the main difficulties encountered by Arabic-speaking candidates and the possible areas of difficulty encountered in the exams. The final result of this research will be the establishment of criteria for a basic guide intended to prepare arabophone candidates to succeed in the CCSE and DELE A2 exams in order to obtain the Spanish nationality by residence and the presentation of its proposal.

Key words: nationality, migration, DELE, CCSE

GUÍA BÁSICA DE PREPARACIÓN PARA EL CCSE Y DELE A2: EL PERFIL DEL CANDIDATO ARABÓFONO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL..... | 3 |
| 2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS EXÁMENES DE NACIONALIDAD EN EL ÁMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL..... | 3 |
| 2.2. LOS EXÁMENES DE NACIONALIDAD EN ESPAÑA: EL PROCESO ADMINISTRATIVO PARA OBTENER LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA POR RESIDENCIA..... | 6 |
| 2.3. EL CASO DEL PERFIL DEL CANDIDATO ARABÓFONO: CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOCULTURALES..... | 8 |
| 3. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DELE A2 Y CCSE..... | 20 |
| 4. GUÍA BÁSICA PARA LA SUPERACIÓN DELE A2 Y CCSE | 40 |
| 5. CONCLUSIONES | 44 |
| BIBLIOGRAFÍA | 48 |

1. INTRODUCCIÓN

Para muchas personas migrantes que llegan a España en la actualidad, la necesidad de superar un examen de idioma va más allá de tener mayores posibilidades de acceso a un puesto laboral o a unos estudios: en ello les puede ir también, desde noviembre de 2015, obtener la nacionalidad por residencia. Tras esta barrera de la nacionalidad se encuentra la seguridad para establecer sus proyectos de vida en España.

La proximidad entre España y la costa africana, unida a la globalización económica y a los desarrollos en el ámbito de las comunicaciones, han creado un escenario propicio para las migraciones de población procedente del Norte de África a España. De entre los diversos colectivos de migrantes procedentes del Norte de África, el foco de este trabajo recae en el colectivo de migrantes oriundo de Marruecos dada su prevalencia numérica en España sobre el resto de migrantes no hispanohablantes, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022).

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo general ofrecer una guía básica de información para los candidatos arabófonos que presentan una serie de dificultades relativas a los procesos de realización y solicitud de las pruebas para obtener la nacionalidad española por residencia. Para alcanzar este objetivo general, se presentan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el contexto de los exámenes exigidos para la solicitud de nacionalidad, tanto en el ámbito nacional como internacional.
2. Identificar las características lingüísticas y socioculturales del candidato arabófono.
3. Analizar la estructura y contenido de las pruebas del Diploma de Español como Lengua Extranjera A2 (DELE A2) y la prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE).
4. Diseñar una propuesta de guía informativa destinada a la preparación y superación de las pruebas.

Por otro lado, también cabe cuestionar si las dificultades para acceder al examen son inherentes al desarrollo justificable de este o si suponen un añadido gravoso e innecesario. Si esta segunda interpretación fuese la más adecuada, resultaría propio trabajar con la mayor celeridad posible para acabar con estos impedimentos. Siguiendo esa línea, la reforma de las pruebas que dan acceso a la comunidad política –entendida como la comunidad constituida por «quienes tienen derecho a exigirse justicia mutuamente»

(Fraser, 2010, p.317)– tendrían que comenzar por reinterpretar dicho concepto, sabiendo que hoy día se define dentro del marco de la nacionalidad, pero que autoras como Fraser (2010) ya han elaborado potentes críticas contra la necesidad de este marco.

La metodología ha consistido en una revisión documental, en la cual se ha indagado sobre cuestiones relativas a cómo pueden los candidatos prepararse para los exámenes DELE y CCSE, qué recursos emplean los examinadores y qué dificultades específicas enfrenta el perfil del aprendiente arabófono en su esfuerzo por superar los exámenes de nacionalidad. Asimismo, se ha realizado un análisis cualitativo del material documental propuesto por el Instituto Cervantes que comprueba que las pruebas DELE A2 y CCSE se circunscriben al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Además, se ha pretendido esclarecer a qué condiciones administrativas, socioculturales y socioeconómicas se enfrentan los candidatos. En lo referente al sistema de citas y referencias bibliográficas, se ha optado por seguir las normas de APA 6ª Edición según se recoge en el Centro de Escritura Javeriano (2019). En cuanto a los términos en árabe transliterados, se ha decidido seguir el sistema de la 3ª Edición de la *Encyclopaedia of Islam* de Brill (2022). Por último, como contribución al estado de la cuestión, con la información recabada acerca de las dificultades encontradas se ha desarrollado una propuesta de guía básica con el objetivo último de servir de apoyo a los candidatos arabófonos en su proceso de registro y realización de estas pruebas. Para ello, se han sintetizado las investigaciones más relevantes en materia de inmigración con la finalidad de construir una guía básica que sirva de apoyo a los aprendientes de español araboparlantes que pretendan superar los exámenes DELE y CCSE a fin de obtener la nacionalidad por residencia.

Con estos objetivos en mente, este trabajo de investigación está formado por cuatro capítulos. El primer capítulo se compone de una introducción que recoge la justificación y necesidad de este trabajo, la estructura y los objetivos planteados. A continuación, el segundo capítulo ha comenzado por elaborar un estado de la cuestión, encabezado por una breve contextualización de los exámenes de nacionalidad fundamentada en la taxonomía de Bade (2003). Del mismo modo, se han sintetizado los principales aspectos lingüísticos y socioculturales que caracterizan el perfil del candidato arabófono. Así pues, en el tercer capítulo, se ha puesto el foco en los requisitos para obtener la nacionalidad española por residencia, con especial interés en las pruebas de competencia idiomática que componen parte de la prueba de integración en España. Finalmente, el último capítulo, se ha dedicado a la presentación de la propuesta de guía básica.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS EXÁMENES DE NACIONALIDAD EN EL ÁMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL

Los exámenes de nacionalización son cuestionarios que en muchos países constituyen un requisito administrativo para tener la opción y el derecho de ser nacionalizado. Por norma general, este tipo de exámenes persigue otorgar el acceso a la comunidad política a los extranjeros que decidan nacionalizarse. Para ello, deberán probar que poseen ciertos conocimientos de la historia del país, un nivel suficiente del idioma oficial y, con ello, comprobar si poseen la cualificación necesaria para poder establecerse como nacionales del Estado.

Los exámenes de nacionalización se ponen por primera vez en práctica en los Estados Unidos de América, aunque no figuraba una definición concreta de ciudadanía en la Constitución. No es hasta 1790 que se aprueba la primera Ley de Ciudadanía denominada *the 1790 Naturalization Act*. Sin embargo, esta ley era claramente excluyente, pues siguiendo a Loring (2013) para ser ciudadano era requisito indispensable ser «libre y blanco, haber vivido en EE UU durante al menos dos años, tener buena reputación y jurar apoyar la Constitución» (p.3).

Los exámenes de nacionalización contemporáneos existen en otros países como Canadá, Países Bajos, Austria, Suiza, Dinamarca, Australia, así como Alemania y, desde 2015, España.

A través de Löwenheim y Gazit (2009) es posible dar cuenta de que, en los exámenes de nacionalidad de dos *Ländern* de Alemania, se formulan preguntas dirigidas explícitamente a la población musulmana. Esta deducción se justifica dado que las preguntas están relacionadas con realidades sociales tales como el matrimonio forzoso, las relaciones homosexuales y los derechos de la mujer. Estos son asuntos que pueden ocasionar choques culturales entre la comunidad musulmana y la alemana, pero que constituyen derechos humanos que deben ser defendidos por la sociedad a fin de evitar discriminaciones.

Dado que en este trabajo son analizados los requisitos de acceso a la nacionalidad española por residencia, es preciso establecer un marco conceptual que pueda comprender las distintas medidas que surgieron en Europa para hacer frente a los grandes movimientos migratorios contemporáneos. Resulta indispensable incorporar este marco para interpretar los exámenes DELE A2 y CCSE como resultado de un proceso mayor, que

responde a la necesidad de mediar entre la población migrante y el Estado de forma sistemática. A partir de Bade (2003) se han definido aquí tres modelos de políticas de inmigración e integración.

- **Modelo asimilador:** es característico de los países que conciben la adquisición de la nacionalidad como el resultado de la identificación con la cultura y los valores del país, por lo que se excluye a aquellos que no aceptan los valores que son defendidos como propios del Estado. «En Europa, aunque con muchas limitaciones, podría ser el caso de Francia con su sistema mixto de derecho de nacionalidad basado en el principio de herencia y en el principio de territorialidad» (Bade, 2003, p.271), así como de España se expone en el apartado siguiente. Para ilustrar qué implicaciones constituye este modelo de inmigración en el ámbito académico, Muñoz Sedano (2003) añade que el modelo de educación asimilacionista persigue despojar a las minorías de su identidad étnica «pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica» (p.38).
- **Modelo exclusivo:** según Bade (2003) se corresponde con el de los países que solo aceptan a los inmigrantes y a sus hijos como ciudadanos nacionalizados en casos excepcionales, dado que este modelo está estrictamente basado en el principio de *ius sanguinis* o derecho hereditario y se rige por criterios étnico-nacionales. Un ejemplo a nivel internacional podría ser Japón. Si bien es cierto que el principio de *ius sanguinis* es relevante en el contexto español, como se expondrá en breve, prevalece la existencia de otras vías para alcanzar la nacionalidad, por lo que en esta interpretación se comprende todavía en el modelo asimilador.
- **Modelo multicultural:** se relaciona la obtención de la nacionalidad a la aceptación de la cultura política y los valores fundamentales del país, sin exigir al inmigrante que se identifique con ellos. Algunos ejemplos de países que es posible situar en este modelo son Australia, Canadá y Estados Unidos (Bade, 2003). Continuando con las aportaciones de Muñoz Sedano (2003), en los años sesenta, tras luchas reivindicativas por los derechos humanos comenzó «un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas» (p.42). El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyeron en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

Volviendo a España, la primera Ley Orgánica de Extranjería (LOE) se estableció más tarde que el resto de los países de Europa, concretamente en 1985, un año después de su incorporación a la Comunidad Económica Europea (CEE). Esta diferencia temporal fue debida a que, hasta 1978, no fue constituida como una democracia. Durante la época de la dictadura franquista la inmigración era prácticamente inexistente, por lo que España no experimentó los grandes movimientos migratorios que, en el resto de Europa, condujeron a los Estados europeos a generar diversas legislaciones para hacer frente a la problemática de los procesos de inmigración. Tras el final de la dictadura se abrió un panorama de apertura política y económica que acabó con la tradición de España de ser un país de principalmente emigrantes. Asimismo, la adopción de la LOE supuso el cumplimiento de los requisitos para entrar en la CEE. Esta ley constituyó el primer instrumento jurídico, hasta la fecha, que tenía por objetivo regular los derechos y deberes de la población extranjera en el país. Una de las manifestaciones evidentes de la LOE fue la introducción del Real Decreto 1137/2002 (8 de noviembre de 2002) con el que se regularon los Diplomas de Español como Lengua Extranjera [DELE]. Sin embargo, según la información provista por el Boletín Oficial del Estado, es en 2015 cuando se publicaría el Real Decreto por el que se regularía el procedimiento para la adquisición de la nacionalidad por residencia. Los principales objetivos de la ley, según informa el Boletín Oficial del Estado [BOE], son optimizar los procesos de nacionalización de los extranjeros en España; digitalizar los procesos administrativos, así como la adaptación plena de los exámenes DELE en la política lingüística europea. Asimismo, busca comprobar la suficiente integración del residente extranjero para que pueda optar a la plena integración por medio de la nacionalidad española por residencia (Real Decreto 1004/2015, 7 de noviembre de 2015).

No obstante, autores como Bruzos, Erdocia y Khan (2017) afirman que durante el gobierno del Partido Popular se ideó un marco estratégico para que las reformas relacionadas con el acceso a la nacionalidad fueran aceptadas como propias de una reforma necesaria. Siguiendo a los autores, este consenso no fue más que un «Trojan Horse to standardize (and monetize) the naturalization process for those cases involving the concession of Spanish nationality through residence» [caballo de Troya para estandarizar (o monetizar) el proceso de naturalización para los casos de concesión de la nacionalidad por residencia] (Bruzos, Erdocia y Khan, 2017, p.427).

2.2. LOS EXÁMENES DE NACIONALIDAD EN ESPAÑA: EL PROCESO ADMINISTRATIVO PARA OBTENER LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA POR RESIDENCIA

Antes de introducir el proceso administrativo que se debe realizar para obtener la nacionalidad española por residencia, cabe aclarar que esta vía de acceso es de carácter no automático, es decir, que el interesado debe solicitarla personalmente. Este procedimiento de adquisición de la nacionalidad por residencia está destinado a extranjeros que «acrediten una suficiente vinculación con el territorio español» (UNED, 2016, 8m14s). Dicha vinculación, de acuerdo con la información proporcionada por el Ministerio de Justicia, se acredita mediante distintos requisitos. De entre ellos hay que distinguir cuatro: los años de residencia del solicitante en el país de destino, la renuncia a la nacionalidad anterior, buena conducta cívica e integración; siendo este último requisito el objetivo de este trabajo de investigación.

En lo referente a los años de residencia que se exigen para acreditar esta temporalidad de residencia en el país, el Código Civil distingue cuatro periodos temporales de residencia. Para acogerse al periodo general que establece el Estado español, el interesado debe haber residido como mínimo 10 años en España. Esta residencia tiene que ser legal, ininterrumpida e inmediatamente anterior a la solicitud. No obstante, existen tres excepciones: para las personas que acrediten la condición de refugiado o de apátrida solo tienen que cumplir 5 años; para las personas originarias de países iberoamericanos, así como Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Portugal y para los sefardíes, este plazo desciende a 2 años; finalmente, este período se reduce a 1 año para los ciudadanos que hayan nacido en territorio español pero cuyos padres sean de origen extranjero. Esto evidencia que el *ius sanguinis*, o nacionalidad por herencia, es «el vehículo que otorga el derecho a la nacionalidad por excelencia en España» (UNED, 2016, 9m24s). Esto crea un evidente problema de disparidad entre los propios extranjeros y hace de España uno de los países con los sistemas de adquisición de la nacionalidad más restrictivos. Soto Moya (2020) incide en que existe un triple criterio para establecer esta distinción:

- a) los Estados que nunca han sido colonias españolas pero han estado unidas en el pasado a España, como Portugal y Andorra;
 - b) los países que fueron incorporados al imperio español o fueron colonias españolas, entre los que se distinguen los que se incorporaron en tiempos más remotos, como los países iberoamericanos y Filipinas, y las que lo fueron en tiempo más reciente, como Guinea Ecuatorial y
 - c) aquellas comunidades que no forman un Estado, caso de los sefardíes.
- (p.462)

Otro requisito importante se encuentra en el artículo 23 del Código Civil (CC en lo siguiente), según el cual se establece que, para obtener la nacionalidad, es necesario haber renunciado a su anterior nacionalidad; aunque se exime de este requisito a nacionales de los países nombrados en el artículo 22 que pueden conservar su nacionalidad.

