Aprender ELE, entre alfabetos y lenguas diversas

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

Nos proponemos apuntar algunas de las particularidades que presenta el aprendiz de español como lengua extranjera (ELE) de Marruecos, a partir de la incipiente investigación y de la experiencia dilatada de algunos docentes que trabajan en este país. A medida que la enseñanza de ELE se consolida y gana tradición, también emergen las especificidades propias de cada comunidad de habla, cultura y entorno, además de otras cuestiones económicas, políticas, tecnológicas o de otros ámbitos que afectan a la enseñanza. El conocimiento de estas particularidades sin duda debe permitir ofrecer una formación en español más adecuada y eficaz a los más de 80.000 estudiantes de ELE que hay en el país, según el Instituto Cervantes.

Me referiré solo a tres cuestiones vinculadas con el carácter plurilingüe del país, con el uso de varios alfabetos y con el grado de implantación de la tecnología digital, más allá de algunos comentarios sobre las tradiciones pedagógicas española y marroquí que se mencionan a lo largo del texto. De este modo resumo brevemente también mi ponencia en el II CELEM del Instituto Cervantes de Casablanca en 2017, por la que expreso mi agradecimiento a los organizadores y a los editores de este volumen.

1. PLURILINGÜISMO

Marruecos es un país plurilingüe. Sus lenguas oficiales son el árabe clásico (desde la independencia del país y la constitución de 1962) y el amazigh o bereber (desde la reciente constitución de 2011), según Wikipedia (2018). Pero además de estas lenguas oficiales, el español está muy presente en el norte del país, por la proximidad geográfica con España, y el francés en el sur, por la herencia del período colonial.

Cabe añadir a este panorama la importante diversidad dialectal del mundo árabe, que distingue el árabe clásico o estándar, escrito y vinculado con el libro sagrado del Corán, del árabe dialectal, hablado y diversificado en cada país. En Marruecos se conoce como dariya, magrebí o árabe marroquí y presenta muchos rasgos comunes con el habla argelina o tunecina, pese a que se trate de variedades orales diversas, con rasgos peculiares en muchas zonas, siempre mutuamente inteligibles. Tampoco conviene olvidar la conocida diglosia que acompaña esta diversidad y que motiva actitudes y valoraciones sociopolíticas diferentes de cada variante.

Por todo ello, el aprendiz marroquí se inicia en el aprendizaje de ELE con un bagaje plurilingüe notable. Si su lengua materna es el dariya, debe de haber aprendido el árabe estándar en la escuela y un primer idioma extranjero (posiblemente francés); si su lengua materna es el amazigh (cuya población suma el 40%, según Wikipedia), habrá aprendido posiblemente dariya, árabe clásico y francés. Esto significa, en la práctica, que muchos marroquíes pueden tener conocimientos lingüísticos procedentes de tres familias tipológicas diferentes, como son el amazigh (familia bereber), el dariya (semítica) y el francés (indoeuropea), lo cual supone un capital lingüístico mucho más rico y diverso que el de otros aprendices de ELE allende del mundo.

Todo lo dicho hasta ahora esboza a un aprendiz marroquí de ELE con gran experiencia previa con la diversidad lingüística, en contacto con variedades dialectales e idiomas diferentes, familiarizado con el contacto interlingüístico, el salto de una lengua a otra, la traducción y la mediación o la interpretación en situaciones particulares (dar indicaciones, comprar, viajar), o el uso de estrategias de intercomprensión para entender a hablantes de variedades lejanas. Será una persona acostumbrada a escuchar a hablantes que no comprende o que percibe como diferentes, a esforzarse para entenderlos, a adaptar su forma de hablar a varios contextos, a asumir que existen diversas formas de referirse a la realidad. Sin duda es un perfil muy diferente del de un aprendiz monolingüe que se acerca inquieto al aprendizaje de una primera L2 y que no tiene experiencia de aprender idiomas.

2. PLURIALFABETISMO

Marruecos también es un país plurialfabético, o sea, que maneja varios sistemas de escritura. Los ciudadanos están acostumbrados a ver rótulos y avisos bilingües en las calles, con el árabe clásico o estándar escrito de derecha a izquierda y el francés con el alfabeto fenicio o latino (leído de izquierda a derecha). Recientemente se ha recuperado el alfabeto tifinagh, usado por los tuaregs desde antaño y ahora normativizado para escribir el amazigh, aunque todavía con poca presencia en el paisaje lingüístico del país. Me sorprendió agradablemente descubrir este cartel trilingüe y trialfabético en el mercado central de Casablanca:



