



*Universitat
Abat Oliba CEU*

**Efectos de la heterogeneidad plurilingüe del
alumnado de castellano, de origen árabe, en las
escuelas catalanas**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: MOHANAD AMER KADHIM AL OJAIMI

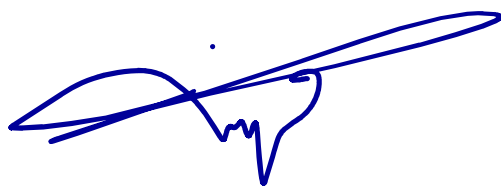
Tutor: Eulàlia de Bobes

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Año: 2023

DECLARACIÓN

El que suscribe declara que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otros ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración en el conocimiento de que un incumplimiento de las normas relativas a la presentación de trabajos puede llevar a graves consecuencias. Soy consciente de que el documento no será aceptado a menos que esta declaración haya sido entregada junto al mismo.

A handwritten signature in blue ink, consisting of several fluid, overlapping strokes that form a stylized, somewhat abstract shape.

Firma:

MOHANAD AMER KADHIM AL OJAIMI

El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información

ALBERT EINSTEIN

Resumen

El presente trabajo estudia la problemática de los nativos arabófonos en el aprendizaje de la lengua castellana, a partir de la experiencia obtenida en un centro de enseñanza de Cataluña. El fenómeno de la inmigración extranjera, particularmente la arabófona, en España y en Cataluña supone una realidad intercultural solo abordable desde una educación multicultural. Bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo son aspectos necesarios para lograr una competencia intercultural, dentro de la cual la interlengua es una noción esencial. El análisis lingüístico contrastivo, basado en el análisis de errores, permite conocer mejor la interlengua del alumnado arabófono. Dicho análisis ha revelado errores de tipo grafemático, morfosintáctico, fonológico, léxico-semántico, pragmático, algunos de los cuales parecen debidos a una tercera lengua, el catalán.

Resum

Aquest treball estudia la problemàtica dels nadius arabòfons en l'aprenentatge de la llengua castellana, a partir de l'experiència obtinguda en un centre d'ensenyament de Catalunya. El fenomen de la immigració estrangera, particularment l'arabòfona, a Espanya i a Catalunya, suposa una realitat intercultural abordable només des d'una educació multicultural. Bilingüisme, multilingüisme i plurilingüisme són aspectes necessaris per a aconseguir una competència intercultural, dins de la qual la interllengua és una noció essencial. L'anàlisi lingüística contrastiva, basada en l'anàlisi d'errors, permet conèixer millor la interllengua de l'alumnat arabòfon. Aquesta anàlisi ha revelat errors de tipus grafemàtic, morfosintàctic, fonològic, lèxic-semàntic i pragmàtic, alguns dels quals semblen deguts a una tercera llengua, el català.

Abstract

The present work studies the problem of Arabic-speaking natives in learning the Spanish language, based on the experience obtained in a teaching center in Catalonia. The phenomenon of foreign immigration, particularly Arabic-speaking, in Spain and Catalonia represents an intercultural reality that can only be approached from a multicultural education. Bilingualism, multilingualism and plurilingualism are necessary aspects to achieve intercultural competence, within which interlanguage is an essential notion. The contrastive linguistic analysis, based on the analysis of errors, allows us to better understand the interlanguage of the Arabic-speaking students. Said analysis has revealed

errors of a graphematic, morphosyntactic, phonological, lexical-semantic, and pragmatic nature, some of which appear to be due to a third language, Catalan.

Palabras clave

Educación multicultural – Inmigración – Diversidad lingüística – Plurilingüismo – Interferencia del árabe

Paraules clau

Educació multicultural - Immigració - Diversitat lingüística - Plurilingüisme - Interferència de l'àrab

Keywords

Multicultural education – Immigration – Linguistic diversity – Plurilingualism – Arabic interference

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 11 |
| 1.1. Objetivos del trabajo..... | 12 |
| 2. Marco teórico | 13 |
| 2.1. Enseñanza e inmigración | 13 |
| 2.1.1. La inmigración extranjera en España | 14 |
| 2.1.2. La inmigración extranjera en Cataluña | 17 |
| 2.2. Diversidad cultural e interculturalidad | 24 |
| 2.3. La educación multicultural..... | 26 |
| 2.4. La competencia intercultural | 29 |
| 2.5. Bilingüismo, trilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo..... | 30 |
| 3. Marco metodológico | 37 |
| 3.1. Contexto de la investigación | 37 |
| 3.1.1. Historia y creación del centro..... | 37 |
| 3.1.2. Instalaciones, ambiente, infraestructura del centro | 38 |
| 3.1.3. Organización del centro: organigrama, oferta educativa, equipos docentes y funciones | 38 |
| 3.2. Metodología del muestreo..... | 38 |
| 3.3. Muestreo deliberado, crítico o por juicio | 39 |
| 3.4. Selección de informantes | 40 |
| 3.5. La metodología del análisis contrastivo | 41 |
| 3.6. La noción de interlengua | 42 |
| 3.7. Problemas de interferencia y de transferencia lingüística | 43 |
| 3.8. El método del análisis de errores..... | 44 |
| 4. Ejecución y resultados..... | 45 |
| 4.1. Errores grafemáticos | 45 |
| 4.2. Errores morfosintácticos..... | 47 |
| 4.3. Errores fonológicos | 50 |
| 4.4. Errores léxico-semánticos | 51 |
| 4.5. Errores pragmáticos | 51 |
| 4.6. Errores debidos a la interferencia del catalán..... | 52 |

| | |
|--|----|
| 5. Conclusiones..... | 53 |
| 6. Bibliografía..... | 55 |
| 7. Índice de figuras..... | 61 |
| 8. Índice de tablas..... | 61 |
| 9. Anexos..... | 63 |
| 9.1. ANEXO 1: Cuestionario de la biografía lingüística..... | 63 |
| 9.2. ANEXO 2: Ejemplo de prueba escrita para 2º de ESO, realizada el 21 marzo 2023..... | 64 |

1. Introducción

Procedente de Irak, transcurridos 19 años en España he podido observar el aumento de alumnos de origen árabe en todos los niveles educativos, fruto del mayor peso de la inmigración (sobre todo de origen magrebí) en este período. Los fenómenos migratorios han cobrado importancia y ocupan un gran espacio en el debate público (medios de comunicación, tertulias, etc.) y en la política. Lo que resulta incuestionable es que avanzamos hacia un mundo cada vez más heterogéneo, caracterizado por una gran diversidad de lenguas y culturas. Haciéndome eco de algo que yo mismo he vivido como emigrante, he querido contribuir a través de este estudio a un mejor conocimiento de una parte de esta realidad, estudiando los efectos de la heterogeneidad plurilingüe del alumnado de castellano de origen árabe en las escuelas catalanas.