Además, dentro de la categoría de los requisitos individuales a los extranjeros del CC, se les exige declarar una «buena conducta cívica» (Pinyol-Jiménez y Sánchez-Montijano, 2014, p.202). Según estas autoras, para obtener esta certificación se necesita «la aportación por parte del extranjero de informes de antecedentes penales tanto en España como en origen», la «revisión de los antecedentes policiales recabados por los cuerpos policiales en España»; y, por último, demostrar «recursos económicos suficientes para garantizar la sostenibilidad del extranjero en el país» (p.202). Los documentos del país de origen deberán entregarse traducidos por un traductor jurado para posteriormente solicitar la Apostilla de La Haya, que otorga validez a un documento público para que sea reconocido en el extranjero. Es importante incidir en que la Apostilla de La Haya, según indica Hernández Piedrasanta (2016), debe de hacerse en el país de expedición del documento, además, cabe incidir en que ambos procesos deben ser llevados a cabo por traductores jurídicos. Sin embargo, no todos tienen forma de acceder a la documentación que se solicita, ya sea por incapacidad material de obtener la documentación en el país de origen, distancia o falta de recursos económicos. No es lo mismo «conseguir un certificado de empadronamiento que a mano escribe el párroco de una pequeña aldea de la sierra andina» que «coger una mañana el metro para acercarse al registro general de la propia ciudad» (Ávila Cantos y García García, 2013, p.126). Empero, como señalan Pinyol-Jiménez y Sánchez-Montijano (2014) sin existir un criterio firme sobre el que el administrativo tenga que ceñirse para aceptar o denegar una solicitud de acreditación de buena conducta cívica, queda «la puerta abierta a la discrecionalidad del responsable de revisar la documentación», por lo que es uno «de los principales motivos de la denegación de las solicitudes de nacionalidad» (p. 203). Referente a este aspecto, Álvarez Rodríguez (2013) añade que otro de los principales motivos de denegación se debe al «rechazo de la poligamia» (p.146), dado que, en la cultura jurídica de los países europeos occidentales solo se reconoce la unión matrimonial monogámica.

Cabe señalar unos últimos requisitos comprendidos en la categoría de integración. La integración en España supone principalmente «tener un conocimiento del idioma/oficial/ es de la Comunidad Autónoma en la que se establece; cumplir con los principios

y valores fundamentales; o conocimiento de las instituciones como la Constitución o la Monarquía» (Pinyol-Jiménez, Sánchez-Montijano, 2014, p.203). Estos requisitos podrán acreditarse mediante la superación de dos pruebas: una de conocimiento básico de la lengua española (DELE A2), con vigencia indefinida; y otra de conocimiento de la Constitución española y de la realidad social y cultural (CCSE), con una vigencia «de 4 años desde la fecha de aprobación del acta de calificación» (Instituto Cervantes, s.d.). Estas autoras añaden que este requisito, junto con el de conducta cívica, son los principales causantes de la denegación de las solicitudes para la obtención de la nacionalidad. Desde 2015, la solicitud es preferentemente electrónica, lo que significa que tanto los ciudadanos como sus representantes legales, como un abogado o gestor, tendrán que indicarlo al Ministerio de Justicia a fin de iniciar este proceso a través de la plataforma electrónica, que ya cuenta con un modelo electrónico para aportar los datos del ciudadano y la documentación exigida.

Tras esta exposición de los requisitos administrativos requeridos para solicitar la nacionalidad española por residencia, procede continuar con la exposición de las características lingüísticas y socioculturales del candidato arabófono a fin de presentar un mapa conceptual que permita entender las dificultades específicas que enfrenta este perfil en la superación de las pruebas para la nacionalidad española por residencia.

2.3. EL CASO DEL PERFIL DEL CANDIDATO ARABÓFONO: CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOCULTURALES

El proceso de arabización se desarrolló de forma heterogénea en las distintas regiones de lo que hoy se conoce como el mundo árabe. Las diferencias en los procesos de arabización fueron factores en la delimitación de estas regiones. Por este motivo, se puede determinar que el mapa lingüístico del hablante arabófono difiere regionalmente. Sin embargo, es posible decir que el factor común del entorno sociolingüístico del hablante arabófono es que se caracteriza por una situación de diglosia, lo que significa que coexisten dos o más lenguas o registros con un cierto desequilibrio, siendo que un registro permanece débil en contraposición al otro. En la mayor parte del mundo árabe, la diglosia existe en base a una única lengua con dos registros, uno elevado, culto o formal, llamado árabe clásico, literal o estándar, y otro de consideración social inferior, el llamado dialecto o habla coloquial. Santos de la Rosa (2012) destaca que, el hablante arabófono, por lo general, se mueve entre cuatro lenguas: «el árabe clásico, un dialecto de su zona, su lengua materna (si es kurdo, armenio, bereber) y una lengua extranjera (generalmente inglés o

francés)» (p.5). Por ejemplo, en el caso particular de Marruecos, la diglosia o triglosia se configura en base al uso del árabe estándar y árabe dialectal marroquí, más la lengua francesa y el amazigh o bereber, que es lengua cooficial. De esto resulta que buena parte de los hablantes arabófonos son normalmente plurilingües. Este dominio de los idiomas supone *a priori* una ventaja con respecto a otros colectivos lingüísticos.

Para poder comprender adecuadamente este contexto lingüístico, es necesario retroceder a los acontecimientos históricos que dieron lugar a esta situación. En este análisis, se puede situar en el siglo VII el comienzo del proceso de arabización en Marruecos por efecto de la conquista islámica. Según Aguadé (2008) todo parece indicar que «el bereber era la lengua materna de la gran mayoría de la población» (p.282), previamente al periodo de arabización. En la actualidad, pese a los altibajos que ha experimentado esta lengua por su escaso reconocimiento, el Estado trabaja ahora desde una política lingüística que reconoce al bereber como lengua co-oficial del Estado desde el 2011. Por ello, el Instituto Real de la Cultura Amazigh (IRCAM), funciona como una herramienta institucional para implementar esta lengua en todos los niveles educativos del territorio marroquí y destinada a la normalización lingüística. En la actualidad, «el español y el inglés son las segundas lenguas extranjeras más estudiadas en Marruecos y se enseñan en institutos de enseñanza media, colegios privados, así como en centros culturales y colegios norteamericanos o españoles» (Aguadé, 2008, p.285).

Este último dato ha de tenerse en cuenta como variable de diferenciación en la adquisición de segundas lenguas. Está constatado que, en la práctica, el orden de adquisición de las lenguas es un factor que puede marcar diferencias entre aprendientes, tanto en corrección gramatical como en adquisición. El árabe marroquí o *dārija* (L1) es la lengua que adquieren en el hogar y con la que se comunican en contextos cotidianos. Por otro lado, el *fushā* o árabe clásico, es el que código que ejerce predominio en los centros educativos a fin de aprender a leer y escribir. Rodríguez Paniagua (2001) matiza que la variante media del árabe clásico «es ampliamente utilizada en todos los contextos formales imaginables: la enseñanza básica (en parte), la media y la superior; la justicia; todas las manifestaciones de la vida política; las noticias y la prensa» (p.11).

Vicente (2011) añade que el proceso de colonización francesa produjo importantes efectos en los dialectos magrebíes, de entre los que cabe destacar el uso de préstamos tales como *l-ādrēsa* que proviene el francés *l'adresse* (*dirección* en español); *lbāto* que proviene de la palabra *barco* en francés (*le bateau*), «hasta casos de codeswitching» o alternancia de códigos, «un fenómeno lingüístico que tiene lugar cuando dos lenguas han

tenido una [sic] largo periodo de convivencia: por ejemplo, š-šhər d-əl-konže “el mes de vacaciones”, ttīlīfōn dyālək k̄a-ysōne “tu teléfono está sonando”» (p.360). Estas muestras textuales son representativas del grado de integración de la L2 en el léxico y morfología árabes dado que, en el primer caso, se mezcla š-šhər (*el mes* en árabe) con əl-konže (*vacaciones* en francés). En el segundo caso, ttīlīfōn es un préstamo internacional y k̄a-ysōne es la fusión de un verbo con raíz francesa (*sonner*) y morfología árabe que, en este caso hace referencia al presente (*kana*). Atendiendo a Suisse (2020) conocer la biografía lingüística de los aprendientes «facilita ao investigador a compreensão, do ponto de vista psicolingüístico, acerca de como eles gerem o seu repertório plurilingue, ativando uma(s) língua(s) em detrimento de outra(s), na produção escrita em L3» [facilita al investigador a comprender, desde el punto de vista psicolingüístico, sobre cómo gestionan su repertorio plurilingüe, activando unas lenguas en detrimento de otras, en la producción escrita en L3] (p.100).

Como ya se ha mencionado previamente, el mayor peso del DELE A2 cae sobre la prueba de *Expresión e interacción escritas*, por lo tanto, los errores que se han abordado este trabajo han sido los de carácter gráfico. Esto se debe a que en un nivel Plataforma como el A2 las dificultades fonéticas y de pronunciación no suelen ser óbice para la comunicación o comprensión del discurso del candidato, o al menos, no se tienen en cuenta como en niveles superiores como se muestran en las rúbricas de un A2. Se han sintetizado los errores más comunes de un nivel A2, por lo que, en la medida de lo posible, se ha evitado incidir en cuestiones gramaticales pertenecientes a niveles más avanzados.

Por otro lado, comprender el sentido de los errores del aprendiente puede ayudar más al docente a tender un puente de comprensión entre las lenguas manejadas por el aprendiente y la lengua meta. Asimismo, para ilustrar estos errores, se han tomado algunas de las muestras empíricas de las investigaciones de Rodríguez Paniagua (2001). Como ya se ha comentado, la situación sociolingüística del hablante arabófono es de diglosia, por lo tanto, en este trabajo se han dividido estos errores de carácter morfosintáctico, fonético-fonológico y léxico-semántico en dos apartados: interferencias ortográficas por la lengua materna (L1) e interferencias ortográficas por la L2.

Para empezar, en lo respectivo a las interferencias ortográficas por la lengua materna (L1), uno de los errores más frecuentes que tienden a cometer los aprendientes arabófonos de español es la incapacidad de discriminación entre los fonemas /i/-/e/ y /o/-/u/. Esto es debido a que en el sistema vocálico del árabe estándar solamente existen tres vocales: «/a/, /i/, /u/» (El-Madkouri, 1995, p.359). Por lo tanto, al haber una ausencia en las

oposiciones /e/, /i/ y otra en la /o/, /u/ esta se materializa en producciones escritas en español con múltiples errores ortográficos. El caso más común es que al escuchar un sonido /e/ «lo sustituyen por un fonema palatal cerrado /i/» (García Mateos, 2004, p.56) como se muestra en «Hi tirminado» (Rodríguez Paniagua, 2001, 23). Por otro lado, en el caso de los problemas para distinguir entre los fonemas /u/-/o/ Rivera Reyes (2009) comenta que la causa de esta confusión se debe a que en el caso de los fonemas /e/ y /o/, el *dārija* «cuenta con unos sonidos muy parecidos a éstos, pero se trata de alófonos de /i/ y /u/ y, por lo tanto, carecen de la capacidad distintiva de un fonema, como sí ocurre en español» (p.7). Esto se puede ilustrar con la producción en español «ensoltar». Dicho lo anterior, existe otra confusión entre las consonantes b y v. Esta dificultad es intrínseca a la lengua meta dado que en árabe el sonido oclusivo bilabial sonoro solo cuenta con una grafía (la letra *bā'*). Por ejemplo: «aprovechar» (Rodríguez Paniagua, 2001, p.65). Así pues, la grafía de la ñ suele presentar un problema para los arabófonos dado que, como explica Rivera Reyes (2009) el sistema consonántico del árabe «carece del fonema palatal africado sonoro nasal» (p.8). Esta dificultad, aunque se da con escasa frecuencia, puede derivar en errores gráficos. A este respecto, Santos de la Rosa (2018) explica que al desconocer la pronunciación de la letra ñ, algunos aprendientes tienden a «ejecutar el fonema /ɲ/ como si fuese [nʲ]», es decir, en el plano ortográfico se cambia «ñ por -ni» (p.10). Se puede ver como una muestra de esto el enunciado «los companiro» (Rivera Reyes, 2009, p.8).

En el plano morfosintáctico, Boillos Pereira (2020) señala que existe una preferencia entre los aprendientes de español por el uso del presente sobre otras formas o tiempos verbales al momento de «iniciar un discurso». Por este motivo se generan errores «en contextos en los que sería necesario el empleo de un pasado o futuro», como por ejemplo en espero «que va a visitar toda la ciudad» (p.34).

Para entender esta preferencia, es necesario aclarar que las formas verbales en árabe se dividen en *māḍī* (pasado/pretérito/perfectivo); *muḍāri'* (presente/imperfectivo) la acción está en curso en el momento del habla y podría permanecer en curso en el futuro); y, *amr* (imperativo), que se crea a partir del imperfecto, al ser una orden no indica algo pasado, sino que tiene que pasar. Si comparamos los dos primeros, existe cierta similitud entre el imperativo en árabe y el pretérito imperfecto en español, ya que este también se utiliza para expresar acciones reiteradas o hábitos que puede que aún continúen en el futuro, por lo que es posible deducir que su comprensión no va a suponer una gran dificultad para el aprendiente. Pese a ser un sistema verbal aparentemente escueto,

Benyaya (2007) afirma que es posible incorporar matices temporales desde otros elementos como «marcas y modificadores internos», lo que demuestra la importancia del contexto sintáctico como semántico para determinar «el tiempo cronológico al que se refiere el verbo, independientemente del tiempo gramatical en que aparece conjugado éste» (p.36). No obstante, la autora añade que, para el nativo árabe, «las acciones con respecto al tiempo sólo se pueden ubicar en tres planos diferentes: un pasado, un presente o un futuro, distinguiéndose las acciones primordialmente por el hecho de si son acabadas o inacabadas». Los verbos en árabe pueden tener una morfología de pasado, pero valor de presente en español. Por ejemplo, los verbos que expresan una sensación, en árabe, se conjugan en pasado, dado que «cuando un proceso se concibe en su totalidad, el verbo árabe utiliza el aspecto perfectivo, mientras que, si se concibe en curso o iterativamente, utiliza el aspecto imperfectivo» (Corriente, 2006, p.148). Con estas claras diferencias en los sistemas de expresión del tiempo, es posible vislumbrar que supongan una importante dificultad para adquirir «este nuevo sistema» (Benyaya, 2007, p.36).

Otro error muy común es la elisión de artículos indeterminados. Benyaya (2007) comenta que, en cuanto al artículo en árabe, este cuenta con «una forma única e invariable que es el artículo *al*, para expresar la determinación» (p.20) y, la ausencia de este artículo se utiliza para expresar la indeterminación. Esto puede presentar un problema dado que, en las producciones escritas de algunos aprendientes arabófonos, se puede ver una elisión de estos artículos indeterminados como se muestra en el ejemplo «Mercedes desayuna en (una) pastelería» (p.21) o también «[] Ramadán termina [] 23 de octubre» (Rivera Reyes, 2009, p.14) en lugar de *el Ramadán termina el 23 de octubre*.

Por otro lado, en las producciones escritas y orales de los aprendientes araboparlantes, es posible que se omitan conectores internos o, por el contrario que aparezcan fenómenos de hipercorrección manifestados a través de la reiteración de estos conectores, especialmente el conector *y*. Esto se debe a que, como explica Santos de la Rosa (2014) en árabe cuando «se coordinan varios elementos en árabe se utiliza la partícula *و*» (p.214) (*wa*) como conjunción coordinada copulativa, que se asemeja a la conjunción copulativa *y* del español. Esto da como resultado «un polisíndeton en la interlengua» (Salgado Suárez, 2016, p.17). Asimismo, Haywood y Nahmad (1992) afirman que, al contrario del idioma español que considera de mal estilo empezar una frase con la conjunción *y*, esta es la manera normal en el registro formal del árabe clásico. Dado el carácter polisémico de esta conjunción su uso es profuso. Mohamed Saad (2009) explica que, en la gramática árabe existen cuatro categorías esta conjunción: «de juramento», «de compañía», «de

estado» y la «de coordinación» (p.155) siendo esta última la más similar al valor de y en español dada su relación semántica de adición. Rodríguez Paniagua (2001) incluye un ejemplo de producción escrita de un arabófono que ilustra este aspecto: «Nunca puedo olvidar lo agradable que fue mi estancia en su país con su familia y con vd que me trataba como su propia niña y eso me había animado a trabajar mejor y a amar más esta lengua que es lo idioma de este gente tan cariñosa» (p.35).

