Claves para planificar cursos de español en Marruecos: contextos y perfiles lingüísticos

María de los Ángeles García Collado
Instituto Cervantes de Tetuán

1. INTRODUCCIÓN

Si algo caracteriza al profesorado de ELE es el interés en ser buenos docentes, ya que enseñar comunicación es un reto que mantiene activa la conciencia de mejorar y actualizarse a lo largo de la vida profesional. La enseñanza de la lengua en situaciones reales implica el desarrollo de un modelo didáctico que exige a los profesores diseñar complejos procesos instructivos dirigidos al uso de las destrezas comunicativas en la clase. Este propósito de enseñar la lengua desde la práctica y su uso real es tan laborioso que ocupa la mayor parte del tiempo y atención del profesorado. Alcanzar este difícil objetivo estaba detrás de la actuación del profesor Lucas en sus clases de español en la academia Berlitz de París, como ironizaba Cortázar, su selección de actividades interesantes para los estudiantes nos sigue provocando sonrisa al leer el célebre cuento. Recordemos que en este breve relato literario el humor surge al poner en evidencia la enorme distancia que había entre la demanda del director de la academia (que desea aumentar el aprecio de los estudiantes por la lengua mediante textos sencillos y típicos), la idea de Lucas de lo que es un material pedagógico (un texto de la prensa especializada) y la reacción de los estudiantes (que pasan la clase buscando palabras en el diccionario).

Este alejamiento de las percepciones y creencias de quienes se dan encuentro en un determinado contexto de aprendizaje ha ido disminuyendo a medida que la actividad docente se ha convertido en el centro de nuestra atención. La práctica reflexiva, iniciada en los años 80 por D. Schön (1998), ha hecho de la investigación en acción una herramienta básica del profesorado. Inspirado en estos métodos, el Instituto Cervantes realizó en el año 2011 un informe de investigación titulado *¿Qué es ser un buen profesor o profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, con el objetivo de «obtener una visión más real, actual y completa posible de lo que es y se espera del profesorado del IC, y de las competencias que tiene y se espera que desarrolle a lo largo de su carrera profesional», tal y como se enuncia en sus páginas preliminares. En este informe, en el cual participaron muchas personas a través de grupos de discusión, se concluyó que la idea de lo que es un buen profesor es diferente para los alumnos y los propios docentes, siendo las características centradas en la docencia las que alcanzaron mayor consenso. Entre estas características se destacó, además de la buena formación del profesorado, la importancia que tiene para todos el promover una enseñanza centrada en los alumnos.

Las necesidades comunicativas de los alumnos son el eje alrededor del cual giran las principales actuaciones del profesorado, además de una prioridad para las instituciones y quienes organizan clases y cursos de lenguas modernas. Para dar respuesta eficaz a las necesidades de los estudiantes según los contextos de aprendizaje, la mayoría de los equipos docentes sigue un marco de desarrollo inspirado en el informe arriba citado sobre el buen profesor o profesora, se trata de las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado en 2012 por el Instituto Cervantes. Este documento también sigue el modelo de competencias enunciadas en el inventario que propuso P. Perrenoud (2004), que continúa siendo una referencia para docentes de los más diferentes ámbitos de actuación. Trabajar en el aula a partir de las necesidades de los alumnos implica que todo profesor debe organizar situaciones de aprendizaje en las que atienda a las dificultades específicas de sus estudiantes y promueva actividades a partir de esa toma de conciencia de las características del contexto social y de instrucción. Son muchos los testimonios de los profesores que al cambiar de contexto de enseñanza les parece que tienen que volver a empezar de nuevo a preparar las clases que durante un tiempo ya habían impartido en otro lugar, dado que tanto los factores personales de su alumnado como los ambientales o sociales son variables que inciden decisivamente en el aprendizaje de las lenguas.

2. LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y EL PERFIL DEL ALUMNADO EN MARRUECOS

Al entrar el primer día en clase de español, los profesores suelen proponer a sus alumnos actividades orientadas a conocer su nivel de lengua. Lo habitual es que a través de los saludos y presentaciones se vaya conociendo el perfil del alumnado para enfocar a partir de ahí las siguientes clases. La clase cero del nivel básico en Marruecos suele revelar a los docentes aspectos importantes de la biografía lingüística de su alumnado, lo primero que resalta es el perfil plurilingüe de la mayoría de los estudiantes. Este factor es imprescindible tenerlo siempre presente, ya que sus repercusiones son importantes y varían según el contexto de aprendizaje. La lengua materna es el llamado «árabe coloquial marroquí» o *dariya* que se habla en todo Marruecos, aunque con variantes geográficas del bereber como el *tarifit*, el *tamazight* y el *tachelhit*, cuyas diferentes realizaciones caracterizan a los hablantes según su origen y procedencia regional. Los rasgos fonológicos y léxicos de estas variedades, así como los usos lingüísticos que se emplean de forma particular en determinados territorios del país, influyen en la adquisición de otras lenguas tal y como puntualizó M. Madkouri (2003). De esta manera, resulta importante que los docentes tengan en cuenta la naturaleza dialectal de la lengua materna de su alumnado, por su carácter oral, y otros factores individuales de índole socio-lingüística que determinan su aprendizaje de segundas lenguas. Entre ellos está que, según su nivel académico o cultural, el alumnado puede tener determinado grado de conocimiento del árabe culto o *fusha*, bajo el cual se conoce al árabe clásico

que se usa como lengua formal en el ámbito profesional y religioso, así como el árabe estándar moderno de los medios de comunicación.