Mi propia historia personal me ha hecho tomar conciencia de la importancia de la educación, unida al apoyo familiar, para el desarrollo personal. Alguien que, como yo, haya podido tener estudios, que incluso le permitan incorporarse al sistema educativo con un alto nivel de castellano, ha de ser mucho más receptivo respecto a la problemática de los que llegan a la península sin saber español, con escasa formación académica o profesional y sin recibir el apoyo de su familia. Mi experiencia investigadora sobre las interferencias lingüísticas ha contribuido a aumentar mi interés en estos temas. A su estudio aplicado a estudiantes árabes de español dediqué mi trabajo fin de máster (Kadhim, 2008), y las interferencias y errores de las traducciones aljamiadas del árabe en el siglo XVI fueron objeto de mi tesis doctoral (Kadhim, 2017). Asimismo, en el ámbito profesional, como traductor en juzgados o fiscalías de menores y, como profesor de árabe, tuve ocasión de poner en práctica muchos de los conocimientos adquiridos por medio de estos trabajos de investigación.

El presente trabajo se centrará en algunos aspectos de la interferencia del árabe en la enseñanza del español en el alumnado de secundaria, a partir de los ejemplos recogidos en un instituto catalán. El estudio consistirá en determinar en qué medida la proximidad o lejanía lingüística entre lenguas puede generar problemas en el aprendizaje del castellano/catalán en los niveles fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático.

Partiendo de la base de que la diversidad lingüística interfiere con el aprendizaje de una lengua, comenzaremos recogiendo datos de la realidad glotológica del alumnado: país de procedencia del alumno y la familia con quien convive, nivel de conocimiento de las lenguas cooficiales (castellano/catalán), etc. De acuerdo con los resultados obtenidos se clasificará al alumnado según las lenguas que pueden entrar en conflicto. Dado que,

según los datos demográficos de los que se dispone, el número de alumnos que proceden de países de mayoría musulmana es muy elevado en los centros de Cataluña, centraremos nuestro estudio en este grupo, cuya problemática se concreta en una serie de efectos de esta heterogeneidad plurilingüe que inciden sobre el alumnado de origen árabe. Centraremos nuestro análisis, pues, sobre los estudiantes nacidos en un ambiente arabófono, muy presentes en las escuelas catalanas. Tras ofrecer una panorámica general de esta problemática en el contexto español y, de forma más específica, en la realidad educativa catalana, nuestro estudio abordará una serie de cuestiones previas en torno a la interculturalidad, la educación multicultural, la competencia intercultural, los fenómenos de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo, y a las interferencias árabe/español/catalán.

Estas cuestiones previas nos llevarán a construir un marco metodológico que sirva de apoyo a la ejecución de la investigación. Esbozada así la metodología del muestreo, se comenzará por la recogida de datos sobre el grupo estudiado (con entrevistas o encuestas) y por la observación de las interacciones. Se procederá al análisis de los datos obtenidos, agrupando los problemas e interferencias según sean de tipo grafemático, fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático. Por último, se propondrán líneas de actuación que conduzcan a solventar o mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

1.1. Objetivos del trabajo

El objetivo general del trabajo es detectar las debilidades en el aprendizaje y uso de la lengua castellana que afectan de manera específica al alumnado arabófono. A partir de un muestreo reducido de casos, se pretende realizar una modesta contribución que ayude a conocer mejor una realidad social en la que el peso de la inmigración procedente de países de lengua árabe es muy notable. El alumnado que procede de estos países se suma al que desde otras partes del mundo se integra en las aulas catalanas para conformar una realidad plurilingüe y multicultural. *Es evidente* que **un mejor** conocimiento de los problemas y de las situaciones que todo ello genera puede ser beneficioso no solo en la práctica docente, sino también como medio de armonizar la convivencia y las relaciones interculturales.

En el marco de los objetivos generales que nos hemos propuesto, afrontaremos otros objetivos específicos.

- a) Realizar un muestreo representativo entre el alumnado de diversos niveles que viva una realidad plurilingüe y pluricultural a partir de su carácter arabófono.
- b) Conocer mejor esa realidad reuniendo todo tipo de datos sobre el grupo objeto de estudio.
- c) Analizar los diversos tipos de textos orales y escritos producidos por los alumnos arabófonos estudiados.
- d) Detectar los errores grafemáticos, fonológicos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos, fruto de la interferencia lingüística con el árabe, cometidos por dichos alumnos.
- e) Estudiar tales errores mediante un análisis contrastivo con la lengua árabe, teniendo en cuenta también las posibles interferencias con el catalán.
- f) Proponer eventuales estrategias de actuación en torno al tratamiento de la interlengua de los alumnos arabófonos.

2. Marco teórico

El objeto del presente trabajo consiste en estudiar los efectos de la heterogeneidad plurilingüe del alumnado sobre el aprendizaje de lengua castellana. El plurilingüismo del alumnado no se refiere en este estudio tanto al output del proceso educativo (de lo que también se tratará más adelante) como al input de tal proceso, es decir, a la diversidad lingüística del alumnado, que está condicionada por su diversidad de origen y que es fruto de los actuales procesos migratorios. Por ello, comenzaremos por tratar de la compleja relación entre la enseñanza y el hecho migratorio.