Siguiendo con los errores de carácter morfosintáctico, se ha advertido que los arabófonos tienden a errar en el uso de las preposiciones que acompañan a los verbos. Se puede identificar la causa de esta tendencia en que el español cuenta con más preposiciones que el árabe, ya que este último emplea menos preposiciones, pero poseen un valor polivalente. Como comenta Rivera Reyes (2009) «el régimen preposicional árabe no se corresponde con el español» (p.13). Sirva como ejemplo que la preposición árabe *fī-* tiene un carácter polivalente, ya que puede significar, dependiendo del uso y contexto, *en, dentro, a, sobre y entre*. Por lo que sus funciones pueden o no ser equivalentes tanto en español como en árabe. A este respecto, Benyaya (2007) recoge la siguiente muestra ejemplificativa: «llama mi (llámame) en (por) el telephono» (p.43). Dentro de esta dificultad destaca una de las confusiones más comunes: las preposiciones *por* y *para*, e incluso la omisión de ellas. En lo referente al uso de las preposiciones Benyaya justifica su origen como una «fuerte interferencia negativa de la lengua materna que se refleja en traducciones literales o calcos exactos de los distintos usos que las preposiciones tienen en árabe» (2007, p.26).

En este punto, es importante mencionar la omisión de los verbos «ser» y «estar». Este error viene de que, en árabe, al igual que en otros idiomas como el ruso, las oraciones con ser/estar/haber en presente se corresponden con oraciones nominales en las que no hay verbo. Este puede ser el motivo de que cometan estos errores al trasladar esa omisión en las producciones en español de frases como «la maestra alta» (Rivera Reyes, 2009, p.12) en lugar de la *maestra es alta*.

En cuanto al género de las palabras, Santos de la Rosa (2018) señala que existe un problema en la adquisición de vocabulario originado por la confusión de géneros marcada por su LM. La mayoría de los errores registrados en este plano se producen en los sustantivos, muchos de los cuales son masculinos en español, pero femeninos en árabe. Estos casos se encuentran en palabras como «coche», cuyo género tanto en árabe como en francés es femenino. Por otro lado, la palabra «luna» (p.8), a diferencia de lo que sucede en español, es masculina. Esto se debe a una razón cultural ya que la luna alude a

la fertilidad masculina, y los cuerpos que desprenden luz propia son de género femenino (*sol*) en oposición a la luna. En lo referente a la concordancia de género y número Boillos Pereira (2020) también destaca errores dentro de la concordancia de género y número. Por ejemplo: «La gente de Beirut son muy amable y generosos» (p.33). Para concluir este apartado de errores por interferencia de la L1, cabe destacar, como añaden Mata Verdoy y Doquin de Saint Preux (2020), que en la escritura árabe «no existe la doble grafía mayúscula/minúscula de las letras» (p.118) por lo que constituye una dificultad añadida para el aprendiente arabófono.

En los errores por interferencia de otra L2 (el francés) encontramos errores de carácter léxico-semántico como el uso de préstamo de la lengua materna o del francés en sustitución de una palabra en español; errores por «analogía fonética o semántica, confunden significantes existentes en español, con otros que poseen otro significado» (Benyaya, 2007, p.49). A este respecto, Rodríguez Paniagua (2001) utiliza este ejemplo de producción textual en el que se ha recuperado la palabra francesa *famine* (hambrión) y se ha adaptado al español para que signifique hambre: «Quien no puede distinguir entre la famina y la pobreza de los países africanos» (p.43). En el plano gramatical también se puede encontrar casos de un uso erróneo de las reglas de derivación. Un ejemplo de este error se encuentra en la oración «te recibo una recibida muy buena», en lugar de «te recibiré muy bien» (Benyaya, 2007, p.52).

Por otro lado, existe una tendencia a utilizar el pretérito perfecto compuesto del español en detrimento del indefinido. Este error aflora de la influencia del francés, dado que el *passé composé* puede funcionar como pretérito perfecto e indefinido puesto que, el *passé simple* es «un tiempo verbal relegado casi exclusivamente a contextos literarios» (Rodríguez Paniagua, 2001, p.45). Un ejemplo de este fenómeno se encuentra en la siguiente muestra textual realizada por un aprendiente de español arabófono: «os tengo en mi pensamiento desde que he dejado a España hace dos años» (p.45).

En relación con la colocación de pronombres, Boillos Pereira (2020) subraya que este supone un factor de dificultad añadida, lo achaca principalmente a una transposición del francés dado que es la segunda lengua extranjera más común entre los aprendientes arabófonos. Seguidamente, la autora añade un ejemplo: «tienes que lo ver también» (Boillos Pereira, 2020, p.34) que, como es posible comprobar, repite la ordenación sintáctica del francés (*vous devez le voir aussi*).

A la dificultad en los pronombres se añade otra en la colocación de las preposiciones, causada por una interferencia del francés, presente en su biografía lingüística, como se

puede ver en el siguiente ejemplo: «si no es libre de decidir de su economía» (Rodríguez Paniagua, 2001, p.94) por transferencia del francés *décider de*.

Aparte de las dificultades propiamente lingüísticas, se incorporan dificultades socioculturales, asunto que vale comenzar abordando la pregunta sobre qué es un prejuicio. Los prejuicios forman parte esencial de toda interpretación, pues constituyen las anticipaciones de lo comprendido previamente, ya sea mediante lo que nos ha sido transmitido o lo percibido por nosotros mismos.

Los prejuicios no son en su esencia obstaculizadores ya que estos posibilitan la comprensión del mundo, pero hay que mantener atención sobre ellos, porque unos prejuicios inadecuados podrían distorsionar la comprensión del colectivo. Por ejemplo, Vidal Luengo (2004) menciona que, en el caso de las relaciones históricas entre Marruecos y España, hay una relación de afecto que oscila «entre la admiración y el antagonismo moral, la curiosidad y el rechazo» (p.1). Sin embargo, el reconocimiento del valor histórico de la cultura árabe se limita a una mera relación de diplomacia. En la cotidianeidad, tanto en medios de comunicación como en el imaginario sociocultural actual, parece mostrarse cierto desprecio sobre todo a la comunidad musulmana. Un ejemplo de este fenómeno es posible verlo reflejado en el siguiente fragmento de un artículo de Jesús Mosterín (2012) publicado en el periódico *El País*:

La cultura islámica perdió todo su dinamismo, frescura y creatividad para caer en el dogmatismo estéril, la intolerancia y la cerrazón mental (el fundamentalismo). El mundo islámico no ha desempeñado papel alguno en el desarrollo de la ciencia moderna y apenas tiene presencia en la investigación actual.

Para ilustrar el daño que estos prejuicios pueden causar al otro, Basu (2019) presenta el ejemplo del personaje de Sherlock Holmes, pues basa sus creencias en observar a todos como «objects to be studied, predicted, and managed» [objetos que pueden ser estudiados, predichos y controlados] (p.920). Por lo tanto, tal y como apunta Basu (2019), el mantener prejuicios también causa que percibamos al otro no como una persona sino como un objeto dependiente de relaciones causales. Estas suposiciones constituyen una amenaza para la autoimagen del individuo que, a su vez, puede responder de forma violenta para reafirmar su identidad. Santos de la Rosa (2012) recalca que existe una riqueza de diversidad étnica, lingüística y religiosa que caracteriza a los países árabes. Asimismo, la autora incide en que, dentro del islam, que es el contexto cultural en el que se mueven la

mayoría de los arabófonos, existen subdivisiones, por lo que es un error sinsentido agrupar a los discentes dentro de una colectividad abstracta sin atender a las situaciones concretas de los alumnos. Es por esto, por lo que hay que «distinguir los prejuicios *verdaderos* bajo los cuales *comprendemos*, de los prejuicios *falsos* que producen los *malentendidos*» (Gadamer, 1999, p.369). En la enseñanza de idiomas se debe atender al aspecto sociocultural tanto del docente como del alumno, dado que este es un importante catalizador de situaciones de discriminación. En el caso del docente, si este parte de un contexto sociocultural en el que se manejan prejuicios desfavorables del ámbito o lugar de procedencia del alumno, su interpretación de las capacidades del aprendiente puede estar distorsionada, por estar predispuesta a esperar el fracaso académico del mismo.

Otro obstáculo que enfrentan los candidatos se encuentra en la digitalización. Y es que tras los avances de las tecnologías de la información y la post-pandemia, los procesos de digitalización de la administración pública han generado una nueva normalidad que, a su vez, ha acarreado la emergencia de una carencia contemporánea. Por este motivo, es importante incluir dentro de los obstáculos que debe sortear el candidato para realizar los trámites burocráticos pertinentes, inclusive los exámenes DELE A2 y CCSE, la problemática de la brecha digital como un factor delimitante. Pues, tal y como afirman Martínez Suarez y Bermúdez Rey (2012), la «desigualdad digital y los problemas que conllevan derivan en realidad de la desigualdad social» (p.5). Es en esta situación en la que se produce la denominada brecha digital que los autores Serrano Santoyo y Martínez Martínez (2003) definen como «la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las tecnologías de la información como una parte rutinaria de su vida diaria y aquéllas [sic] que no tienen acceso a las mismas» (p.8). Asimismo, Cabero Almenara (2004) distingue entre dos tipos de brecha digital: la brecha digital de carácter «instrumental-tecnológico», la cual se produce a causa de no tener acceso a las tecnologías «por motivos económicos o de situación geográfica», y la brecha digital «socio-cognitiva» (p.26), referida a la falta de formación digital adecuada para acceder a estos recursos. Durante el estado de alarma estas deficiencias del sistema público se hicieron todavía más evidentes y quedaron reflejadas en protestas como la canalizada en redes con el hashtag #CitasYa, en la que se denuncia la paralización total del sistema de citas para la toma de huellas, un requisito administrativo para poder obtener la Tarjeta de Identificación de Extranjeros (TIE). Y si bien es cierto que buena parte de la población migrada posee de un dispositivo móvil, este adolece de ciertas limitaciones. Como advierte la autora Domínguez Alegría (2018) en su informe del proyecto *Brechas*, una de

estas limitaciones es «la imposibilidad de adaptar el currículum cómodamente» o explotar el uso de internet «con fines de formación o recreativos» (p.28). Además, este problema puede delegarse en los jóvenes de la unidad familiar. Relatos críticos como el de la autora El-Aaddam (2020) ilustran esta realidad:

No era nuestra responsabilidad rellenar formularios, no era nuestra responsabilidad hacer de traductoras, mediadoras, gestoras, abogadas... Tampoco era nuestra responsabilidad la situación económica que había en casa. Ni el choque cultural de nuestros padres, ni sus miedos, ni sus traumas, ni su duelo migratorio, ni su nostalgia ni el ansia insatisfecha del no retorno. (p.222)

Existen otros factores que condicionan el acceso del inmigrante a los sistemas de ayuda pública. Desde su consolidación, la propia Ley de Extranjería adolecía de racismo institucional que sigue percibiéndose en los obstáculos burocráticos, a veces infranqueables, a los que se someten los inmigrantes. Esta situación ha creado una barrera *de facto* contra la que chocan las aspiraciones de los migrantes que desean ejercer su derecho a la ciudadanía. La persistencia del Estado en mantener esta anomalía burocrática ha llevado a la generación de términos como *burorrepresión* para señalar, tanto en España como en otros países europeos, esta forma de violencia que afecta tanto a la población migrante como a otros colectivos vulnerables. Oliver Olmo describe dos formas diferentes en las que se manifiesta la burorrepresión. En un sentido «duro» se refiere a «la utilización por parte de distintas instituciones de control y de orden público, del arsenal de sanciones administrativas» (Oliver Olmo, 2013, p.27). Por otro lado, Olmo (2013) describe

su sentido más extenso y *blando*, la burorrepresión, pretendiendo controlar la potencial disfuncionalidad de sectores sociales muy vulnerables que están inmersos en procesos de empobrecimiento, marginación y exclusión, así como impedir la solidaridad y la resistencia con la que intentan cambiar su destino de relegación, también puede adoptar la forma de simples trabas burocráticas o legales que se convierten en graves impedimentos funcionales para los individuos y colectivos afectados. (pp.27-28)

Y aunque no fue aprobada, podría resultar ilustrativo resaltar un ejemplo de lo que fue intento de castigar la solidaridad con sectores vulnerables de la población. Como exponen Ávila Cantos y García García (2013), el artículo 53.2.c del Anteproyecto de modificación de la Ley de Extranjería castigaba ofrecer hospitalidad a un inmigrante en situación irregular con multas de entre 501 a 30.000 euros, siendo esta una acción tachada de «falta

muy grave» (Ávila Cantos y García García, 2013, p.147). Las dificultades administrativas para acceder a la nacionalidad suponen otro obstáculo para población migrante que necesita de la estabilidad que esta proporciona para su subsistencia y desarrollo. Es por este motivo que consideramos que el agravante de la burocracia, aquí sobre todo en su forma blanda, debe estar en el centro de todo análisis de las cargas administrativas implicadas para el migrante en el acceso a la nacionalidad que busque mejorar las condiciones de vida de la población migrante en España. Pues estas son parte de las circunstancias que rodean la obtención de la nacionalidad y el aprendizaje de EL2 y contenidos socioculturales, necesario para la superación de las pruebas conducentes a la nacionalidad.

No se entendería adecuadamente la necesidad de atender a estas dificultades por motivo justicia si no se comprende el marco de globalización actual. La globalización contemporánea no solo ha generado una mayor «organización transnacional de muchos aspectos de la vida económica y social» (Held y McGrew, 2003, p.146), sino también una situación en la que los «Estados poderosos toman decisiones no sólo para sus pueblos sino también para otros, y donde los actores y las fuerzas transnacionales atraviesan los lindes de las comunidades nacionales de diversas formas» (Held y McGrew, 2003, p.143), generando vínculos entre diversos colectivos vulnerables con las estructuras de poder coercitivo estatales, pero también con formas «no-estatales y trans-estatales de gobernabilidad» (Fraser, 2010, p.327). Dado que en esta situación resulta inadecuado el marco de la justicia cerrado en torno a los límites de los Estados-nación y que «las cuestiones sobre quién debería responder ante quién y sobre qué base, no son cuestiones que se resuelvan fácilmente por sí mismas» (Held y McGrew, 2003, p.143), críticas como las aportadas por la filósofa Nancy Fraser permiten identificar los conceptos inadecuados que complican la resolución justa de las injusticias transnacionales, entre las que se cuentan la crisis migratoria o la desafección del Estado con su deber hacia aquellos que no pertenecen a la comunidad nacional. Para ello, Fraser propone el concepto de *des-enmarque*, que en esta problemática busca «interrogar la configuración del espacio político desde el punto de vista de la justicia» (Fraser, 2010, p.318). Así se puede reflexionar sobre la injusticia del marco actual y reinterpretar el «quién» de la justicia, esto es, el «quién» de la comunidad política, que hoy día reducimos en España al ciudadano o nacional. Fraser (2010) sostiene que la cada vez mayor relevancia de las emergencias transfronterizas, como las crisis climáticas y migratorias, resultan en que el principio más próximo a proporcionar una respuesta más adecuada sobre el «quién» de la

justicia sea el principio de *todos-los-sometidos*. Según este principio, una «cuestión está enmarcada justamente si y solo si a todo el que está sometido a las estructuras de gobernanza que regulan una determinada franja de interacción social se le otorga igual consideración» (Fraser, 2010, p.327), de tal manera que la pertenencia a la comunidad política, como puede ser por motivos de nacionalidad, dejaría de ser el principio rector de la conformación de la comunidad política. Si bien, como defiende Fraser, es necesaria una relación social entre los implicados para que exista una obligación de justicia, no define esta relación en base a la pertenencia sino al común sometimiento a una estructura de gobernanza coercitiva. El migrante que reside en España estaría, en base a este principio, en su derecho a reivindicar justicia a las diferentes estructuras de gobierno que coaccionan su acción, en igual consideración que los nacionales. Dado que la población de migrantes residentes debe superar los exámenes de nacionalidad para tener acceso a múltiples derechos que se conceden solo a los miembros que pertenecen a nuestra comunidad política, valdría mencionar que para Singer (2009), la igual consideración no implica dar un trato idéntico a los así considerados, sino la implantación de un marco epistemológico común para el trato justo de los diversos colectivos. Desde este nuevo marco, es posible reencuadrar la brecha digital que sufren los migrantes que desean adquirir la nacionalidad como una injusticia política con todas sus consecuencias.