A estas capacidades lingüísticas habría que sumar la presencia del español, el francés y el inglés en el currículo académico, de acuerdo a la *Charte Nationale d'Éducation et formation* publicada en 1999 que reconoce la importancia de las lenguas extranjeras en el sistema educativo marroquí. La enseñanza del español está presente en la educación secundaria y el bachillerato, además de la enseñanza universitaria, siendo una opción que en los últimos años se mantiene gracias al esfuerzo conjunto de las Academias regionales de educación y formación y otros organismos nacionales existentes, tal y como se puede ver en el informe de D. Fernández Vítores y F. Benlabbah (2014) y el *Anuario del Español en el Mundo* (2021). Además, hay una amplia presencia institucional por parte del Instituto Cervantes y de centros educativos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en las principales ciudades del país donde el español es la lengua vehicular de un amplio colectivo estudiantil. Esta importante presencia de instituciones hace posible que muchos alumnos tengan la oportunidad de establecer contacto con el español y desarrollen sus proyectos académicos en esta lengua. También, está a favor del español el perfil plurilingüe de muchos estudiantes, cuyo conocimiento del francés e inglés aprendido en las enseñanzas regladas del país les permite que puedan establecer transferencias positivas de esas segundas lenguas a nivel escrito y oral.

Este contexto socio educativo es una clave que hay que considerar a la hora de planificar clases y cursos, ya que las necesidades del alumnado dependen de estas variables relacionadas con la diversidad lingüística y cultural, así como la trayectoria educativa. Es preciso recordar que la presencia del español en Marruecos data de siglos atrás, los judíos expulsados de los territorios de Castilla y Aragón en 1492 se instalaron en el norte del país y mantuvieron el judeoespañol durante siglos. Asimismo, otro acontecimiento importante para la presencia del español en Marruecos fue el exilio de unos 40.000 moriscos, producido entre los años 1609 y 1613 tras la expulsión decretada por Felipe III. Esta población de moriscos procedía en su mayoría de la Corona de Castilla y trajo consigo la lengua que se usaba en la Península al instalarse en la zona del Estrecho en la región de Tetuán y Tánger, así como ciudades como Chauen y Fez (donde ya había desde el siglo XIII una comunidad andalusí), además de Salé y Rabat. A estos hechos históricos hay que añadir las consecuencias del Protectorado español y francés en Marruecos, que entre los años 1912 y 1956 efectuó el establecimiento de una política lingüística colonial que fraccionaba el territorio en dos zonas, por una parte, la central donde se hablaba francés y, por otra, la norte y sur del país (regiones de Ifni y El Aaiún) donde la lengua española fue la primera lengua en el ámbito administrativo e institucional. Estas circunstancias nos afectan como docentes, ya que la larga

pervivencia de ambas lenguas por razones históricas ha llegado hasta nuestros días en diferentes contextos de transmisión, como la administración y el comercio, a pesar de la importante política de arabización como reacción al uso del francés y el español tras el periodo colonial, como señaló G. Grandguillaume (1983). En el caso del español, podemos afirmar que es una lengua muy vinculada al contexto familiar, ya que ha sido transmitida de generación en generación y forma parte de la identidad de los hablantes de las zonas norte y sur de Marruecos. En estas zonas los profesores pueden constatar la existencia de hablantes con un cierto nivel de español básico por adquisición y como lengua heredada, ya que les ha sido transmitido en el contexto familiar y es percibida por los hablantes de manera afectiva como un patrimonio cultural propio con el que hay un compromiso personal y social. Es por ello que puede ser conveniente realizar en los primeros días de clase de español actividades dirigidas a trazar la biografía lingüística de los estudiantes, especialmente en el norte de Marruecos como han señalado El Mail y García (2022).