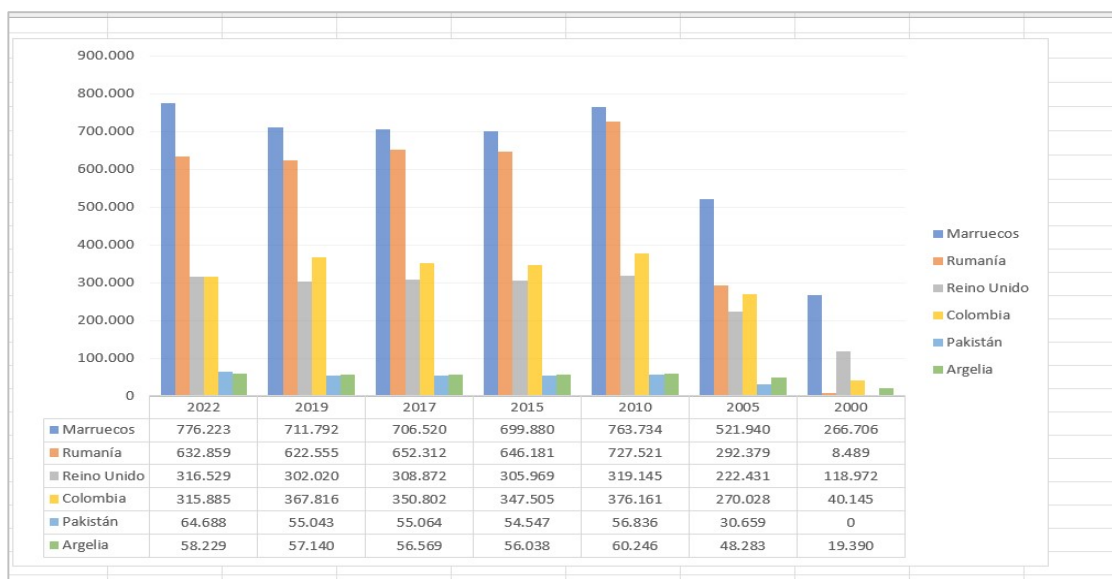
2.1. Enseñanza e inmigración

Las migraciones internacionales han sido y son una constante en la historia humana, y, en el mundo actual, uno de los grandes temas que conforman el discurso social y político, y orientan su transformación. La cuestión migratoria es un hecho complejo que comprende aspectos diversos: procedencia del inmigrante, diferentes regulaciones de los flujos migratorios en cada país, repercusiones y conflictos que generan en nuestras sociedades, etc. Todo ello tiene un efecto profundo sobre los diferentes sistemas de enseñanza.

2.1.1. La inmigración extranjera en España

A finales de 2022 el número de extranjeros en España era de 5.579.947 personas, sobre una población total de 47.615.034 habitantes. En el primer semestre de 2022 había aumentado en 172.456 inmigrantes (Nota de prensa, INE, 2022, p. 2), una cifra importante ya que, según el INE, no crecía tanto desde el segundo semestre de 2019, que fue el máximo de la serie histórica. Los mayores incrementos en ese primer semestre se dieron entre la población colombiana (60.142 inmigrantes), ucraniana (48.396) y venezolana (31.703). En cifras totales, el mayor número de inmigrantes procede de Marruecos; de hecho, junto con los procedentes de Rumanía, los inmigrantes marroquíes doblan el número de los de los países que siguen (Reino Unido, Colombia, Italia). Si Marruecos es el principal país de origen, otros países musulmanes, como Pakistán y Argelia, ocupan los puestos más bajos entre los países de procedencia. He aquí el gráfico de la evolución del número total de inmigrantes de estos países desde el año 2010:

Figura 1. Evolución del número total de inmigrantes por países



Nota. Elaboración propia, a partir de los datos de población extranjera por nacionalidad en España en 2022 de Fernández (2022).

Estos datos se corresponden con los que se refieren a los flujos de entrada:

Tabla 1. Migraciones exteriores, resultados nacionales

| | 2021 | 2020 | 2019 | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Extranjera | | | | | | | | | | | | |
| Argelia | 5.634 | 4.270 | 7.358 | 6.475 | 4.737 | 4.361 | 4.041 | 4.381 | 4.641 | 4.480 | 4.164 | 3.706 |
| Marruecos | 58.739 | 44.250 | 71.459 | 60.098 | 38.863 | 28.868 | 23.099 | 19.275 | 20.071 | 22.145 | 27.612 | 29.691 |
| Mauritania | 1.147 | 527 | 811 | 661 | 442 | 663 | 625 | 491 | 433 | 455 | 597 | 665 |
| Bangladesh | 1.081 | 1.186 | 2.463 | 2.416 | 1.934 | 1.569 | 1.188 | 958 | 1.270 | 1.745 | 1.445 | 1.330 |
| Pakistán | 9.410 | 7.065 | 11.061 | 8.305 | 6.216 | 6.062 | 4.393 | 4.895 | 5.961 | 7.686 | 10.760 | 14.788 |

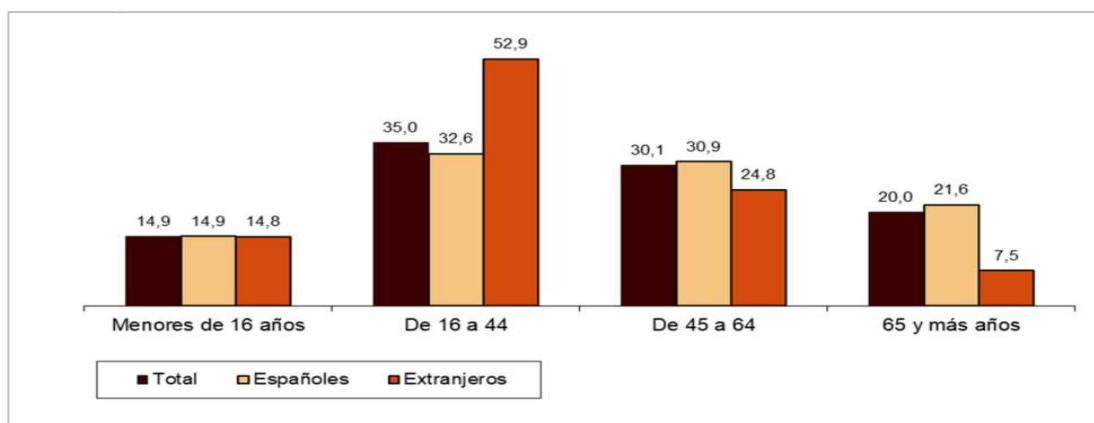
Nota. La tabla muestra el flujo de inmigración procedente de algunos países árabes o musulmanes por año. Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (s. f.), *Flujo de inmigración procedente del extranjero por semestre, sexo y edad*.

Hay que tener en cuenta que a partir de 2010 se ha producido una cierta ralentización en el crecimiento, que había sido mucho mayor en los años anteriores (véase figura 1). Esta ralentización es menos evidente en el caso de Marruecos. También es perceptible que esta tendencia creciente observada hasta 2019 se vio afectada en los años 2020 y 2021 por los efectos de la pandemia de COVID-19.