Esta situación, junto con el resto de las expuestas a lo largo de este capítulo, son algunas de las diversas dificultades que atañen al colectivo de migrantes que están el proceso de obtener la nacionalidad española por residencia. En el siguiente capítulo vamos a analizar las pruebas de nacionalidad, con énfasis en los aspectos en los que se podrían cristalizar las dificultades investigadas.

3. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DELE A2 Y CCSE

El DELE A2 es un examen elaborado por el Instituto Cervantes siguiendo los parámetros que establece el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este diploma constituye el nivel mínimo de competencia lingüística exigido por el Ministerio de Justicia, de modo que este análisis se centra en definir sus componentes.

Para el MCER y el PCIC, las competencias comunicativas que comprenden un nivel A2 son el conocimiento de expresiones cotidianas de uso frecuente, la capacidad de intercambios comunicativos que requieran un léxico básico y de expresar las necesidades inmediatas. El examen del DELE A2 se compone de cuatro partes esenciales, divididas a su vez en dos bloques, de los cuales cada parte representa un 25% de la nota final. El Instituto Cervantes cuenta con una rúbrica en la que se incluyen los requisitos para cada prueba. En lo referente a las pruebas de comprensión, la calificación se pondera de forma automática dado que solo hay una respuesta correcta preseleccionada; por otro lado, las respuestas incorrectas no reciben penalización.

En lo que respecta a las pruebas de expresión escrita, su calificación no se corresponde con el mismo formato de corrección automática, puesto que estas pruebas se desarrollan en un formato de libre respuesta que no admite el preestablecimiento rígido de respuestas correctas. No obstante, esta prueba no deja de erigirse por parámetros objetivos «de manera que se pueda superar cualquier posible diferencia de interpretación» (Real Decreto 1004/2015, 7 de noviembre de 2015, p.105524): la rúbrica establece unas pautas y requisitos lingüísticos mínimos que sirven de guía a los examinadores cualificados para calificar las producciones orales y escritas de los candidatos. Esta rúbrica oscila entre las calificaciones 0 y 1, que indican suspenso; 2, que corresponde al nivel estándar; y 3, que supera el nivel. Cabe destacar que existe una rúbrica destinada a los candidatos no alfabetizados, pero su acceso está restringido al público al estar clasificada como de carácter confidencial. Esto genera una disparidad artificial entre los candidatos alfabetizados y no alfabetizados, puesto que los últimos quedan desprovistos de este material para preparar la prueba.

Por último, es importante tener en cuenta que para el examen el aspirante ha de presentarse a las pruebas con una copia de la hoja de inscripción sellada por el centro examinador y la convocatoria oficial del examen; el pasaporte o documento de identificación oficial del candidato y las cuatro últimas cifras del código de inscripción, que el candidato tiene que anotar en cada una de las hojas de respuestas. El personal del

Instituto Cervantes dotará a los examinados del material necesario para la elaboración del examen por lo que el candidato tiene prohibido traer consigo ningún material ajeno al centro. Teniendo en cuenta que todo examen de certificación de capacidad lingüística en la Unión Europea sigue los parámetros que estipula el MCER, consideramos que antes de analizar en profundidad las pruebas que constituyen el DELE A2, conviene, a modo de preámbulo, establecer los requisitos de este marco en lo que respecta a las cuatro pruebas. De esta manera, será posible comprobar a lo largo del trabajo y en las conclusiones si el DELE A2 se adecua a sus directrices.

- 1. Prueba de comprensión de lectura.** Al comparar el MCER dentro del nivel Plataforma se puede ver que en ellos se espera que el aprendiente sea capaz de aprehender y extraer la información de muestras textuales pertenecientes a contextos cotidianos como «anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios», así como «cartas personales breves y sencillas» (Consejo de Europa [CE], 2002, p.30).
- 2. Prueba de comprensión auditiva.** Según el MCER en este nivel, el aprendiente comprende «frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo)» y es capaz de «captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos» (CE, 2002, p.30). En estas actividades auditivas del DELE A2 el MCER en este nivel espera del aprendiente que comprenda y extraiga «información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad» (CE, 2002, p.70).
- 3. Prueba de expresión escrita.** En un nivel A2 (Plataforma) según el MCER se espera que el alumno elabore «frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”» (CE, 2002, p.64) pueda intercambiar «información a través de mensajes de texto, correo electrónico o cartas breves, respondiendo a las preguntas formuladas por la otra persona».
- 4. Prueba de expresión oral.** El MCER relaciona la lengua con objetivos comunicativos específicos y dentro esta categoría de expresión el MCER establece tres tipologías de los principales objetivos de comunicación: «uso creativo e interpersonal de la lengua», «uso transaccional de la lengua» y «uso de la lengua para la evaluación y la resolución de problemas» (CE, 2021, p.42). Esta taxonomía ha influido en las actividades presentes en los exámenes DELE. Según

el MCER las tareas en este nivel pueden ser «una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, rutinas diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas» (CE, 2021, p.74). En la expresión oral y más en nivel Plataforma es esperable que el alumno recurra a la compensación mediante «el uso de gestos para apoyar la lengua» (CE, 2021, p.82), la matización de una palabra que se ha dicho de forma errónea, «definir el concepto que no se ha logrado transmitir» (CE, 2021, p.82) o parafrasear. Cassany afirma que hay que concebir estos aparentes errores «como una característica normal de la expresión, y no como un error o un síntoma de limitaciones gramaticales del alumno» (1993, p.147).

Asimismo, valdría reconocer la atención que el Instituto Cervantes ha prestado a la comunidad no alfabetizada mediante la novedosa introducción de una dispensa especial para alumnos no alfabetizados. Esta prueba los exime de las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita, dadas las evidentes dificultades que estas personas podrían sufrir para superar dichas pruebas. Con ello, el Instituto Cervantes parece reconocer que el interés de los candidatos en las pruebas, así como la función de estas, es demostrar su arraigo. Es preciso reiterar que esa es su principal función, dado que la consecución del aprobado con la dispensa no supone la concesión del DELE A2, sino que su función se limita a la cumplimentación del requisito de integración lingüística. Esta dispensa ha causado controversia entre los examinadores DELE, que han encontrado que muchos candidatos solicitan esta dispensa como un vehículo para sortear las pruebas de competencia escrita. García Mateos (2003) apunta que esta dificultad es debida a que, si bien en las culturas de tradición oral y lenguas agráficas el iletrismo no es un problema, este se convierte en obstáculo al interactuar con «otro tipo de cultura que requiere la lengua escrita para desarrollarse, progresar, interaccionar e interactuar en la nueva sociedad» (p.111). Con esta modificación, los candidatos pueden realizar una única prueba oral, tanto para el DELE A2 como para el CCSE donde es el examinador el que marca en lugar del candidato, las respuestas en la hoja de examen.

Las tareas han sido objeto de ligeras modificaciones, sin embargo, estas siguen el mismo formato de la prueba de *Expresión e interacción orales*, es decir, una entrevista de no más de 4 minutos sobre un tema, la descripción de una imagen y un juego de roles en una situación simulada.

No obstante, para la preparación de la prueba el candidato dispondrá de 10 minutos adicionales, en los que un miembro del personal del centro leerá al candidato el proceso

de examen y responderá a sus dudas. El Instituto Cervantes es consciente de que la empatía del examinador es un factor imprescindible para afianzar el éxito del candidato en la superación del examen. Es por ello por lo que, en el transcurso del examen, es posible que el examinador realice preguntas «para romper el hielo», es decir, que ni se evalúan ni son determinantes para la superación de la prueba, sino que ayudan a tranquilizar al candidato.

Para la parte práctica este trabajo, se ha decidido recuperar las tareas más relevantes para nuestra investigación de cada prueba del DELE A2, concretamente las pertenecientes a la convocatoria del 2020 para comprobar si estas mismas se circunscriben a los criterios del PCIC. Asimismo, a modo de aporte, se añadirán los requisitos lingüísticos que se exigen para la superación de la prueba.

Hola, Carmen:

¿Cómo estás? Hace semanas que no sé nada de ti, quizás te has ido de vacaciones. Si no, podemos vernos para tomar un café a la hora que sales de la zapatería, y así me cuentas qué tal te va todo.

¿Sabes una cosa? Ayer vi a Paula en el autobús. Antes, cuando vivía en el edificio de enfrente, la veía mucho pero desde que se fue del barrio no nos vemos nunca. Dice que está muy contenta en su nueva casa y que ahora tiene un trabajo mejor en la misma empresa. Tiene un sueldo mayor pero, como ahora vive más cerca del trabajo y va andando, va a esperar a comprarse un coche nuevo. Está muy contenta.

También he visto a Ahmed, que se vuelve pronto a Rabat. Esta semana está trabajando, luego se queda aquí durante sus vacaciones, hasta septiembre, y a principios de ese mes ya se va. No tiene mucho tiempo pero, si puede, le gustaría quedar con todos los amigos antes de irse, para despedirse. Me ha preguntado por ti porque dice que no te ve nunca.

Yo me voy de vacaciones dentro de dos semanas. Quiero ir unos días a Huelva. Una de mis tías ha alquilado allí una casa bastante grande el mes de agosto y nos ha dicho a todos los sobrinos que podemos ir una semana. Vamos a ser más de diez, va a ser muy divertido. Además, hace mucho tiempo que no estamos todos juntos, creo que desde la boda de mi hermana.

Por eso me gustaría verte antes de irme. Llámame o escíbeme pronto.

Un abrazo,
Marta

PREGUNTAS

| | |
|--|--|
| <p>1. Marta escribe a Carmen para...</p> <p>A) preguntarle por la zapatería. B) decirle que está de vacaciones. C) quedar para hablar un rato.</p> <p>2. En el texto se dice que Marta...</p> <p>A) vive en una casa nueva. B) antes era vecina de Paula. C) está contenta en su barrio.</p> <p>3. Según el texto, ahora Paula...</p> <p>A) gana más dinero que antes. B) trabaja en otra empresa. C) necesita un coche nuevo.</p> | <p>4. En el texto se dice que Ahmed...</p> <p>A) va a ir de vacaciones a Rabat. B) trabaja hasta el mes de septiembre. C) quiere decir adiós a sus amigos.</p> <p>5. Marta quiere ir a Huelva porque...</p> <p>A) su hermana se va a casar allí. B) su tía la ha invitado a su casa. C) sus sobrinos van a ir unos días.</p> |
|--|--|

Figura 1. Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2. Fragmento de la prueba de comprensión de lectura.

La prueba de comprensión de lectura se compone de cuatro tareas y la duración máxima estipulada para completarla es de una hora. La primera tarea de la prueba de comprensión de lectura que realizaron los candidatos en la convocatoria de 2020 1. *Comprensión de lectura*, se centró en un correo electrónico entre dos amigas: Marta y Carmen. Se puede comprobar que esta tarea se circunscribe a los requisitos del PCIC dado que en este nivel

A2 Plataforma se espera que el alumno, como aparece en el punto 1.2.1., sea capaz de entender una conversación de carácter coloquial que le permita participar en «encuentros y situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre» (Instituto Cervantes, 2006). En cuanto a los referentes culturales que figuran en el texto, no solo se incluyen antropónimos y topónimos de origen español, sino también de origen árabe, creando así un diálogo entre culturas a través de una muestra textual. Para responder correctamente a la primera pregunta el candidato debe reconocer las competencias interculturales que se observan de forma implícita en el texto, con expresiones como «ir a tomar un café» que, en la cultura española, se puede interpretar como un pretexto para hablar. Conociendo esta realidad cultural, es posible responder correctamente a la primera pregunta del examen tipo test que, en este caso, se corresponde con la respuesta «C». Seguidamente, en la segunda pregunta se necesita conocer el léxico referente a los apartados 20.3.1. *Ciudad* (barrio) y 4.2. *Relaciones sociales* (vecino) que comprende el PCIC para un nivel A2. Para responder a la pregunta tres, se requiere de comprender los 5.2. *Grados del adjetivo* (mejor, mayor) para saber que, si el sueldo de Paula es mayor, significa que gana más dinero que antes. Por último, para responder de forma adecuada la pregunta cuarta, el candidato debe ser capaz de manejar los sinónimos básicos que aborda el nivel A2 en el apartado 5.21 *Despedirse* (*decir adiós, despedirse*).

En la siguiente tarea, el examinado tiene que leer ocho anuncios y marcar la respuesta correcta a la pregunta de comprensión formulada para cada anuncio. De acuerdo con propósitos de este trabajo de investigación, se han seleccionado tres muestras ejemplares.

ANUNCIOS DE HABITACIONES Y PISOS

Se necesita compañero de piso para una habitación grande, exterior, con mucha luz en una casa para tres personas con un baño, cocina y comedor grande. Mejor un estudiante, como nosotros. No queremos parejas. Sin mascotas porque ya hay un perro. Ven a verlo. Llama al 984 65 8334 para hablar del precio.

Figura 2 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

- 6.** En el anuncio se dice que...
- A) buscan a dos personas para un piso.
 - B) prefieren compartir con un estudiante.
 - C) alquilan un piso para tres personas.

Figura 3 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

El texto 1 se trata de un anuncio por el que se busca arrendar una habitación. A nivel léxico no presenta una gran dificultad dado que, en el PCIC, ya se contempla, en un nivel A1 y A2, los apartados *10. Vivienda* y *4. Relaciones personales* que abarcan los puntos *10.1.2. Compra y alquiler (compartir piso)* y *4.2. Relaciones sociales (compañero de piso)*. Por otro lado, a nivel gramatical en este fragmento textual, se destaca el uso de impersonales (*se necesita*) e imperativos (*ven, llama*), que dentro del PCIC, se localiza en un nivel A2. Concretamente en el punto *9.3. El imperativo* y su valor de instrucción; y los artículos indefinidos que figuran dentro del PCIC en los niveles A1 y A2 en el punto *3.2. El artículo indefinido*.

BUSCAMOS PERSONAL

Cadena de tiendas de camisetas necesita dependientes para varias tiendas de Madrid. Horario de 9 a 15 h todos los días excepto domingos. Para empezar en junio. Entrevistas durante el mes de mayo en las oficinas de la calle Guatemala, 10. Llamar al 91 300 00 00 o escribir a deportes@muguruza.es. Damos un curso antes de empezar, pero buscamos personas que ya han trabajado antes en tiendas.

8. En el anuncio se dice que...

- A) solo llaman a personas con formación.
- B) el trabajo es en la calle Guatemala.
- C) buscan a personas para vender ropa.

Figura 4 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

El texto 3 se trata de un anuncio de trabajo cuyo léxico relacionado con el trabajo (*dependiente*) también se refleja en el inventario del PCIC en un nivel A2, concretamente en el punto *7.1. Profesiones y cargos* y *12.2. Ropa, calzado y complementos*. Teniendo conocimiento de este vocabulario, la respuesta «C» se descubre como correcta, por cuanto que el anuncio indica que se trata de una tienda de camisetas. Con ello, se descarta la respuesta «A», puesto que imparten un curso de formación antes de empezar a trabajar; y la «B» porque, aunque las entrevistas se realizan en la calle Guatemala, el trabajo se va a desempeñar en varias tiendas de Madrid.

INFORMACIÓN PARA PASAPORTES

Para nuevos pasaportes, horario de 9 a 14 h. Tiene que traer fotocopia de su pasaporte anterior y dos fotografías a color tamaño carnet de hace menos de dos años (en la oficina no hay máquina de fotos), y completar el formulario con sus datos. Puede pedir cita por internet o en la oficina de pasaportes de 8 a 21 h.

10. Si necesita un nuevo pasaporte, tiene que...
- A) llevar con usted dos fotos personales.
 - B) poner sus datos en la página de internet.
 - C) darles el pasaporte que usaba antes.