Por todo ello, el aprendiz marroquí puede llegar al aula de ELE con destrezas de escritura en varios alfabetos, teóricamente o supuestamente. Estos últimos adverbios son relevantes porque la escritura no se adquiere de manera natural como el habla –por el simple hecho de interactuar con hablantes competentes–, sino que requiere una instrucción formal y continuada de bastantes años. Por ello, solo los marroquíes que hayan tenido una escolarización completa en los tres (o dos) alfabetos llegarán a dominarlos en la práctica. Conviene tener presente que la apropiación y el uso de un sistema de escritura está vinculado con diversos aspectos de la organización y la cultura de la comunidad, como la capacidad para utilizar diversas tecnologías para leer y escribir (papiros, pergaminos, libros, ordenadores, móviles), para desarrollar prácticas letradas (leer literatura, periódicos, catálogos comerciales para comprar, manuales de estudio, informes económicos, leyes, etc.) o para asumir determinados roles y estatus social (la identidad de persona culta e instruida, de profesional cualificado, de autoridad o ciudadano, etc.). En este sentido, Marruecos y España (u otros países hispanohablantes) presentan notables diferencias vinculadas con la historia, la religión, la política o la organización social, que están mediadas por su sistema de escritura. Aprender a escribir con el alfabeto latino o árabe, entonces, no es solo una cuestión técnica de dominio grafomotor de las letras, o lingüística, de conocer las reglas gramaticales de la redacción, sino también sociocultural, de conocer los géneros escritos, sus estructuras y funciones en cada contexto y sus formas de cortesía y de expresión.

Regresando al aprendiz marroquí de ELE, Ortí Teruel (2000) informa que, según su experiencia, algunos aprendices marroquíes pueden haber tenido escasa escolarización –o una experiencia insatisfactoria de la misma–, por lo que pueden tener grados limitados de alfabetización, con lagunas importantes en el uso de la escritura en el aula para anotar, releer, estudiar, resumir o escribir. Pueden tener poca práctica en redactar de izquierda a derecha o en letra redonda para estar varias horas sentado y atento frente a un escrito. Al contrario, pueden tener más facilidad para usar el habla o la conversación para interactuar, retener y aprender ELE.

En la misma línea, con aprendices de cultura árabe migrados a España –aunque procedentes de otro país (Pakistán)–, Merino (2012) apunta que, en clase, pueden tener dificultades para entender algunos enunciados del libro de texto o incluso algunos dibujos esquemáticos, al ser diferentes a las prácticas educativas vividas a lo largo de su escolarización. También pueden mostrar hábitos particulares de estudio, como repetir lo que dice el docente, memorizar frases escuchadas en el aula o simular que escriben en su cuaderno –aunque no lo hagan realmente–. Merino (ibídem) también concluye que este tipo de aprendices prefiere usar el habla como herramienta de aprendizaje.

En este sentido, conviene reflexionar –de modo forzosamente general– que la enseñanza de ELE se centra habitualmente en documentos escritos (el libro de texto, las fotocopias de clase, el cuaderno del alumno). El espacio de enseñanza (el aula) incluye mesas y sillas con tablas para escribir, pósteres en las paredes con mensajes escritos, un *escenario* central dominado por el pizarrón, tareas de clase basadas

en documentos escritos, etc. Creo que, desde la perspectiva de este aprendiz con escolarización limitada y semialfabetizado, se puede tratar de un espacio intimidatorio, incluso agresivo, que no invita a aprender con confianza…

Por otro lado, y para cerrar esta cuestión, en otra investigación con aprendices de ELE que fueron alfabetizados inicialmente con un sistema escrito diferente del alfabeto latino (Cassany, 2014), con griegos, eslavos, hindúes, chinos, árabes y persas, hallamos que la apropiación del alfabeto latino como L2 no supuso graves problemas para estos aprendices. La totalidad de los entrevistados reconoció sentirse familiarizado con este alfabeto por su presencia generalizada en su entorno, por la penetración de las lenguas occidentales, sobretodo el inglés, o también por haber adquirido este alfabeto con un idioma previo (francés, inglés, portugués).

3. TECNOLOGÍA

La tecnología digital, con el proceso actual de sustitución del papel, el libro y el lápiz por los ordenadores, los repositorios digitales y la comunicación en línea, supone otro aspecto relevante de reflexión al respecto de la enseñanza de ELE en Marruecos. Se trata de una variable global, que afecta a todo el planeta, pero que sin duda tiene respuestas variadas en cada país, de acuerdo con su nivel de desarrollo tecnológico y con la actitud que la comunidad puede tener al respecto de este punto. En España, muchas aulas de ELE disponen de un EVA (entorno virtual de aprendizaje) o de una plataforma en línea (Moodle, Edmodo, Blackboard, etc.) en el que los aprendices y el profesor desarrollan muchas prácticas educativas complementarias del aula física y del horario de clase. También los alumnos pueden usar sus móviles para consultar el significado de una palabra, para ponerse de acuerdo en la colaboración en un trabajo con un grupo en WhatsApp o para buscar un referente cultural desconocido. Pero en Francia, por poner otro ejemplo cercano y con un nivel de tecnología parecido, se ha prohibido desde 2018 el uso de los móviles en los centros educativos, con el argumento de que distraen del aprendizaje.