Por lo que respecta a la distribución por edades, cabe destacar la mayor juventud de la población inmigrante. Así, acudiendo a los datos del año 2010, la media de edad de los nacionales era de 41,5 años, mientras que la de los extranjeros era casi 9 años menos (32,9 años). La población extranjera es, pues, sensiblemente más joven que la española. A 1 de enero de 2012 en el grupo poblacional de 16 a 44 años los españoles representaban el 38,4 del total, mientras que tal porcentaje se elevaba al 58,4 % en el caso de los extranjeros, concentrándose en el grupo de población activa de 16 a 64 años (Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística, 2012, p. 1). Estas cifras se mantienen grosso modo en la actualidad: a 1 de enero de 2022, el grupo de 16 a 44 años representaba para los españoles el 32,6% del total de la población, frente al 52,9% para los extranjeros.

Centrándonos en la población en edad escolar, no se dan las diferencias observadas para la edad de trabajar, pues españoles y extranjeros presentan un porcentaje muy similar (14,9 % y 14,8 % respectivamente) (Nota de prensa, INE, 2022, p. 10).

Figura 2. Porcentaje de inscritos por nacionalidad y grupo de edad



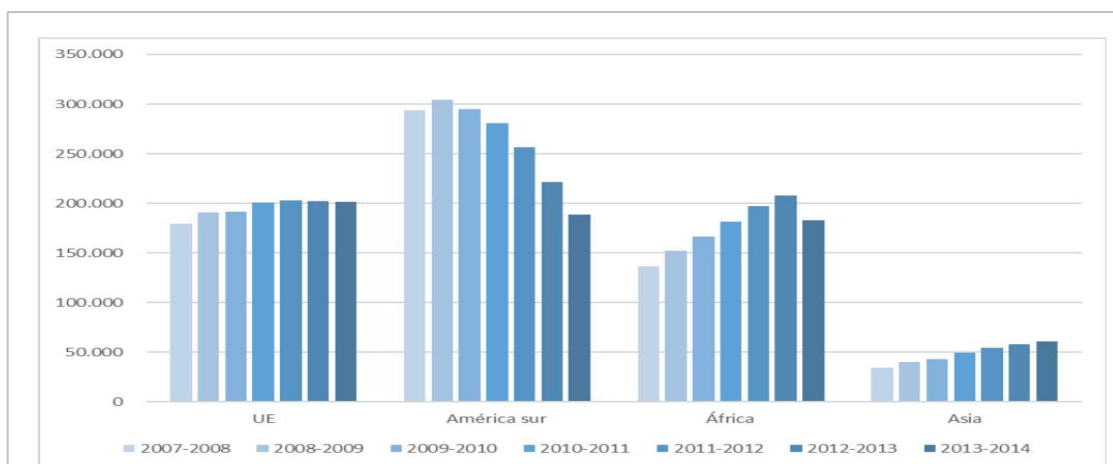
Nota. El gráfico muestra las cifras (provisionales) del avance de estadística del padrón continuo a 1 de enero 2022. Datos tomados de *Nota de prensa del Instituto Nacional de Estadística, 2022* (p. 3) https://www.ine.es/prensa/pad_2022_p.pdf

La distribución de los menores extranjeros es diferente según su procedencia geográfica. En el 2002 el mayor porcentaje lo ocupaban los procedentes de Latinoamérica (22,1 %), seguidos de los venidos de África (16,1 %), y de los asiáticos (13,8 %), quedando algo por debajo los originarios de la Unión Europea (8,8 %). A partir de 2007, esta situación cambia, y son los menores procedentes de África los más numerosos (18,4 %), por debajo los originarios de América Latina y Asia (ambos en torno del 15 %). Un estudio más reciente sobre la población extranjera en edad escolar en España del 2015 muestra una tendencia similar (Capote y Nieto, 2017, p. 98): un 25 % de menores africanos, un 19,1 % de asiáticos, un 10,1 % de latinoamericanos, y una ligera subida de los menores europeos en edad escolar (12,4 %).

Ciñéndonos al ámbito de la escolarización, se observa una evolución paralela a lo que acabamos de exponer. En el curso 1999/2000 el mayor número de alumnos correspondía a menores en edad escolar procedentes de África (29,7 %) y América del Sur (19,7 %), pero en el curso 2003/2004 el alumnado de procedencia latinoamericana se incrementó (46,4 % del total) para volver a descender en el 2014 (26,8 %) en constante con aumento del alumnado de nacionalidad africana, asiática (Capote y Nieto, 2017, pp. 100-101).

Por países, desde el curso 1999/2000 son los alumnos marroquíes los más numerosos (23,5 %). A partir del curso 2012/2013 se comienza a observar el descenso de alumnado procedente de algunos países de Latinoamérica y la evolución ascendente de los de procedencia asiática. En el siguiente gráfico se muestra la evolución del alumnado extranjero en España por grandes áreas geográficas de procedencia en cifras absolutas, desde el inicio de la crisis económica en 2008 (Capote y Nieto, 2017, p. 102):

Figura 3. Evolución del alumnado extranjero en España



Nota. El gráfico muestra la evolución del alumnado extranjero en España por grandes áreas geográficas de procedencia, desde el inicio de la crisis económica en 2008. Datos extraídos de Capote y Nieto (2017, p. 102).

Hay que tener en cuenta que las estadísticas sobre el alumnado extranjero incluyen solo a menores con una nacionalidad distinta a la española y no de acuerdo a su lugar de nacimiento, ya que, como señalan Capote y Calmaestra (2017) “adoptar otra pauta que no sea la nacionalidad es percibido como un riesgo para la estigmatización de estos jóvenes y de etnificación de los problemas sociales” (p. 97). También es necesario advertir que los datos se refieren a niños y niñas llegados a la península mediante la reagrupación familiar, junto a otros nacidos en España que mantienen la nacionalidad de sus padres. Por lo tanto, estas estadísticas son solo una aproximación al fenómeno migratorio: la realidad es más cambiante y variada, pues también se dan discontinuidades en los periodos de residencia de muchos. Además, según advierte Bravo (2012, p. 46) referido a Chile, la nacionalidad de los padres termina convirtiéndose en una especie de pseudónimo y estos niños son percibidos siempre como extranjeros.