Figura 5 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

El texto 5 es un cartel de información para renovar el pasaporte siendo que predomina el léxico básico relacionado con trámites administrativos el cual, en el PCIC se refleja dentro del inventario A1-A2 de «Nociones específicas» (Instituto Cervantes, 2006) en el punto 3.1. *Datos personales* dentro del apartado 3. *Identidad personal*. Dentro de las producciones escritas que recoge el PCIC adecuadas para un nivel A2, como 1.3. Géneros de transmisión escrita se nombran las «hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos». Puesto que se trata de un folleto informativo sobre la documentación y los pasos necesarios requeridos para la renovación del pasaporte, el modo verbal predominante en esta muestra textual es el imperativo con valor de instrucción que figura en el punto 9.3 *El imperativo*. La clave para responder correctamente a esta pregunta es saber que una fotocopia es diferente al pasaporte original. Con esta consideración, la «A» se descubre como la respuesta correcta. Esta tipología de vocabulario aparece dentro de la temática 6. *Educación* y 7. *Trabajo* dentro del apartado 6.8. *Material educativo y mobiliario del aula* y 7.2. *Lugares, herramientas y ropa de trabajo*.

En la tercera tarea el examinado debe leer tres textos para relacionar seis enunciados o preguntas con el texto que les corresponde. Es posible inferir que el vocabulario presente en estos textos corresponde a un nivel básico siendo que trata una situación cotidiana en los tres casos: una experiencia de trabajo fuera de España.

A. ALICIA



Hace tres años, mi hermana me habló de unos amigos suyos españoles que estaban en Amsterdam y querían una chica para cuidar a sus dos hijos. No lo pensé y me fui a Holanda. Me pagaban muy poco pero comía y dormía gratis. Los primeros meses no tenía amigos porque no hablaba el idioma, solo un poco de inglés. Por las mañanas iba a clases de holandés e inglés y allí conocí a un chico que era profesor de la escuela. Dos años más tarde, nos casamos y tuvimos un hijo. Ahora hablo holandés y trabajo en una tienda de ropa en Amsterdam.

B. EVA



Yo vine a Suecia hace un año. Soy informática y tenía trabajo en España en una oficina de ayuda internacional, pero solo para tres meses. Ya llevaba un tiempo pensando en salir fuera del país para trabajar pero no sabía dónde. Mi amigo Lucas me ayudó a elegir Suecia porque él vivió aquí y me contó mucho de este país. Busqué trabajo por internet, pero solo miraba las ofertas donde no pedían sueco porque yo solo hablo inglés. Tuve mucha suerte y encontré un trabajo en otra empresa parecida donde hay personas de muchos países y solo se habla inglés. Ahora quiero empezar a estudiar sueco.

C. SILVIA



Yo estudié para ser cocinera y sabía que quería irme a conocer otros países. Quería estudiar inglés y me fui a EE.UU. a una escuela en verano. Fue una buena experiencia porque cambió toda mi vida. El padre de un compañero, cuando se enteró de que yo era cocinera, me presentó a un amigo suyo que tenía un restaurante muy famoso en Chicago y me preguntó si quería trabajar en su restaurante. Fue difícil tener el permiso de trabajo pero cuando me lo dieron, empecé a trabajar y aprendí muchísimo. Hoy tengo dos restaurantes en EE.UU.

Figura 6 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

En estos tres textos abunda el léxico perteneciente al grupo *Léxico 4. Relaciones personales* que engloba relaciones familiares (*hermana, hijo*) y relaciones sociales (*amigo, compañero*). También incorpora vocabulario perteneciente al grupo *Léxico 7. Trabajo* que comprende los apartados 7.1. *Profesiones y cargos* (*profesor, informática, cocinera*), 7.2. *Lugares, herramientas y ropa de trabajo*; 7.3. *Actividad laboral* y 7.4. *Desempleo y búsqueda de trabajo*. En cuanto al aspecto morfosintáctico, destacan los tiempos de pasado 9.1.2. *Pretérito imperfecto* y el 9.1.3. *Pretérito indefinido* que se circunscriben a los criterios lingüísticos esperados que corresponden a un nivel A2. Por otro lado, también aparecen adverbios de tiempo (*ahora*) y marcadores temporales explícitos (*hace un año*).

La cuarta tarea es una muestra real de texto del blog *Historias de Madrid* en el que un joven se presenta y relata sus experiencias personales como bloguero de viajes. Está claro que dentro de la presentación personal del autor del texto es posible identificar las

funciones 1. *Dar y pedir información* y 2. *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos* (Yo creo que).

Hola. Me llamo Manuel, nací en Pamplona, tengo 30 años y estudié Comunicación Audiovisual. Me encanta viajar: he estado en casi toda Europa y también en Perú, China, India y Egipto. Creo que todos los lugares son interesantes y podemos aprender muchas cosas viajando. Pero leer sobre la historia de una ciudad o ver vídeos por internet también puede ser una forma de viajar sin salir de casa.

He tenido muchos trabajos diferentes. El último fue en un periódico en internet y me gustó mucho este medio. Por eso, cuando llegué a Madrid y conocí tantas historias de la ciudad, pensé en hacer el blog Historias de Madrid.

Siempre me gusta preparar todos mis viajes, ver páginas web de la ciudad o hablar con gente que ha viajado a ese lugar. Pero, cuando llegué a Madrid en 2008, no conocía nada de la ciudad. Aquí me compré mis dos primeros libros sobre la ciudad y paseé una y otra vez para conocer todos los barrios.

Mis ideas vienen de leer y mirar mucho. Además, muchas personas que me han leído me escriben y me dan información nueva, me envían fotos y me hablan de los lugares que más les gustan a ellos y que quieren compartir con otros amigos del blog.

Mucha gente dice que escribir un blog tiene cosas buenas pero también malas, como por ejemplo, no tener horarios. En mi caso solo tiene cosas buenas y, de momento, nada malo. Gracias a mi blog, he podido escribir un libro y hacer una aplicación móvil, algo que, con otro trabajo, es muy difícil. También he estado en lugares a los que es muy difícil entrar y he conocido a gente que escribe otros blogs. Y todo sin gastar un euro.

He escrito un libro sobre historias de Madrid. Un librero de una librería especializada en libros sobre Madrid me escribió para decirme que le gustaba mucho mi trabajo y me preguntó si quería escribir un libro con historias del blog y otras nuevas. Lo hice en dos meses y fue una experiencia maravillosa.

Ahora quiero hacer algo nuevo en el blog: hacerlo más moderno, más actual y profesional. Antes también escribía en un blog de fútbol con un amigo, pero los dos blogs eran demasiado trabajo y no tenía tiempo para todo.

Si conoces algún lugar poco famoso de Madrid y quieres compartirlo con todos los amigos de esta ciudad, escríbeme. ¡Os espero a todos en mi blog!

(Adaptado de www.influencia.net/entrevista-secretos-de-madrid. España)

Figura 7 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

- | | |
|---|--|
| <p>20. Según el texto, Manuel empezó el blog porque...</p> <p>A) trabajaba como historiador en Madrid. B) antes trabajaba escribiendo en internet. C) no le gustaba su trabajo anterior.</p> | <p>23. En el texto se dice que, gracias al blog, Manuel...</p> <p>A) se ha hecho famoso. B) gana bastante dinero. C) conoce sitios especiales.</p> |
| <p>21. En el texto se dice que el autor...</p> <p>A) paseaba mucho cuando llegó a Madrid. B) viajó alguna vez a Madrid antes de vivir allí. C) leyó libros sobre Madrid antes de llegar.</p> | <p>24. Según el texto, Manuel quiere...</p> <p>A) hacer cosas diferentes en su blog. B) escribir un libro sobre otra ciudad. C) trabajar un tiempo en una librería.</p> |
| <p>22. Según Manuel, en su blog...</p> <p>A) hace preguntas a la gente que lo lee. B) pone lo que lee y ve sobre Madrid. C) escriben también otras personas.</p> | <p>25. En el texto se dice que Manuel...</p> <p>A) tiene otro blog con un amigo. B) está preparando un nuevo libro. C) antes escribía sobre fútbol.</p> |

Figura 8 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.


La clave para la superación de estas preguntas tipo test es poder reconocer los conectores, los tiempos verbales y los sinónimos léxicos que aparecen en el texto. Por ejemplo, en la pregunta 20 el candidato debe conocer el campo semántico de las profesiones («periodista») para inferir en que la respuesta correcta es la «B». Asimismo, solo se puede interpretar correctamente el apartado donde aparece esta información si se conocen los tiempos verbales de pasado en español: pretérito perfecto compuesto («he tenido muchos trabajos») y pretérito perfecto simple («el último fue en un periódico de internet»). Se puede apreciar otro caso en la pregunta 23, donde la clave para saber la respuesta correcta es reconocer las palabras «sitio» y «lugar» como sinónimos y que, si el lugar es de difícil

acceso, eso lo hace especial al diferenciarlo de la norma, es decir, *especial* guarda una relación semántica con respecto a «que es difícil entrar».

Terminado el análisis de las cuatro tareas de la prueba de comprensión de lectura, procede continuar con la prueba de comprensión auditiva. Las muestras extraídas para el análisis de esta parte proceden del recurso digital *audio 1. Modelo 0 examen DELE A2 Instituto Cervantes Comprensión Auditiva* (ADRA Vitoria-Gasteiz, 2021)

En la primera tarea de la comprensión auditiva se escucha una cinta de audio que comienza con un narrador inteligible, pero robótico, introduciendo las instrucciones a velocidad pausada. En estas instrucciones se señala sobre qué se va a tratar la conversación y en el contexto comunicativo que se sitúa el audio para dar oportunidad al alumno de prepararse para la prueba. El diálogo se repite dos veces y se recomienda al candidato que, en la primera escucha, se centre en el sentido general del audio, para responder a las preguntas relacionadas a las conversaciones en la segunda escucha.

0. ¿Qué hay en las habitaciones del hotel?



A B C

La opción correcta es la C. En las habitaciones del hotel hay champú.

0. A B C

Figura 9 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

En un hotel en el que un huésped llama al servicio de habitaciones para pedir un cepillo de dientes ya que en su habitación «no hay cepillo de dientes» (ADRA Vitoria-Gasteiz, 2021, 56s). El candidato puede reconocer el uso de haber impersonal para describir los objetos que hay en un lugar puesto que representa una de las macrofunciones del nivel A2 en el PCIC, en concreto el punto 3.3. *Macrofunción descriptiva: lugares* y, más concretamente en la subcategoría 3.3.1. *Proceso prototípico Aspectualización (no hay cepillo de dientes)*. Dentro de las nociones existenciales presentes en las nociones generales pertenecería al apartado 1.2. *Presencia, ausencia*. En lo referente a la dimensión performativa del lenguaje, es posible encontrar que, en este caso, el huésped está solicitando al servicio de habitaciones un cepillo de dientes. Esta competencia aparece en el PCIC en el punto número 4.3. *Pedir objetos* y, en este caso, lo hace de forma implícita

al decir «no hay cepillo de dientes» y reiterarlo mediante la frase «me he dejado el mío en casa».

La clave para la superación de esta prueba es identificar en las imágenes que acompañan las posibles respuestas para prepararse mentalmente sobre lo que va a escuchar. De este modo, será posible extraer la información concreta que la pregunta está pidiendo, en este caso «¿Qué hay en las habitaciones del hotel?». La recepcionista dice «cepillo de dientes no ponemos, solo gel y champú» (ADRA Vitoria-Gasteiz, 2021, 58s) con el adverbio *solo* está diciendo que en las habitaciones del hotel ponen únicamente gel y champú. Por lo tanto, la respuesta correcta es la «C».

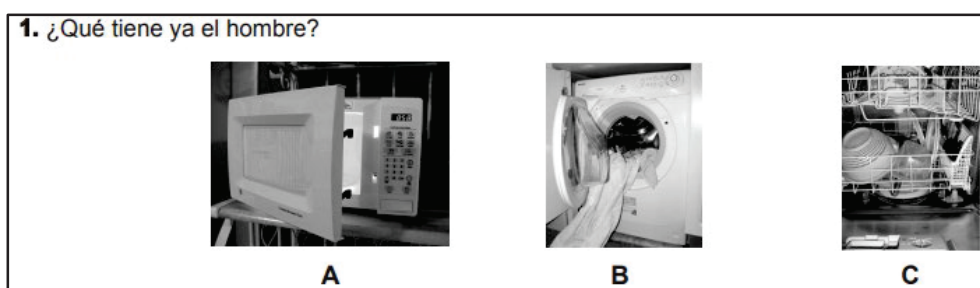


Figura 10 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

En la segunda tarea se escucha la conversación de un hombre con la dependienta de una tienda de electrodomésticos. El léxico predominante va a ser el relativo al de electrodomésticos que figura en la clasificación del PCIC dentro del tema 10. *Vivienda* en el apartado 10.4. *objetos domésticos*, y dentro de este, del subapartado 10.4.2 *electrodomésticos* (*lavadora, lavaplatos, microondas*). La clave para responder correctamente a esta pregunta es conocer los significados de los estados de un objeto que, también aparecen en el vocabulario referente a un nivel A1 en el inventario del PCIC en el punto 10.2.4. *Condiciones* (*viejo, nuevo*). Estos adjetivos cualitativos también aparecen dentro del apartado 1.4. *Cualidad general* presente en el punto 1. *Nociones generales*. Si se escucha con atención, el narrador dice «pero microondas tengo uno nuevo» (ADRA Vitoria-Gasteiz, 2021, 2m14s) y, por lo tanto, no lo necesita. De ello se descubre la opción «A» como correcta.

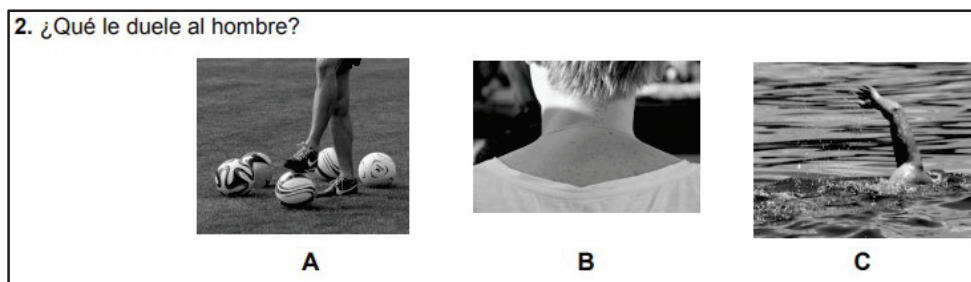


Figura 11 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

En esta tercera conversación se escucha a un hombre hablar con su médica. Por lo tanto, se deduce que el léxico empleado va a estar relacionado con el ámbito de la salud y las partes del cuerpo que figura dentro de las Nociones específicas del PCIC en el punto 1. *Individuo: dimensión física (1.1 Partes del cuerpo)*. La clave para responder correctamente es saber que la información que te pide la pregunta puede encontrarse en cualquier parte de la conversación, tanto al inicio como al final. En este caso, la conversación que versa sobre los posibles motivos del dolor de brazo del hombre puede distraer al candidato de la pregunta en sí y cuya respuesta aparece en el inicio de la conversación «Me duele mucho el brazo derecho».