En este marco, ¿cómo es la situación en Marruecos? Probablemente sea diversa, según el entorno (urbano o rural; centro público o privado), el perfil sociocultural y económico del alumnado o el nivel educativo (universidad, enseñanza obligatoria). No he encontrado bibliografía al respecto y mis sensaciones son que la práctica educativa está centrada sobre todo en el papel y el libro. Pero posiblemente sea un aspecto que debemos tener en cuenta desde ahora, puesto que es un aspecto muy dinámico que evoluciona con mucha rapidez. Además, Internet constituye un ámbito real de comunicación y de acceso a ELE para todos los aprendices marroquíes, que sin duda utilizan en diverso grado en su ámbito privado y personal, para divertirse y también –aunque sea de modo no prioritario– para mejorar su español, como aprendices de otros idiomas tipológicamente lejanos, que acuden a la red a buscar recursos para desarrollar sus intereses (Shafirova y Cassany, 2017). Por ello, creo que es una buena estrategia referirse en clase, incluso si no se dispone de

acceso a la Red, a los productos culturales españoles (música, series, periódicos, radios, televisión, grupos de interés, etc.) que puedan conectar con las necesidades e intereses del alumnado. En concreto resultan muy útiles las referencias al aprovechamiento de todos los recursos lingüísticos digitales, que son gratuitos y que están disponibles en Internet para todos los usuarios, como diccionarios, motores de traducción, programas de redacción asistida, bases de datos terminológicos, etc. (Cassany, 2016). Aunque trabajemos con papel en el aula, podemos usar contenidos extraídos de la red, lo cual puede ayudar al aprendiz a mejorar en esta faceta.

4. EPÍLOGO

Resumo en estos tres puntos finales algunas de las ideas expuestas más arriba:

- El aprendiz marroquí ha nacido y crecido en un entorno plurilingüe, con una escolarización bilingüe o incluso trilingüe en algunas ocasiones. De manera general, está familiarizado con la diversidad intralingüística y interlingüística y con las prácticas de interferencia, la traducción y la intercomprensión. Ello debe facilitar sin duda su acercamiento a un nuevo idioma y al español en concreto y los docentes de ELE deberíamos poder aprovechar este capital lingüístico, proponiendo tareas como las mencionadas y haciendo referencias a esa diversidad.
- Muchos aprendices marroquíes son plurialfabéticos, puesto que dominan dos sistemas de escritura como mínimo, sino tres (en el caso que también conozcan tifinagh). Pero debemos prestar atención al grado de escolarización y de profundidad en el uso de estos sistemas de escritura, puesto que la literatura previa menciona diversos casos de semialfabetismo, o de conocimiento superficial de dichos sistemas de escritura y de limitaciones relevantes en el uso de los mismos en situaciones de aprendizaje. En este sentido, puede resultar útil que el docente averigüe el grado real de dominio de la escritura de su alumnado y que elija un modo de enseñanza acorde con él.
- La tecnología puede jugar un papel relevante en la clase de ELE, si los aprendices lo demandan, o puede resultar solo un elemento complementario en una enseñanza centrada básicamente en la práctica de clase. La situación puede variar mucho, según los contextos y ello no debería ser un problema. Parece interesante incluir información y formación sobre el uso de Internet y de los recursos presentes en español incluso en las clases que utilizan solo papel.

En conjunto, estos comentarios nos acercan con más detalle al perfil particular de los aprendices marroquíes de ELE, para poder ofrecer una enseñanza más personalizada y útil. Esperemos que así sea.

5. BIBLIOGRAFÍA

Cassany, Daniel. (2014). «Apropiación y uso del alfabeto español». *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 1, pp. 31-45. ISSN: 2324-7797; DOI: 10.1080/23247797.2014.898499 <30-7-14>

Cassany, Daniel, (2016). «Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos». *Revista Signos*, vol. 49 (supl. 1), pp. 7-29. DOI: 10.4067/S0718-09342016000400002

Shafirova, Liudmila y Cassany, Daniel. (2017). «Aprendiendo idiomas en línea en el tiempo libre». *Revista de Estudios Socioeducativos*, n.º 5: 49-62. DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2017.i5.06

Merino, Elena. (2012). *Desencuentros comunicativos y percepciones sobre la cultura, la comunidad y la lengua en inmigrantes adultos. El caso de los pakistaníes en Cataluña*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.

Ortí Teruel, Roberto. (2000). «El aprendizaje de la lectoescritura en alumnos árabohablantes». *LynX*. Documentos de trabajo, vol. 31. Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.