2.1.2. La inmigración extranjera en Cataluña

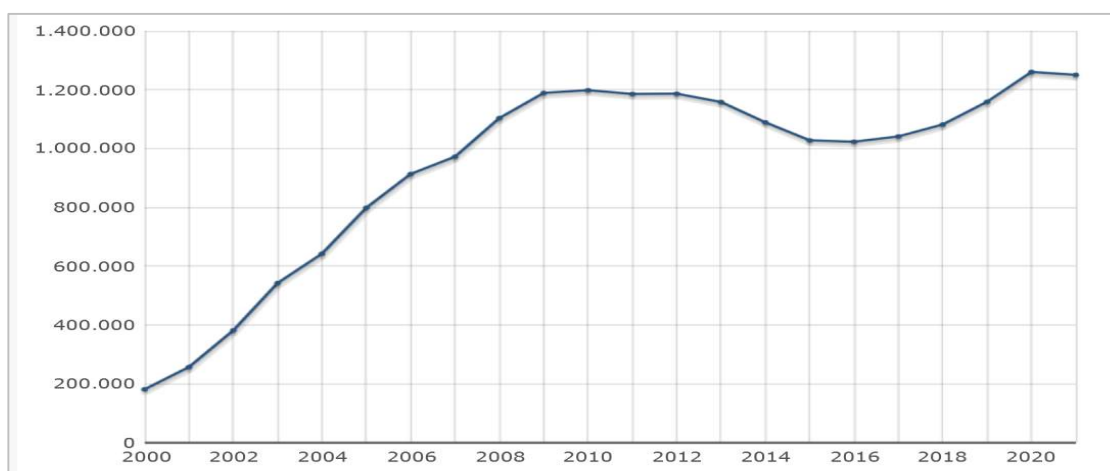
Actualmente la población extranjera en Cataluña, según el Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) es de 1.319.207. Su evolución en los últimos años se describe en los siguientes cuadros:

Tabla 2. Extranjeros con tarjeta de residencia

| 2000 | 2004 | 2008 | 2012 | 2016 | 2020 | 2021 |
|---------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 214.997 | 462.046 | 974.743 | 1.109.449 | 1.104.782 | 1.278.127 | 1.319.207 |

Nota. La tabla ofrece la cifra de los extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor en 2021. Datos extraídos del Idescat, <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15250&t=202100>

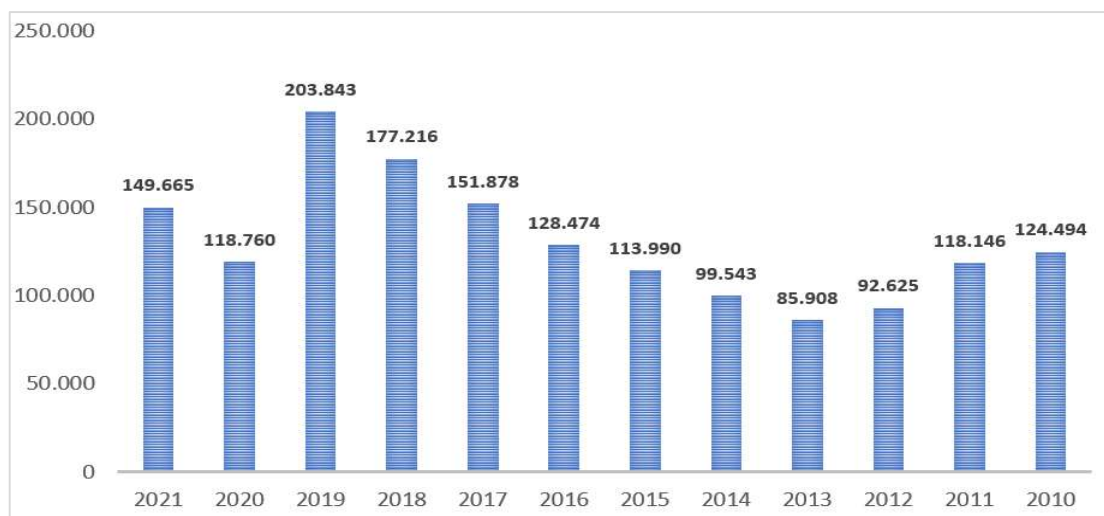
Figura 4. Población extranjera en Cataluña entre 2000-2021



Nota. Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor en Cataluña entre los años 2000 y 2021. Tomado de <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0>

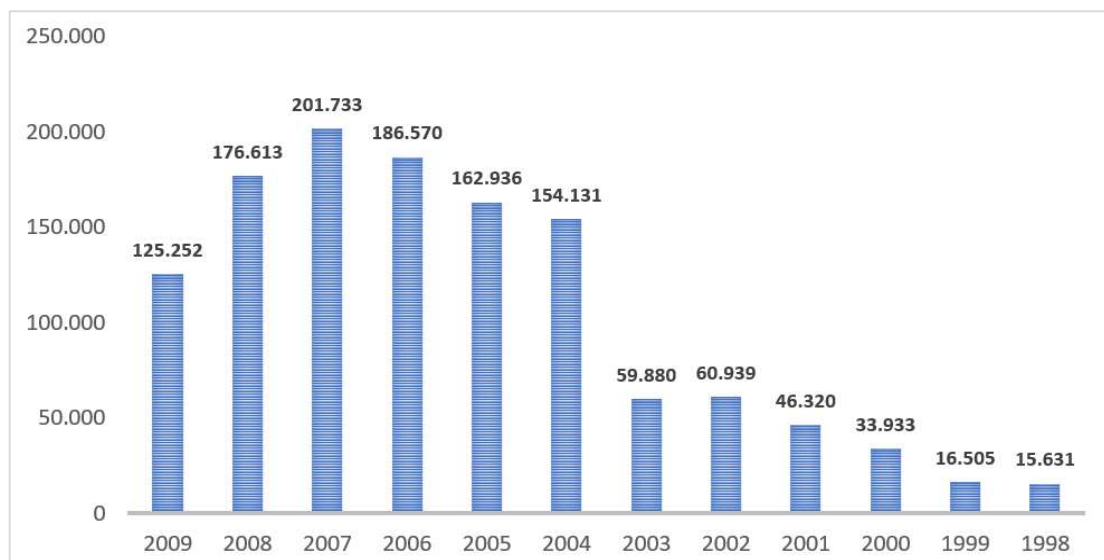
Desde el año 2000 al 2021 llegaron a Cataluña 2.692.596 de inmigrantes. Respecto a los años anteriores, su llegada a Cataluña comenzó a acelerarse a partir del 2000, y se intensificó después del 2003. En las cifras del siguiente cuadro se observa el impacto sobre el movimiento migratorio de la crisis económica del 2008 que supuso que el número de entradas se redujese, al ser el colectivo extranjero el más afectado por el paro y la escasez de recursos (con las consecuentes dificultades para renovar el permiso de residencia), unido a la falta de apoyo familiar (Mahía y De Arce, 2014, p. 148).