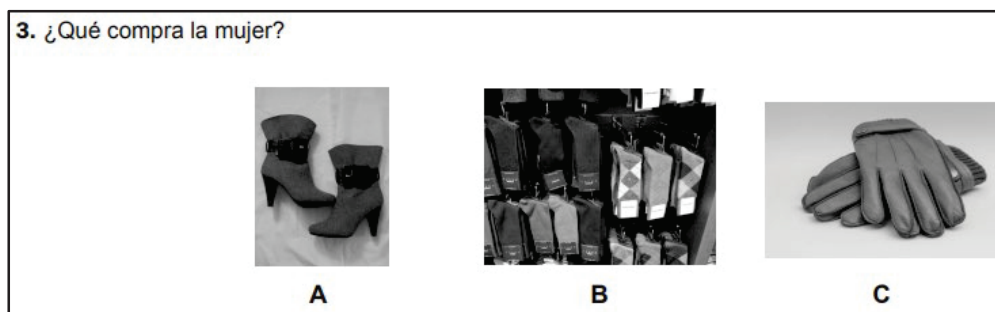


Figura 12 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

En esta cuarta conversación se escucha a una mujer hablar con un vendedor. Para responder correctamente es preciso conocer los pronombres en español (*me los llevo*) y los demostrativos (*aquellos, esas*), que se encuentran dentro del inventario de gramática del PCIC que corresponden a un nivel A2. Los elementos lingüísticos que se muestran explícitamente en el texto son los usos pronombre que, en el inventario de gramática del PCIC del nivel A2 aparecen en el apartado 7. *El pronombre* y los subapartados 7.1.2. *Pronombres átonos de OD* y 7.1.3 *Pronombres átonos de OI: serie me, te, le (me los llevo)*.

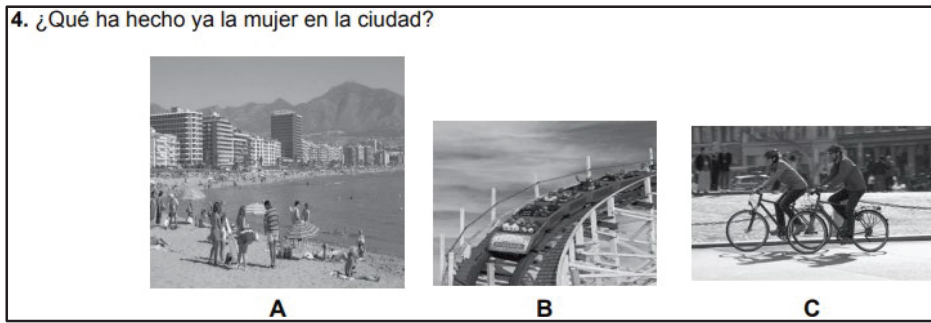


Figura 13 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

Esta quinta conversación la protagonizan una mujer y un agente de viajes. La intención subyacente de este audio es claramente poner a prueba los conocimientos del pasado en español, que en el inventario de gramática del PCIC de 9.1. *Tiempos verbales* de indicativo de un A2 aparece el 9.1.3. *Pretérito indefinido* y algunos verbos irregulares en la raíz como estar (estuvimos ayer y nos encantó). Asimismo, en el inventario del PCIC aparecen oraciones adversativas en un nivel A1 en el apartado 14.3. *Adversativas* en el punto 14. *Oraciones compuestas por coordinación (pero como hace mucho sol...)*. Si se atiende al fragmento de audio en el que se escucha a la mujer iniciar una oración adversativa, cuando menciona la playa ya da pistas de que va a rechazar esa propuesta: es en ese momento donde el candidato debe descartar la opción «A».

Tras el análisis de estas cinco muestras de audio y habiendo abarcado las diferentes dimensiones del léxico básico exigibles en la prueba, resulta adecuado concluir con esta sección. En el examen DELE A2, una vez finalizada la prueba de comprensión auditiva comienza la prueba expresión escrita, por lo que es preciso avanzar al análisis de dicha prueba.

En la primera tarea el candidato tendrá que escribir un correo ficticio que contenga un saludo, lo que ha hecho esta semana, explicar que va a hacer la próxima semana; concretar una fecha para reunirse, hacer dos preguntas y despedirse.

INSTRUCCIONES

Un amigo le escribe para quedar la próxima semana.

De ▾
Cc Cco

Para

¡Hola!

Ya es sábado y no he hablado contigo en toda la semana. ¿Qué has hecho? ¿Mucho trabajo?

Te escribo para ver si nos podemos ver la semana que viene. ¿Tienes que hacer muchas cosas? ¿Cuándo puedes quedar?

Ya me dices. Un abrazo,

Pepe

Enviar

Figura 14 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

En los requerimientos para redactar el correo electrónico de respuesta se trabajan las funciones comprendidas en el apartado 4. *Influir en el interlocutor*, en especial el subapartado 4.16 *Aceptar una propuesta (Sí, puedo quedar)*; 5. *Relacionarse socialmente*, concretamente los subapartados 5.1. *Saludar*, 5.2. *Responder a un saludo*, 5.21 *Despedirse*. Destaca, por último, la función de 6. *Estructurar un discurso*, del inventario del *PCIC*, donde se hallan los saludos básicos para iniciar una conversación que corresponda a la de un nivel A2 (*Hola, hola ¿qué tal?*). Asimismo, el candidato deberá demostrar que es capaz de expresar «planes e intenciones» (Instituto Cervantes, 2006) (subapartado 3.10: *Voy a un concierto el viernes de la semana que viene, ¿quieres venir?*). En el aspecto gramatical, en esta actividad se trabajan los tiempos verbales de indicativo que contempla el nivel A2, como son el pretérito imperfecto (en el *PCIC* 9.1.2.) y el pretérito indefinido (en el *PCIC* 9.1.3.). Teniendo en cuenta que en el nivel A2 (Plataforma) solo se alude al valor del pretérito imperfecto con valor descriptivo (*el hombre era alto*) o con valor cíclico (*iba todos los días a clase*) y que en la actividad se pide una enumeración de actividades realizadas en un momento concreto, es posible deducir que el tiempo verbal protagonista de esta actividad será el pretérito indefinido (*estudié español, fui a comprar la cena, comí hamburguesas*). Para responder correctamente a este ejercicio se aconseja tomar el ejemplo que ofrece la actividad como base para redactar el correo de respuesta.

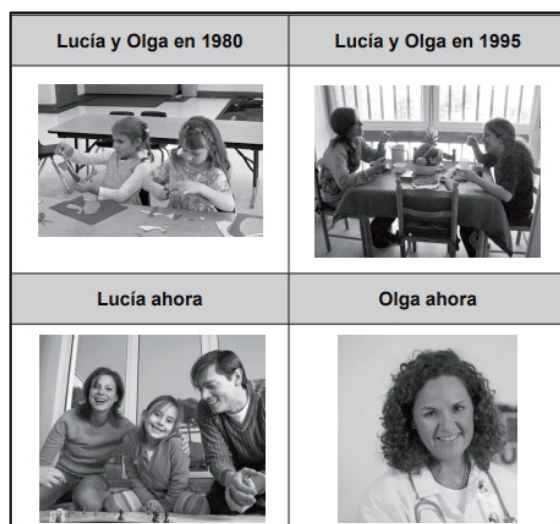


Figura 15 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

Los conocimientos requeridos para la realización de este diálogo corresponden a los criterios que figuran en el MCER. En lo respectivo a un nivel A2 *Plataforma* se espera que el candidato pueda, describir y comparar, a través de un lenguaje sencillo, «a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo» así como «personas, lugares y posesiones en términos sencillos» (CE, 2002, p.62). En esta prueba se ofrecen como apoyo cuatro imágenes, y los candidatos tienen que encontrar una relación entre el enunciado de la prueba y las fotografías. Las fotografías superiores permiten inferir que Lucía y Olga han sido amigas desde la infancia en la guardería y que quince años después seguían estando unidas. Sin embargo, las fotografías inferiores proporcionan elementos que sirven de utilidad al candidato para argumentar por qué estas amigas ya no se ven. Por un lado, en la imagen de Lucía, es posible observar que está casada y tiene una familia, por lo que tal vez esté ocupada con el cuidado de su hija. Por otro lado, en la imagen de Olga, se aprecia que a causa de su trabajo como médico también está ocupada. Este léxico pertenece también al inventario presente en el PCIC en el punto 3.1.9. *Profesión* y 3.1.8. *Estado Civil* que, a su vez, son subapartados dentro del punto 3.1. *Datos personales*.


La primera tarea de expresión e interacción orales consistirá en, mediante una serie de instrucciones, elaborar un monólogo sobre un tema cotidiano y comunicarlo ante el entrevistador. En este caso se trata de narrar la experiencia pasada en un viaje. La duración del monólogo será de entre 2 y 3 minutos y el entrevistador no puede intervenir en ningún momento.

| INSTRUCCIONES |
|--|
| <p>Hable de un viaje que usted ha hecho. Hable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adónde fue el viaje, por qué lo hizo y por qué es importante para usted; • cuánto tiempo duró el viaje, con quién fue, qué hicieron y dónde se alojaron; • en qué medio de transporte fue y por qué; • alguna historia que le pasó en ese viaje; • si va a hacer algún viaje pronto: cuándo, adónde, con quién y por qué. |

Figura 16 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

Se puede considerar que en esta actividad se pone de manifiesto el desarrollo del alumno como hablante intercultural al «2.3. *Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica*» e incorporar «los conocimientos (culturales, socioculturales y lingüísticos), las destrezas y las actitudes que le ayuden a enfrentarse a las situaciones interculturales». Esto puede corroborarse por el hecho de que esta actividad invita al aprendiente a utilizar como recurso alusiones a elementos arquitectónicos o artísticos que caractericen el lugar al que el aprendiente va a referirse. Con esta actividad se busca desarrollar el punto 3.4. *Macrofunción narrativa* dado que se enfoca en la realización de un producto textual oral estructurado con un inicio, una «complicación», una «resolución» y un «desenlace» (Instituto Cervantes, 2006). Dado que la narración debe estar situada en el pasado es necesario utilizar los tiempos verbales que aparecen el PCIC en un nivel A2, siendo estos el 9.1.2 *Pretérito imperfecto*, 9.1.3. *Pretérito indefinido* y 9.1.6. *Pretérito perfecto*. Para construir un monólogo adecuado es necesario que el candidato utilice todos los tiempos verbales que comprende un nivel A2. Un ejemplo de un monólogo podría resultar así:

| |
|---|
| <p>El año pasado fui de vacaciones a España una semana con mi familia. Este viaje era importante para mí porque desde hace tiempo quería descubrir nuevas experiencias. Como vivimos muy lejos de España tuvimos que ir en avión y nos alojamos en un hotel pequeño de Barcelona. Un momento que recuerdo fue cuando visitamos la Sagrada Familia. Por último, en el futuro iré a Londres con mi amiga María para ver el Big Ben.</p> |
|---|



TAREA 2. Descripción

Hable de la foto durante dos o tres minutos. Usted debe hablar de:

- ¿Cómo son las personas de la foto (físico, personalidad que crees que tienen...)? ¿Qué ropa llevan?
- ¿Dónde están esas personas? ¿Qué objetos hay? Describa el lugar.
- ¿Qué están haciendo las personas de la foto?
- ¿Qué relación cree que hay entre ellas?
- ¿Qué cree que piensan, o cómo cree que se sienten, estas personas? ¿Por qué?
- ¿Qué cree que han hecho antes? ¿Y qué van a hacer después?

Figura 17 Instituto Cervantes. 2020. Modelo de examen DELE A2.

En una foto el candidato tiene que describir y sobre la cual debe responder a una serie de preguntas aparecen 3 personas de diferentes generaciones conviviendo en una misma mesa, por lo que es posible identificar y deducir que se trata de una familia tradicional. Dentro de los objetivos generales referentes a las *normas y convenciones sociales* en una fase de aproximación, esta actividad alude a la capacidad del aprendiente de «2.4. Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos» (Instituto Cervantes, 2006). En cuanto a las funciones presentes en el texto se aprecian las pertenecientes a los puntos 2. *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*, concretamente el punto 2.16 *Expresar posibilidad (yo creo que)*; y, dentro del punto 1. *Dar y pedir información*, el punto 1.6. *Describir* (PCIC, 2006). Para la realización de actividades de esta naturaleza es recomendable observar e identificar los elementos de la imagen para responder a las preguntas.

La prueba DELE A2, que ha sido analizada hasta este punto, es un requisito indispensable para la obtención de la nacionalidad por residencia. Pero no es la única prueba que tendrán que superar los candidatos, ya que deberán enfrentar y superar la prueba CCSE. Por este motivo, el análisis de este trabajo debe continuar hacia esta otra prueba conducente a la nacionalidad, a fin de dar con los criterios adecuados para la elaboración de la guía básica.

La prueba CCSE creada por el Instituto Cervantes tiene como objetivo comprobar los conocimientos acerca de la Constitución y la realidad social y cultural española como las dos dimensiones que, según el Ministerio de Justicia, debería conocer un ciudadano español. Por lo tanto, este examen no sólo busca comprobar si el individuo es capaz de integrarse en la sociedad española, de forma que le sea posible satisfacer sus necesidades básicas, acceder a servicios públicos y relacionarse socialmente, sino también es necesario conocer cómo funcionan las leyes y de qué forma en España se eligen a los representantes políticos. De esta forma, el Estado español persigue asegurar que el residente no actuará como un elemento disruptivo del orden social. En paralelo, a fin de que el candidato a la nacionalidad pueda prepararse para adquirir la nacionalidad por residencia, se han publicado una serie de contenidos de libre acceso que buscan dotarles de los conocimientos necesarios para proteger su integridad a través de medios legales y formar parte de la comunidad política de España en plenitud de derechos. Con este fin, el examen se ha elaborado para tener una duración total de 45 minutos y el contenido se ha dividido en dos bloques temáticos. El primero se denomina *Gobierno, legislación y participación ciudadana en España* y representa un 60% de las preguntas, por lo que tiene un peso mayor en el conjunto de la prueba. El contenido de sus preguntas se corresponde con las tareas *1. Gobierno, legislación y participación ciudadana*, *2. Derechos y deberes fundamentales* y *3. Organización territorial de España. Geografía física y política*. El segundo bloque se corresponde con *Cultura, historia y sociedad españolas* y representa el 40% de las preguntas.

La elaboración de las pruebas se hace a partir de un banco de 300 preguntas del que, de manera aleatoria, se seleccionan 25 preguntas para el candidato. La totalidad de la prueba se compone de 5 tareas con un total de 25 preguntas tipo test, de entre las que hay preguntas con tres opciones de respuesta y solo una verdadera, y otras con una sola opción de respuesta de verdadero o falso. Para preparar el examen de CCSE existen recursos digitales gratuitos destinados a la preparación de los candidatos, como la aplicación de móvil *Test CCSE*, que contiene un simulador de la prueba con preguntas aleatorias extraídas del banco oficial de preguntas del CCSE.

La selección de los contenidos para la prueba del CCSE se elaboró siguiendo las indicaciones del Ministerio de Justicia, el cual sostiene que los candidatos «deben acreditar el suficiente conocimiento de la Constitución española y de la realidad social y cultural españolas» (Instituto Cervantes, s.d., p.5). Asimismo, estos contenidos están presentes en los inventarios de *Niveles de referencia para el español (2006)* del Plan

Curricular del Instituto Cervantes (PCIC en lo que sigue), que se divide en *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y en *Habilidades y actitudes interculturales*. A partir de estos dos inventarios del PCIC se ha elaborado un inventario único para la prueba CCSE, considerando el objetivo de la prueba y el perfil de candidatos a los que va dirigida. De la batería de preguntas formuladas a partir de este inventario se pueden distinguir algunas dirigidas a la vida cotidiana como pueden ser la adquisición de bienes y servicios, la educación, y los derechos o deberes de un ciudadano español:

5062 Cuando compramos 250 gramos de un alimento estamos comprando...
a) medio kilo. b) un cuarto de kilo. c) un tercio de kilo.

Figura 18 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Prueba CCSE.

5079 En España la enseñanza básica es...
a) voluntaria y gratuita. b) obligatoria y de pago.
c) obligatoria y gratuita.

Figura 19 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Prueba CCSE.

2026 Los trabajadores tienen derecho a la huelga para defender sus intereses laborales.
a) Verdadero. b) Falso.

Figura 20 Fuente: Instituto Cervantes. 2020.. Prueba CCSE.

5003 ¿A qué edad es obligatorio tener el DNI?
a) A los 14 años. b) A los 16 años. c) A los 18 años.

Figura 21 Fuente: Instituto Cervantes. 2020.. Prueba CCSE.