Las diferencias de enseñar español según la zona norte o centro en Marruecos están determinadas por estas circunstancias históricas y sociales que han dado lugar a variedades geográficas de la lengua materna y los usos lingüísticos que se emplean en los diferentes territorios. Es distinto enseñar español en Fez y Tetuán, ya que las características y el perfil de los alumnos es dispar. Con todo, las dificultades específicas del alumnado arabófono giran de manera general en torno a la percepción fonética y prosódica del español. Este problema de percepción afecta en especial a la dimensión de dominio central de la lengua, como la confusión de vocales e/i, o/u, e/a y diptongos por interferencias con la lengua materna, así como los grupos consonánticos pb, br, pr, y consonantes oclusivas sordas y sonoras p/b, entre otros fenómenos, tal y como han señalado expertos como M. Ammadi (2009). Asimismo, los estudiantes que solo hablan *dariya* y carecen de un bagaje del español, ya sea a nivel oral por ausencia de adquisición o por desconocer el sistema del alfabeto latino, suelen tener dificultades de aprendizaje relacionadas con la dimensión periférica y la lectoescritura (orientación de la escritura, formas de las letras, variaciones de cada letra según su posición en la palabra, signos de puntuación, normas ortográficas). En el caso de los estudiantes de español del norte de Marruecos, regiones de Tetuán, Tánger, Chauen y Castillejos, suelen adquirir nociones básicas del español y trozos de lengua o «chunks» en contextos familiares y situaciones informales. Estos estudiantes, expuestos oralmente a la lengua desde la infancia, tienen menos dificultades fonético-fonológicas gracias al input recibido en edades tempranas y suelen alcanzar una evidente habilidad de pronunciar correctamente. No obstante, al estar en contacto con otras variedades meridionales del español por la proximidad geográfica, tienden a incorporar modismos y a la alternancia de códigos, sobre todo los más jóvenes. Esta alternancia de códigos afecta especialmente al nivel léxico, en hablantes originarios de localidades fronterizas puede estar motivada por razones de índole sociolingüística propias de su comunidad de habla.

Otros factores que los docentes deben considerar con este tipo de alumnado para hacer una adecuada selección del material didáctico y una gestión eficaz del aula son, por ejemplo, sus creencias e ideas preconcebidas sobre la lengua española (acerca de su historia, su alcance global actual, su reconocimiento en el ámbito laboral y académico). Es frecuente que los alumnos tengan familia o amigos en España, que hayan visitado el país en vacaciones (caso de muchos niños y adolescentes que pasan el verano con sus familias en las costas mediterráneas) o que accedan a contenidos en español en las redes sociales. De este modo, para el desarrollo de la competencia intercultural del aprendiente marroquí son interesantes las actividades breves, variadas y amenas, basadas en aspectos de la vida cotidiana y no inspiradas en la erudición, sino enfocadas hacia las destrezas sociales y valores universales como la paz, la convivencia, la igualdad, la solidaridad y los usos vinculados a la cultura digital. Los docentes han de considerar también que, aunque la figura del profesor es muy respetada en Marruecos, los estudiantes marroquíes valoran positivamente un modelo de profesor flexible y cercano, con un comportamiento comunicativo próximo a los estudiantes, tal y como determinó R. Ortí (2016) en su investigación sobre el profesorado y el alumnado de español de diferentes instituciones ubicadas en el norte de Marruecos. Esto nos lleva a considerar que el componente afectivo es otro factor relevante a considerar por los docentes con alumnado marroquí, que deben facilitar la mediación en el aula y las relaciones internas entre los participantes del grupo de la clase (minimizando la ansiedad, fomentando el trabajo en grupo, la autoestima y las competencias generales de la lengua en adolescentes y adultos, por ejemplo), aspectos que J. Arnold (2000) destacó como motivadores y base del éxito de la enseñanza comunicativa.

3. CONCLUSIONES

La planificación de clases y cursos destinados al alumnado marroquí debe tener en cuenta factores relacionados con el contexto de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, además de aspectos lingüísticos vinculados a la variedad dialectal que usan los alumnos como lengua materna y su nivel de dominio de otras segundas lenguas. Todo ello sirve de base para elaborar un plan pedagógico que corresponda a la realidad de cada grupo de estudiantes, en el cual habrá que considerar otros factores individuales, como la edad, el perfil sociocultural, por ejemplo, o la familiaridad con el sistema de escritura latina, ya que quienes carecen de las competencias textuales básicas necesitan una iniciación que puede realizarse en la misma lengua que aprenden, el español. A la hora de pensar en cuáles deben ser nuestras actitudes como docentes antes de empezar un curso de español destinado a alumnos marroquíes se han de tener en consideración, además, aspectos motivacionales que respondan a las preferencias, el conocimiento del mundo y los intereses académicos y profesionales de este alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Ammadi, M., (2009), *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*, Rabat: Bouregreg.

Arnold, J., (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Cortázar, J., (1979), *Un tal Lucas*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

El-Madkouri Maataoui, M., (2003), «El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción», *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, núm. 5, abril 2003.

El Mail, I, y García Collado, M.A. (2022), «La biografía lingüística para el alumnado marroquí con español como lengua heredada», en *Cuadernos de Rabat*, n.º 38, pp. 33-43.

Fernández Vítores, D., y Benlabbah, F., (2014), *La lengua española en Marruecos*, Rabat: Agencia Española de Cooperación Internacional, Instituto de Estudios Hispano-Lusos.

García González, M.J., Belkacim L., y Boutakka H., (2021), «El español en Marruecos», en *Anuario del Español en el Mundo*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/africa/marruecos.htm

Grandguillaume, G., (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris: Maisonneuve & Larose.

Instituto Cervantes, (2011), *Qué es ser un buen profesor o profesora de ELE. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

Instituto Cervantes, (2011), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Ortí Tetuel, R., (2016), *El modelo de comunicación del profesor de español como lengua extranjera (ELE) en el norte de Marruecos*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Acceso abierto en: https://roderic.uv.es/handle/10550/50527´

Perrenoud, P., (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.