Figura 5. Cifras absolutas del movimiento migratorio en Cataluña (2010-2021)



Nota. El gráfico muestra las cifras de entrada de inmigrantes en Cataluña entre los años 2010 y 2021. Elaboración propia, a partir de datos del Idescat, <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12>

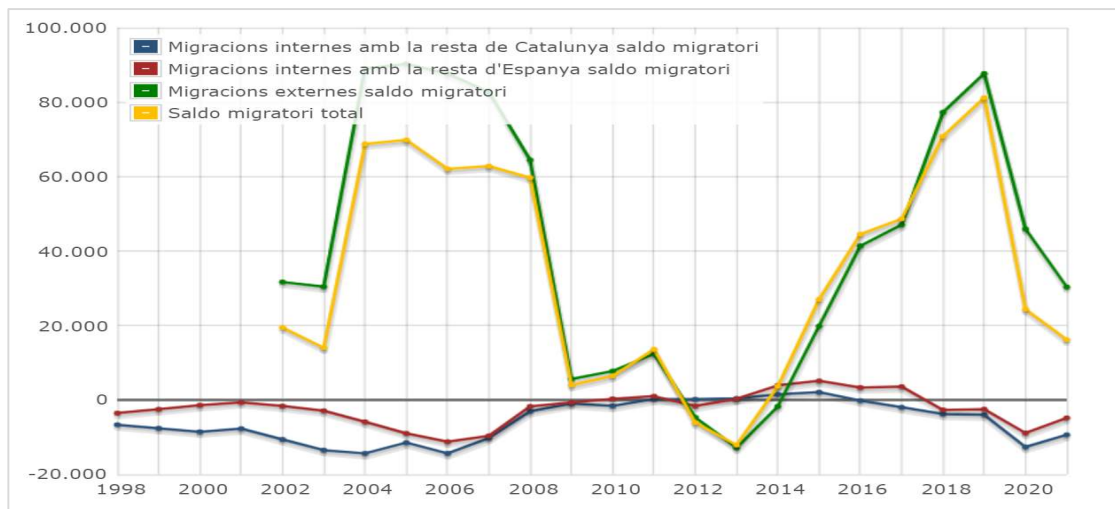
Figura 6. Cifras absolutas del movimiento migratorio en Cataluña (1998-2009)



Nota. El gráfico muestra las cifras de entrada de inmigrantes en Cataluña (1998-2009). Elaboración propia, a partir de datos del Idescat, <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12>

La importancia y el peso que la inmigración exterior tiene respecto a las migraciones interiores se puede apreciar en el siguiente gráfico:

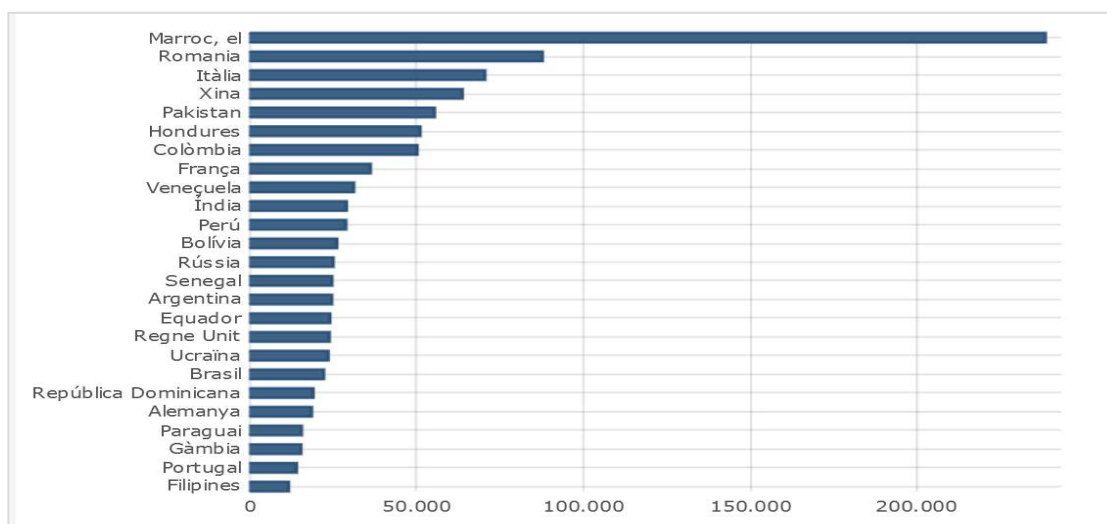
Figura 7. Migración y el saldo migratorio en Barcelona entre 1998 y 2021



Nota. El gráfico muestra los saldos migratorios en Barcelona y en comparación con el resto de Cataluña y España (1998-2021). Tomado del Idescat, a partir de los datos de la estadística de variaciones residenciales del INE.

Por lugar de procedencia, la importancia de los inmigrantes de países de religión musulmana es alta, según se aprecia en el siguiente gráfico:

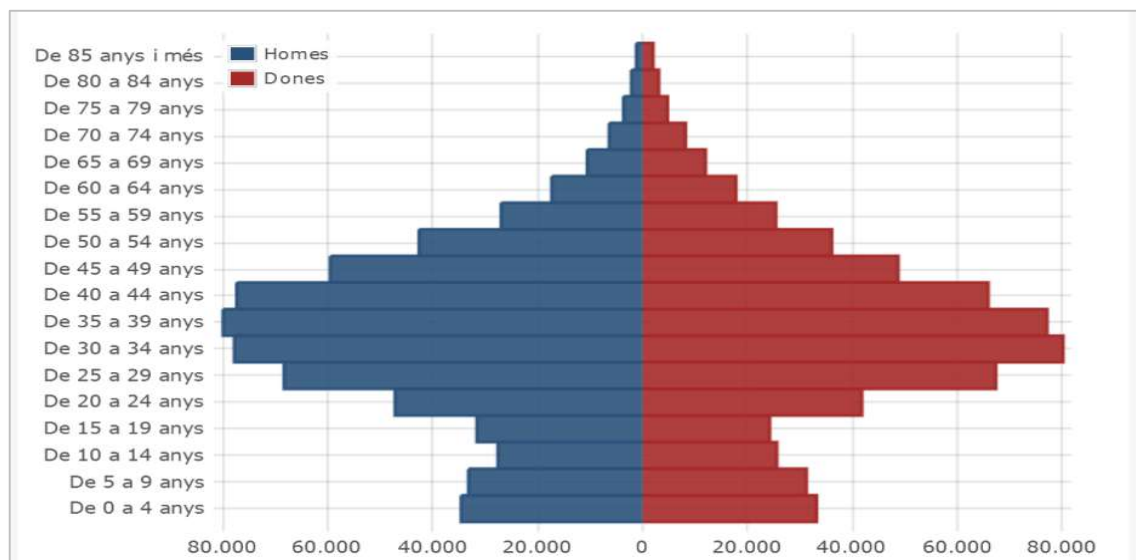
Figura 8. Población extranjera en Cataluña en 2021