Sin embargo, su presencia no alivia la carga que las preguntas inadecuadas aplican sobre los migrantes que desean o necesitan obtener la nacionalidad española. Determinadas cuestiones relativas a los engranajes del gobierno van más allá del conocimiento común de los ciudadanos españoles y parecen encaminadas a cuestionar si es legítimo el interés del migrante por España. Esta categoría de preguntas se aleja bastante de la intención de garantizar la estabilidad de un ciudadano en el país:

1048 ¿Cuántas veces ha presidido España el Consejo de la Unión Europea?
a) Dos veces. b) Tres veces. c) Cuatro veces.

Figura 22 Fuente: Instituto Cervantes. 2020. Prueba CCSE.

Quizás, deberían potenciar y mejorar la categoría de preguntas presentes en las tareas 2. *Derechos y deberes fundamentales* y 5. *Sociedad española*, dado que se inclinan a fortalecer la implicación ciudadana y la capacidad del ciudadano para proteger su integridad en España.

Una vez abordado el análisis de las pruebas con sus respectivas indicaciones sobre cómo superarlas correctamente, procede continuar con el apartado específico de la elaboración de la guía básica partiendo de los criterios extraídos de los asuntos tratados en el marco teórico. Estos se refieren, entre otras cuestiones, a las dificultades socioculturales y lingüísticas específicas de los candidatos arabófonos, al entorno administrativo y burocrático en el que se desarrollan los exámenes dirigidos a la comunidad migrante o la necesidad de proporcionar una guía adaptada al nivel A2 que se espera de ellos. Por otro lado, aunque la guía ha sido desarrollada con el formato impreso como objetivo, su versión digital incorpora una serie de ejercicios para acortar la brecha digital –cuando sea posible– de la competencia digital de los candidatos.

4. GUÍA BÁSICA PARA LA SUPERACIÓN DELE A2 Y CCSE

Esta propuesta de guía básica¹ está destinada a estudiantes mayores de 16 años de origen heterogéneo, aunque principalmente araboparlantes, que deseen obtener la nacionalidad por residencia. Los criterios para la elaboración de la guía han partido de las conclusiones obtenidas en la presente investigación.

Como primer criterio, esta guía persigue un formato integrador a través de ejercicios interactivos con un enfoque intuitivo con formato accesible que inviten al candidato a ser un agente activo en el proceso de preparación de las pruebas y consecución de la nacionalidad. Para conseguir este propósito, se ha optado por una paleta de color en tonos fríos que generan un ambiente de calma y seriedad en el lector. Las actividades han sido seleccionadas en base a las dificultades específicas del hablante arabófono procedente de la zona del Magreb recogidas en este trabajo. Asimismo, siendo conscientes de que en la experiencia cotidiana del mundo el candidato se va a encontrar con una realidad conformada no solo por muestras textuales, sino principalmente por imágenes, se considera imprescindible la incorporación de iconografía en esta guía como segundo objetivo. Es por ello, por lo que se han incluido iconos que favorecen a la asociación de ideas en el candidato procedentes de la web *Freepik*. En un tercer objetivo, se ha destacado la importancia a la posibilidad de incluir indicaciones relativas al ámbito administrativo, así como los nombres de las diferentes administraciones públicas en las que se pueden realizar los trámites administrativos pertinentes para la obtención de la nacionalidad española por residencia. Esto se debe a que, a lo largo del transcurso de este trabajo, se ha defendido que el proceso para la obtención de la nacionalidad española por residencia va más allá de una mera prueba de competencia lingüística y conocimiento sociocultural y alcanza a todos los procedimientos administrativos previos. Como cuarto y último objetivo, se pretende elaborar una guía con un formato accesible e inclusivo. Como parte de ello, se han incluido audios que acompañan la presente infografía a fin de ampliar el rango de candidatos que puedan acceder a esta información, teniendo como objetivo, sobre todo, a los candidatos no alfabetizados.

En cuanto a la estructura de la guía básica, esta guía se ha dividido en 4 apartados. En el primer apartado introductorio se presentan las pruebas que el candidato tendrá que superar en orden, con su correspondiente duración y las tareas que contiene cada una.

¹ Es posible acceder a la guía básica a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/3SzLQnH>

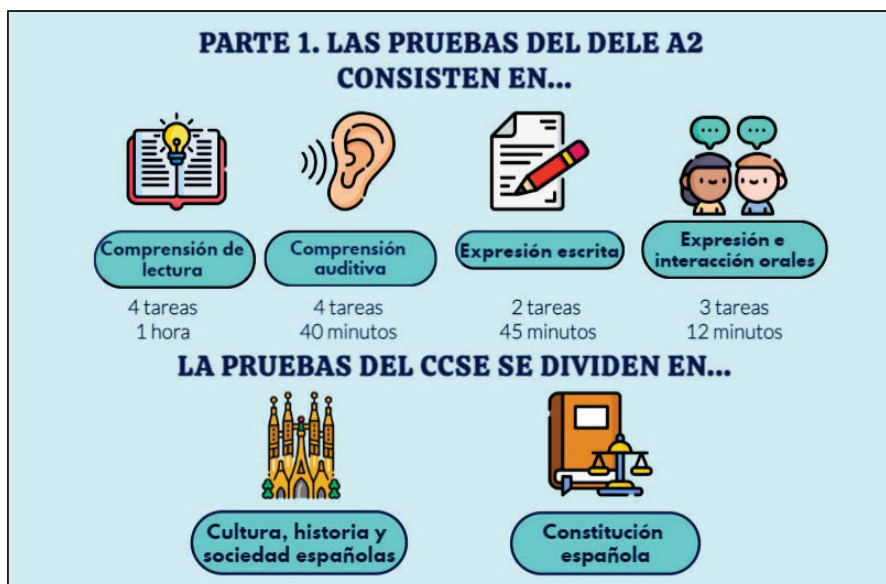



Figura 23 Guía básica para la superación del DELE A2 y el CCSE, parte 1. Elaboración propia.

En el segundo apartado, el candidato puede encontrar una serie de consejos (basados en el análisis previo del DELE A2) que se han agrupado entre las destrezas que examina cada prueba. Con estas directrices se indica qué aspectos debe prestar atención en cada una de ellas.

**PARTE 2. ¿Qué debes saber para aprobar el DELE A2?
Consejos y recomendaciones:**

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Consejo 1 para la prueba de lectura 🔍</p> <p>Presta atención a las palabras como «no», o «pero». ¡Estas palabras pueden cambiar el sentido de la frase por completo! Estudia el vocabulario cotidiano (la salud, la educación, los transportes, los trabajos y las vacaciones).</p> | <p style="text-align: center;">Consejo 2 para la prueba de escucha 🔊</p> <p>La respuesta puede estar en cualquier parte del audio. ¡No te distraigas con la información que no es importante! El audio se reproducirá dos veces. Usa la primera reproducción para identificar la respuesta dentro del audio y la segunda para responder a la pregunta.</p> |
| <p style="text-align: center;">Consejo 3 para la prueba escrita ✍️</p> <p>Sigue las instrucciones que aparecen en el ejercicio. Usa las palabras para conectar ideas como «además», «y», «también» o «pero». Fíjate en los elementos de las imágenes para contar una historia.</p> | <p style="text-align: center;">Consejo 4 para la prueba oral 🗣️</p> <p>Ve con seguridad, puedes ayudarte de gestos con las manos para hablar. Practica hablando español en casa. Por ejemplo, puedes contar lo que has hecho en el día a un amigo o familiar. Fíjate en los elementos de las imágenes para contar una historia.</p> |



Por ejemplo, en la foto puedes decir que:

- El señor de la izquierda es médico porque lleva una bata.
- Por eso sabes que trabaja en el hospital.
- El señor de la derecha con el que está hablando quizá es un paciente.

Figura 24 Guía básica para la superación del DELE A2 y CCSE. Parte 2. Elaboración propia.

Asimismo, atendiendo a las dificultades encontradas en el transcurso del presente trabajo, se ha incluido un ejemplo didáctico de lo que el candidato puede encontrar en la prueba de producción oral DELE A2 mediante un enfoque intuitivo y accesible dotado de imágenes e iconografía.

En el tercer apartado, se han esquematizado los contenidos presentes en el CCSE con texto y apoyo iconográfico. Así pues, siendo conscientes de la realidad de los exámenes a los que se va a enfrentar el candidato, se ha incorporado un enlace directo a la aplicación móvil del Instituto Cervantes para la preparación del CCSE. Como alternativa, aunque más limitada, se ha incluido una actividad para acceder a varias preguntas del CCSE desde un dispositivo de ordenador.

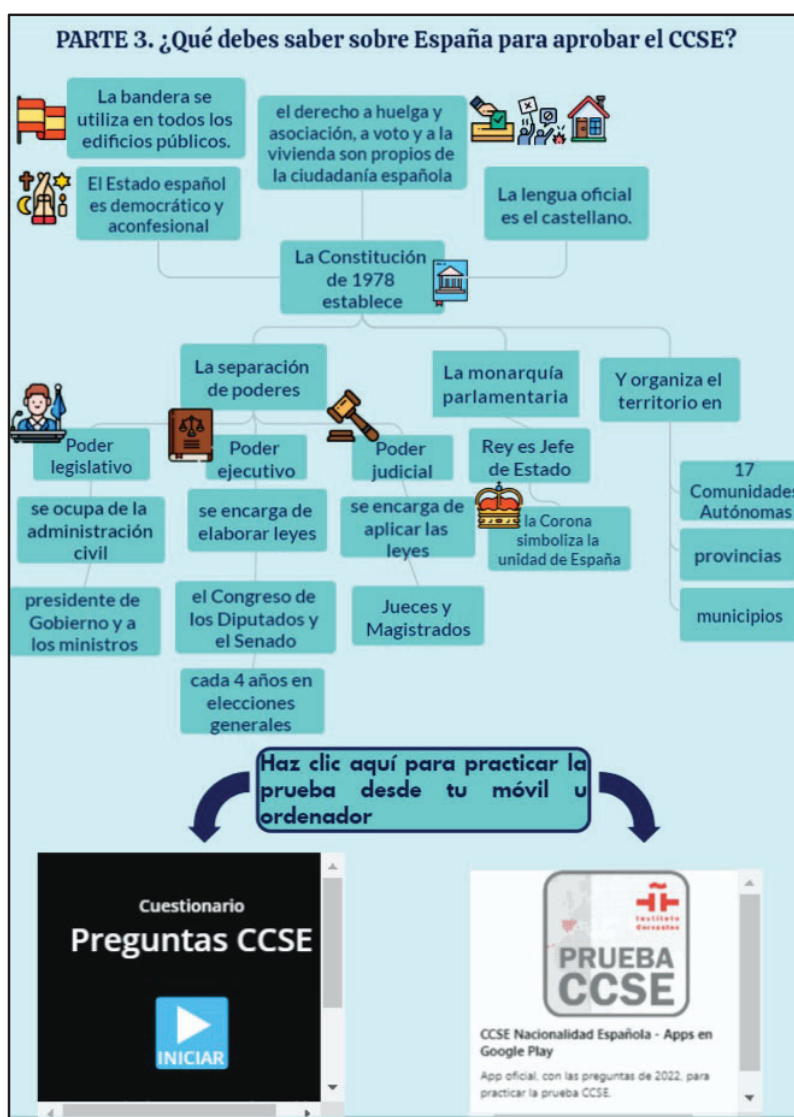



Figura 25 Guía básica para la superación del DELE A2 y CCSE. Parte 3. Elaboración propia.

En la cuarta y última parte se ofrecen unas consideraciones que el candidato podría tener en cuenta antes de presentarse al examen, tales como qué documentación debe

portar o comprobar su correo electrónico para saber si la convocatoria de la prueba de expresión e interacción oral del DELE A2 será previa o posterior al día de la prueba de expresión e interacción escrita.

PARTE 4. ¿Qué debes saber para el día del examen?

- Comprueba en tu correo electrónico el horario de tu examen oral, puede ser antes o después de la prueba escrita.
- Llega 30 minutos antes del examen. 
- Ten a mano 3 cosas para cuando te llamen: pasaporte, NIE / TIE y justificante de inscripción.
- El centro examinador te dará el material que necesitas: lápiz, goma, bolígrafo y sacapuntas.
- Se puntual y ve con seguridad. ¡Mucha suerte!




Figura 26 Guía básica para la superación del DELE A2 y el CCSE. Parte 4. Elaboración propia.

En este punto se ha expuesto la guía básica como el producto dirigido al candidato en el que se han sintetizado los resultados de la presente investigación, por lo que se abre la posibilidad de proceder a las conclusiones. En ellas se sintetizan los resultados de la investigación, conforme a los objetivos específicos propuestos al inicio, y se expone cómo han sido aplicados en la elaboración de la guía básica.

5. CONCLUSIONES

La presente investigación se ha desarrollado teniendo como interrogante principal resolver de qué forma es posible solventar las dificultades en el proceso de realización y solicitud de las pruebas CCSE y DELE A2, teniendo como perfil específico el del aprendiente arabófono. Ante esta problemática, las cuestiones de la investigación han sido conocer los contextos generales de obtención de la nacionalidad, identificar las dificultades lingüísticas y socioculturales específicas de los candidatos arabófonos y analizar la estructura y contenido de las pruebas CCSE y DELE A2. Como cuestión general, se ha buscado dirigir los esfuerzos a la elaboración de unos criterios fundamentales para la construcción de una guía adecuada y específica para los candidatos araboparlantes. Dadas estas cuestiones, tres específicas y una general, se plantearon cuatro objetivos en la introducción: dar cuenta del contexto general de los exámenes de nacionalidad, analizar las dificultades propias de los candidatos arabófonos, analizar el contenido de las pruebas para la nacionalidad española por residencia relevantes para el perfil arabófono y, por último, elaborar una guía básica como respuesta a la pregunta principal, y cuestión general, de esta investigación.

Como respuesta al primer objetivo, que busca analizar el contexto de adquisición de la nacionalidad, se ha extraído que existe un debate abierto a las transformaciones acontecidas en el orden mundial, como la globalización y sus consecuencias, que ha dado pie a poner en disputa qué entendemos por nacionalidad y comunidad política. En el contexto español, a los candidatos se les exige pasar por diversos trámites administrativos que comprenden un largo periodo de tiempo (10 años en la mayoría de los casos) y que, en muchas ocasiones, suelen estar sometidos a circunstancias de desigualdad por factores sociocognitivos, socioeconómicos y discriminatorios –como puede ser la alfabetización digital, la brecha digital o la burocracia– que deberían ser contemplados. A razón de esta problemática, sería recomendable que las instituciones educativas impartiesen formación digital a la población migrante que así lo necesite *en pos* de suplir esta dificultad. Atendiendo a esta conclusión, el formato digital de la guía básica persigue ser lo más intuitivo y directo posible, a fin de disminuir la brecha digital tratando de ser accesible para el colectivo que no esté tan familiarizado con los medios digitales. El desarrollo de la competencia digital será útil en el proceso de los diferentes trámites administrativos digitales. No obstante, la guía básica se ha desarrollado en un

formato infográfico que se presta a su impresión, posibilitando así el acceso a aquellos que no cuentan con dispositivos digitales compatibles con el formato digital de la guía.

Con respecto al segundo objetivo, ha respondido a la cuestión sobre qué dificultades lingüísticas específicas presenta el perfil del candidato araboparlante. Ante esta cuestión, se ha podido concluir que presenta dificultades en el aspecto lingüístico al elaborar producciones escritas en español dada su biografía lingüística. Asimismo, se sigue que los errores más relevantes se dan en el ámbito escrito, entre los que se pueden señalar, a modo ilustrativo, el uso incorrecto de los tiempos verbales, la colocación errónea de pronombres y preposiciones, la omisión de los verbos ser y estar, hasta las faltas ortográficas derivadas de la dificultad para discriminar ciertos fonemas propios del sistema vocálico y consonántico del español. Esto se ve reflejado en la guía a través de la incorporación de consejos, como puede ser con el tercer consejo de la guía, que alude a los distintos tipos de nexos que existen en español dada la tendencia del candidato arabófono a reiterar el uso de la conjunción y en las producciones textuales en español. Por otro lado, se han incorporado recursos de repaso, como ejercicios que ayuden a la discriminación de los fonemas /e-/i/ y /o-/u/, para facilitar la iniciación del candidato en la preparación autónoma de las pruebas DELE.