Nota. El gráfico muestra la población extranjera en Cataluña en 2021. Tomado de Idescat, elaborado a partir del padrón continuo del INE <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=cat&nac=a&b=12>

En 2021 la población extranjera por edad y sexo se concentraba en las franjas de la edad laboral.

Figura 9. Población extranjera a 1 de enero 2022 por sexo y edad en Cataluña



Nota. El gráfico muestra la población extranjera por edad y por sexo. Tomado de Idescat, elaborado a partir de datos del padrón continuo del INE, <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=cat&nac=a&b=1>

Distinguiendo por grupos de edad y por sexo, se advierte la siguiente evolución del 2006 al 2021:

Tabla 3. Migraciones según el sexo y grupos de edad en Cataluña

| Migracions. Sexe i grups d'edat Catalunya. 2021 | | | | Migracions. Sexe i grups d'edat Catalunya. 2016 | | | |
|---|----------------|---------------|----------------|---|---------------|---------------|----------------|
| | Immigracions | | | | Immigracions | | |
| | homes | dones | total | | homes | dones | total |
| De 0 a 14 anys | 13.284 | 12.119 | 25.403 | De 0 a 14 anys | 12.612 | 11.699 | 24.311 |
| De 15 a 29 anys | 36.309 | 32.205 | 68.514 | De 15 a 29 anys | 31.258 | 32.169 | 63.427 |
| De 30 a 34 anys | 15.675 | 12.734 | 28.409 | De 30 a 34 anys | 13.369 | 11.937 | 25.306 |
| De 35 a 44 anys | 20.989 | 15.605 | 36.594 | De 35 a 44 anys | 18.922 | 14.209 | 33.131 |
| De 45 a 59 anys | 15.441 | 11.978 | 27.419 | De 45 a 59 anys | 11.597 | 9.962 | 21.559 |
| De 60 anys i més | 6.899 | 8.615 | 15.514 | De 60 anys i més | 5.043 | 6.889 | 11.932 |
| Total | 108.597 | 93.256 | 201.853 | Total | 92.801 | 86.865 | 179.666 |

| Migracions. Sexe i grups d'edat Catalunya. 2011 | | | | Migracions. Sexe i grups d'edat Catalunya. 2006 | | | |
|---|---------------|---------------|----------------|---|----------------|----------------|----------------|
| | Immigracions | | | | Immigracions | | |
| | homes | dones | total | | homes | dones | total |
| De 0 a 14 anys | 12.294 | 10.874 | 23.168 | De 0 a 14 anys | 16.288 | 15.358 | 31.646 |
| De 15 a 29 anys | 33.108 | 32.588 | 65.696 | De 15 a 29 anys | 53.813 | 47.699 | 101.512 |
| De 30 a 34 anys | 15.354 | 11.291 | 26.645 | De 30 a 34 anys | 20.942 | 14.558 | 35.500 |
| De 35 a 44 anys | 18.129 | 12.374 | 30.503 | De 35 a 44 anys | 23.078 | 16.240 | 39.318 |
| De 45 a 59 anys | 9.692 | 8.798 | 18.490 | De 45 a 59 anys | 11.318 | 10.358 | 21.676 |
| De 60 anys i més | 5.117 | 7.089 | 12.206 | De 60 anys i més | 4.330 | 6.495 | 10.825 |
| Total | 93.694 | 83.014 | 176.708 | Total | 129.769 | 110.708 | 240.477 |

Nota. Migraciones según el sexo y grupos de edad en Cataluña entre los años 2006 y 2021. Tomado del Idescat. <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12>

En el contexto estatal, para el curso académico 1999/2000, cinco comunidades acogían a tres de cada cuatro alumnos extranjeros: en primer lugar, Madrid (28,5 %), seguida, a bastante distancia, por Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana y Canarias. Mientras que en el curso 2006/2007, después del último proceso de regularización, justo antes de la crisis, eran seis las comunidades que acaparaban tres de cada cuatro del total de los alumnos extranjeros en España, y Cataluña mantenía su segundo puesto tras Madrid, aunque ambas con un porcentaje similar: 41,2 %, del alumnado foráneo (Capote y Nieto, 2017, p. 103). Pero ya en el curso 2016/2017 Cataluña gana a Madrid en alumnado extranjero en las enseñanzas de régimen general no universitarias: la cifra ascendía a 170.871, la más alta en términos absolutos, seguida de la Comunidad de Madrid (132.949), Comunidad Valenciana (91.270) y Andalucía (84.879), sin embargo, en términos relativos Cataluña ocupa el tercer lugar en el ranking: Islas Baleares (13,6 %), La Rioja (12,9 %), Cataluña (12,3 %), Aragón (12,3 %) y Región de Murcia (12,0 %) (Lacomba, 2022, p. 185).