También se ha concluido que el contexto sociocultural en el que viven los candidatos con este perfil suele estar condicionado por prejuicios inadecuados, lo que les obstaculiza el proceso de adquisición de la nacionalidad española por residencia. De esta forma, los prejuicios inadecuados hacia el colectivo migrante, sobre todo al colectivo arabófono, se materializan en obstáculos que suponen una dificultad añadida en el momento de acceder a la documentación necesaria para obtener la nacionalidad española por residencia. De la misma manera, las dificultades de tipo sociocultural han sido tomadas en cuenta en el registro de la infografía, que se dirige al candidato arabófono en un tono directo y cercano con el uso de la segunda persona (*¿Qué debes saber para aprobar el DELE A2?*).

Con respecto al tercer objetivo, referente a la cuestión sobre el análisis de la prueba DELE A2 2020, es posible concluir que los contenidos se corresponden con lo estipulado en el MCER. No obstante, si analizamos el diseño y contenidos de la prueba CCSE, se resuelve que algunas de las preguntas se alejan del conocimiento necesario para la vida común en el contexto español. Más bien, muchas de las cuestiones constituyen una barrera de conocimientos alejados de la vida cotidiana, así como de lo que se puede defender con sentido para un examen de integración. Como consecuencia de esta disonancia entre muchos de los contenidos del CCSE y la vida común en España, el estudio de este

contenido está limitado a la capacidad de memorización del candidato, devaluando por consecuencia su valor integrador. Una posible solución parcial sería incorporar un apoyo visual que acompañe a estos contenidos en el examen, al modo de los exámenes DELE A2, para ayudar al candidato a comprender los contenidos socioculturales que se le exigen. No es esta una cuestión menor: el MCER sostiene que en un nivel de idioma A2, los contenidos escritos deben de estar acompañados, cuando no sustituidos, por representaciones iconográficas dadas las características del nivel. De igual modo, Wiater (2016) menciona las ventajas del apoyo iconográfico tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de evaluación entre las que se incluye «estimular su expresión» o «apoyar el pensamiento cognitivo» (p.80). Como respuesta a la cuestión sobre el contenido y estructura de las pruebas, se ha descubierto una segunda disonancia en los exámenes de nacionalidad: el nivel A2, que representa el nivel mínimo exigido para obtener la nacionalidad, no se corresponde con el formato de la prueba CCSE ya que, como se ha demostrado previamente, cuenta con un léxico más específico y alejado del nivel mínimo que se les exige a los candidatos. En respuesta a los resultados de este objetivo, en la guía básica se han incorporado una plétora de elementos visuales a fin de facilitar la comprensión para un nivel A2. Asimismo, en lo que se refiere a las preguntas del examen CCSE, se ha incorporado una versión alternativa, aunque más limitada, del examen CCSE. Esta versión se encuentra dotada de imágenes con el objetivo de que el candidato pueda asociar los contenidos del examen con elementos gráficos a los que aluden.

Con respecto al objetivo general correspondiente a la realización de una guía básica adecuada y específica para los candidatos arabófonos, los resultados obtenidos en los objetivos anteriores han desembocado en los contenidos para la superación de las pruebas reflejados en la guía. Entre ellos, se encuentran ejercicios de repaso específicos a las necesidades lingüísticas del perfil del aprendiente arabófono, esquemas, recomendaciones y apuntes, todos ellos destinados a solventar las dificultades en el proceso de realización y solicitud del CCSE y DELE A2. Este ha sido un objetivo esencial de este trabajo, dado que estos son elementos que se encuentran separados en la mayor parte de la documentación a la que tienen acceso a los candidatos.

Antes de culminar con las líneas de investigación y la aportación que ha supuesto este trabajo para las actuales investigaciones en este campo, cabe señalar las diversas limitaciones que han sido enfrentadas en la elaboración de este trabajo de investigación, a fin de mostrar las fronteras de este estudio y, con ello, vislumbrar algunos de los caminos

que quedan por recorrer para ampliar esta línea de investigación. Para empezar, destaca el obstáculo que supuso, para el desarrollo del trabajo, la escasa información pública referente a las rúbricas de los examinadores, así como el acceso restringido a los modelos de exámenes, lo que ha dificultado el proceso de revisión documental. Otra limitación la encontramos en la elaboración de la guía básica, dado que la mayor parte de la carga del trabajo se ha depositado sobre la revisión documental, en detrimento del desarrollo de las actividades de la guía básica.

El presente trabajo se ha ramificado en dos posibles líneas de investigación. Para empezar, esta disonancia entre el DELE A2 y el CCSE podría trascender a una posible línea de investigación acerca de la necesidad de armonizar las pruebas. Esto permitiría abrir el sendero para una reforma de calado de las pruebas de integración. Por otro lado, también existen otros colectivos con otras particularidades y dificultades lingüísticas que podrían ser contempladas y analizadas en una línea de investigación centrada en, por ejemplo, el perfil del candidato subsahariano.

Por último, en cuanto a la contribución de este trabajo, es posible apreciar su relevancia en el mundo ELE dado que reconoce una necesidad social tan importante como que el colectivo migrante residente tiene que enfrentar numerosos procesos administrativos para residir legalmente en España. Asimismo, aporta un análisis crítico del sistema de acceso a la nacionalidad y un análisis de las dificultades específicas del aprendiente arábfono de español. Por último, busca proporcionar apoyo a este colectivo vulnerable por medio de una guía básica para la superación de las pruebas, dado que actualmente estas son una realidad inevitable para la adquisición de la nacionalidad. Asimismo, cabe destacar que las aportaciones del presente trabajo se vinculan directamente con los objetivos del Instituto Cervantes, una institución comprometida, como señala García Montero, con «los valores de la democracia y de los derechos humanos» (Instituto Cervantes, 30s), pues es considerado, como dice Antón Boix, que «el lenguaje y el Derecho pueden [...] cuidar a las personas más débiles» (Instituto Cervantes, 41s).

BIBLIOGRAFÍA

- ADRA Vitoria-Gasteiz. (18 de marzo de 2021). *audio 1. Modelo 0 examen DELE A2 Instituto Cervantes Comprensión auditiva* [Archivo de Vídeo]. Youtube. Recuperado de <https://bit.ly/3VppY0I>
- Aguadé, J. (2008). Árabe marroquí (Casablanca). En F. Corriente (Ed.) y Á. Vicente. (Ed.), *Manual de dialectología neárabe* (pp. 281-310). Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- Álvarez Rodríguez, A. (2013). El acceso a la nacionalidad: Perspectiva jurídica. *Anuario CIDOB de la Inmigración*. 127-158. Recuperado de <https://bit.ly/3SxDf4D>
- Ávila Cantos, D. y García García, S. (2013). Solicitar, subsanar, denegar... La burocracia de los de abajo. En Oliver Olmo, P., *Burorrepresión: Sanción administrativa y control social* (pp. 119-150). Albacete: Editorial Bomarzo.
- Bade, K. (2003). *Europa en movimiento. Las migraciones desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días*. Barcelona: Crítica.
- Basu, R. (2019). What we epistemically owe to each other. *Philosophical Studies*, 176(4), 915-931. Documento recuperado de <https://bit.ly/3gySSf8>
- 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(2). Documento recuperado de <https://bit.ly/3tDgi6r>
- Boillos Pereira, M. (2020). La gramática en la adquisición del español/lengua extranjera por arabófonos: análisis de dificultades. *Dirāsāt Hispānicas*, (6), 27-47. Recuperado de <https://bit.ly/3TLPU5e>
- Brill (2022). *Transliteration tables. Instructions for Authors Encyclopaedia of Islam, THREE*. Documento recuperado de <https://bit.ly/3SE0UAs>
- Bruzos, A., Erdocia, I., y Khan, K. (2017). The path to naturalization in Spain: Old ideologies, new language testing regimes and the problem of test use. *Language policy*, 17(4), 419-441. Documento recuperado de <https://bit.ly/3JHCPWD>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (1993). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRÀO. Documento recuperado de <https://bit.ly/3A4kxdV>
- CE. Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A. Recuperado de <https://bit.ly/3erfQUK>

- CE. Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. Recuperado de <https://bit.ly/3equyex>
- Centro de Escritura Javeriano (2019). *Normas APA Sexta edición*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Documento recuperado de <https://bit.ly/3DdtC5s>
- Corriente, F. (2006). *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.
- Domínguez Alegría, G. (2018). Brechas: Impacto de las brechas digitales en la Población Extranjera. *ACCEM*. Documento recuperado de <https://bit.ly/3NaEzt6>
- El-Aaddam, S. (2022). *Hija de inmigrantes*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- El-Madkouri, M. (1995). La lengua española y el inmigrante marroquí. *Didáctica. Lengua y literatura*, (7), 355-362. Recuperado de <https://bit.ly/3z7Pb6n>
- Fraser, N. (2010). ¿Quién cuenta? Dilemas de la justicia en un mundo postwestfaliano. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (44), 311-328.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Mateos, C. (2003). Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas. *Carabela*, (53), 105-131. Documento recuperado de <https://bit.ly/3MWB1Jr>
- Hadri Tahiri, L., Martínez-Lorca, M. y Zabala Baños, M. C. (2015). Estudio del perfil sociolingüístico en estudiantes de marroquíes en tres lenguas: árabe moderno estándar, francés y dariya. *Revista de Investigación Lingüística*, (18), 89-114. Documento recuperado de <https://bit.ly/3HvmMKq>
- Haywood, J. A. y Nahmad, H. M. (1992). *Nueva Gramática Árabe*. Madrid: Editorial Coloquio.
- Held, D. y McGrew, A. (2003). *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Piedrasanta, P.E. (2016). *Importancia del convenio de La Haya sobre la Apostilla para Guatemala* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción, Guatemala.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2002). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022 Estadística de Migraciones (EM). Año 2021. Notas de Prensa*. (pp. 6) Documento recuperado de <https://bit.ly/3AvrGEI>

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de <https://bit.ly/2IQfLEP>
- Instituto Cervantes (2019). *CCSE y DELE A2. Pruebas adaptadas para personas no alfabetizadas. Hoja de ruta. A2 Guía del examen*. Documento recuperado de <https://bit.ly/3FAienp>
- Instituto Cervantes (27 de noviembre de 2020). *El Instituto Cervantes colaborará con la Asociación Pro Derechos Humanos* [Archivo de Vídeo]. Youtube. Recuperado de <https://bit.ly/3SroErn>
- Instituto Cervantes (s.d). *Guía para la prueba CCSE*. Documento recuperado de <https://bit.ly/3SzNTId>
- Loring, A. (2013). The meaning of citizenship: tests, policy and english proficiency. *The CATESOL Journal*, 24(1), 198-219. Documento recuperado de <https://bit.ly/3zGHvHT>
- Löwenheim, O. y Gazit, O. (2009). Power and Examination: A Critique of Citizenship Tests. *Sage Publications*, 40(2), 145-167. Documento recuperado de <https://bit.ly/3tE8ba4>
- Martínez Suárez, P. C.; Bermúdez Rey, M. T. (2012). La brecha digital: una nueva línea de ruptura para la Educación Social. *RES Revista de Educación Social*, (14), 1-9. Documento recuperado de <https://bit.ly/3NJlcpK>
- Mata Verdoy, C. y Doquin de Saint Preux, A. (2020). Diagnóstico de dificultades lingüísticas en producciones escritas en español de inmigrantes marroquíes residentes en España. *Lengua y migración / Language and Migration*, 12(2), 109-131. Documento recuperado de <https://bit.ly/3Hu3EN3>
- Mohamed Saad, S. (2009). Estudio contrastivo de la conjunción *Y* del español y *WA* del árabe. *Anaquel de Estudios Árabes*, 20, 149-163. Documento recuperado de <https://bit.ly/3gABTJ8>
- Mosterín, J. (8 de abril de 2012). *Esplendor y miseria del islam*. El País. Recuperado de <https://bit.ly/3TsoyBe>
- Muñoz Sedano, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En P. Hilario Silva, B. Muñoz López, J. L. Pérez Fuente, J. Perdices Madrid, B. Soto Aranda (Coords.), M. V. Reyzábal Rodríguez (Dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Documento recuperado de <https://bit.ly/3Ne2qbt>

- Oliver Olmo, P. (2013). ¿Qué es la burorepresión?. En Oliver Olmo, P., *Burorepresión: Sanción administrativa y control social* (pp. 11-28). Albacete: Editorial Bomarzo.
- Pinyol-Jiménez, G. y Sánchez-Montijano, E. (2014). La naturalización en España: una política de claroscuros. En J. Arango, D. Moya Malapeira y J. Oliver Alonso (Dir.), *Inmigración y emigración: mitos y realidades. Anuario de la inmigración en España* (pp. 185-210). Barcelona: CIDOB. Documento recuperado de <https://bit.ly/3RNdrBl>
- Real Decreto 1004/2015 (7 de noviembre de 2015). Real Decreto 1004/2015, de 6 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento por el que se regula el procedimiento para la adquisición de la nacionalidad española por residencia. *Boletín Oficial del Estado*, 267, 105523-105535. Documento recuperado de <https://bit.ly/3g0yK5i>
- Real Decreto 1137/2002 (8 de noviembre de 2002). Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)». *Boletín Oficial del Estado*, 268, 39489-39491. Documento recuperado de <https://bit.ly/3B7fcEm>
- Rivera Reyes, V. (2009). Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (17). Documento recuperado de <https://bit.ly/3mWTScI>
- Rodríguez Paniagua, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Salamanca: 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. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (31). Documento recuperado de <https://bit.ly/3QwmmYi>
- Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *MarcoELE Revista didáctica Español como Lengua Extranjera*, (14), 1-15. Documento recuperado de <https://bit.ly/2Vx3U1z>
- Santos de la Rosa, I. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesor de enseñanza de español. En E. Bravo García, E. Gallardo Saborido, I. Santos de la Rosa y A. Gutiérrez Rivero (Eds.), *Investigación sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* (pp. 189-220). Helsinki/Sevilla: Universidad de Helsinki/Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Documento recuperado de <https://bit.ly/3mU1b4Y>

- Santos de la Rosa, I. (2018). Guía para el profesor de alumnos arabófonos. *Revista electrónica del lenguaje*, (5), 1-20. Documento recuperado de <https://bit.ly/3CLMqdi>
- Serrano Santoyo, A., y Martínez Martínez, E. (2003). La Brecha Digital: Mitos y Realidades. México: Editorial UABC. Documento recuperado de <https://bit.ly/3c23q4u>
- Singer, P. (1990). All animals are equal. En *Animal Liberation* (pp. 1-24). Nueva York: Ecco.
- Soto Moya, Mercedes. (2018). El derecho humano a la nacionalidad: perspectiva europea y latinoamericana. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 20(40), 453-481.
- Suisse, A. (2020). *A influência interlinguística na aprendizagem de uma segunda e terceira línguas*. Aveiro, Portugal: UA Editora.
- UNED (2016). El nuevo procedimiento de adquisición de nacionalidad española por residencia. *Derecho en Radio 3. Canal UNED*. Documento recuperado de <https://bit.ly/3Ri0PTk>
- Vicente, A. (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 60, 353-370.
- Vidal Luengo, A.R. (2004). Árabe, musulmán, moro / europeo, "gauri", "rumi": educando percepciones y prejuicios. *Revista Psicosocial*, 3, 1-16. Documento recuperado de <https://bit.ly/3A9xqEH>
- Wiater, A. (2016). El uso de la imagen en las evaluaciones y certificaciones de idiomas. *Annales Nephilologiarum*, 10, 67-83. Documento recuperado de <https://bit.ly/3faWEuK>.