Por su lugar de procedencia, el número total de alumnos extranjeros en Cataluña en el año 2020 el siguiente:

Tabla 4. Número de estudiantes extranjeros en Cataluña 2022

| Unión Europea | Resto Europa | Magreb | Resto África | América del Norte | América Central y del Sur | Asia y Oceanía | Total |
|---------------|--------------|--------|--------------|-------------------|---------------------------|----------------|---------|
| 31.919 | 11.097 | 62.812 | 12.909 | 1.019 | 47.993 | 29.732 | 198.727 |

Nota. Elaboración propia, a partir de los datos ofrecidos por el Idescat, <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12>

En la distribución del alumnado extranjero en el curso 2013-2014 por niveles de enseñanza se aprecia un descenso notable de los alumnos que prosiguen sus estudios después de la ESO:

Tabla 5. Distribución del alumnado extranjero en el curso 2013-2014

| | Infantil | Primaria | ESO | total | Bach | CFGM | CFGS | Total absoluto |
|------------------------------------|----------|----------|--------|--------|-------|-------|-------|----------------|
| Extranjeros pública | 36.137 | 47.631 | 34.187 | 81.818 | 7.168 | 7.992 | 3.370 | 136.485 |
| Extranjeros privada | 5.400 | 7.378 | 7.877 | 15.255 | 1.133 | 1.367 | 1.064 | 24.219 |
| Extranjero total público y privado | 41.537 | 55.009 | 42.064 | 97.073 | 8.301 | 9.359 | 4.434 | 160.704 |

Nota. Elaboración propia, a partir de los datos ofrecidos por el Idescat. <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12>

Por países, al igual que en el resto de España, el que más población escolarizada tiene en Cataluña es Marruecos (datos del curso 2013-2014), tal como muestran los porcentajes de la siguiente tabla:

Tabla 6. Población escolarizada en Cataluña, curso 2013-2014

| | EDUCACIÓ INFANTIL | EDUCACIÓ PRIMÀRIA | ESO | BATXILLERAT | CFGM | CFGS | TOTAL ALUMNES |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|-------------|-------------|------------|------------|------------------|
| Marroc | 34,2 | 38,6 | 19,7 | 2,5 | 1,8 | 3,3 | 100 |
| Romania | 23,6 | 37,4 | 27,4 | 5,3 | 2,2 | 4,0 | 100 |
| Xina | 24,7 | 41,6 | 26,1 | 5,6 | 0,8 | 1,2 | 100 |
| Equador | 18,1 | 17,7 | 45,6 | 9,5 | 2,4 | 6,8 | 100 |
| Bolívia | 15,7 | 28,2 | 40,3 | 8,2 | 2,1 | 5,5 | 100 |
| Pakistan | 23,6 | 38,2 | 30,1 | 4,3 | 1,3 | 2,6 | 100 |
| Colòmbia | 5,4 | 25,6 | 44,6 | 11,8 | 3,4 | 9,3 | 100 |
| República Dominicana | 17,4 | 37,8 | 35,2 | 4,5 | 1,8 | 3,3 | 100 |
| Hondures | 14,9 | 35,3 | 38,8 | 4,8 | 2,1 | 4,1 | 100 |
| Gàmbia | 26,5 | 45,2 | 23,8 | 1,3 | 1,5 | 1,7 | 100 |
| TOTAL RANKING | 26,9 | 35,9 | 26,8 | 4,4 | 1,9 | 3,7 | 100 |
| TOTAL ALUMNAT ESTRANGER | 25,8 | 34,2 | 26,2 | 5,2 | 5,8 | 2,8 | 100 |
| TOTAL ALUMNAT | 25,4 | 36,6 | 22,5 | 6,9 | 4,4 | 4,2 | 100 |

Nota. La tabla muestra la población escolarizada en el curso 2013-2014, que está encabezada por el alumnado procedente de Marruecos. Datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Como ya se advirtió anteriormente, las estadísticas sobre el alumnado extranjero incluyen solo a menores con una nacionalidad distinta a la española y no de acuerdo a su lugar de nacimiento. Además, los datos se refieren a niños y niñas llegados a la península mediante la reagrupación familiar, junto con otros nacidos en España que mantienen la nacionalidad de sus padres. La realidad es de nuevo, como sucede en el resto de España, cambiante y variada, pues se dan discontinuidades en los periodos de residencia de muchos de ellos.

2.2. Diversidad cultural e interculturalidad

La consecuencia más inmediata de los procesos migratorios vividos en España y en Cataluña es la multiculturalidad, y ello es claramente perceptible para cualquiera que recorra nuestras ciudades. Algunos han destacado las ventajas de este hecho. Arango Vila-Belda (2003) señala:

Los inmigrantes han vivificado barrios decaídos y han contribuido a la renovación de las artes, por no hablar de la gastronomía. En cuanto a la contribución que los inmigrantes hacen a la economía, lo menos que se puede decir es que su concurso resulta imprescindible (p. 13).

Sin embargo, también son un hecho las políticas restrictivas de los estados, unidas a los temores de la sociedad por la supuesta inintegrabilidad de los inmigrantes, ante lo que

se cree una pérdida de homogeneidad o cohesión social, que lleva a la difuminación de la identidad nacional (Arango Vila-Belda, 2003, p. 14). Por ello, surgen movimientos nativistas y propuestas «English only» en los Estados Unidos, o partidos políticos que asumen posiciones antiinmigratorias. Frente a ello se opone el concepto de integración defendida y apoyada por los poderes públicos ante la realidad social de la segregación, la discriminación, la exclusión social y la xenofobia.

La sociedad contemporánea española es diversa culturalmente, como lo demuestra la gran presencia de población extranjera en España y también en Cataluña. Es comúnmente aceptado que la cultura pueda entenderse como un conjunto diferenciado de características espirituales y materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social e incluyen, junto con el arte y la literatura, estilos de vida, formas de convivencia, sistemas de valores, tradiciones y creencias. Según la Declaración Universal de la UNESCO (2 de noviembre de 2001), la diversidad cultural es «patrimonio común de la humanidad» y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. La cultura determina la relación social de los individuos con otros aspectos en el ámbito público y privado y está directamente relacionada con el concepto de identidad. Los movimientos migratorios se asocian tradicionalmente a la diversidad cultural en la sociedad de acogida. La diversidad cultural puede interpretarse como una causa de división social o bien como una oportunidad para la solución de problemas y la unidad. La diversidad debe ser gestionada como una cultura pública que marque pautas para la acción institucional y el comportamiento cívico encaminado a la cohesión social (Zapata-Barrero y Pinyol, 2010, pp. 170-171).

El sistema de enseñanza catalán para educación secundaria incorpora contenidos de la dimensión plurilingüe e intercultural desde la publicación del Currículum educación secundaria obligatoria de 2007 (Currículum educació secundària obligatòria - Decret 143/2007 DOGC núm. 4915).

También en la educación secundaria obligatoria en Cataluña, según la normativa vigente, el aprendizaje del árabe está incluido en el ámbito de las materias optativas como tercera lengua extranjera, y tiene por objeto alcanzar un nivel A2 al final de la etapa. El propio Departament d'Educació ha elaborado un currículum y unas orientaciones para los cuatro niveles de ESO (Currículum i orientacions: bloc transversal de coneixement de la llengua i la cultura àrabs, 2021).

También existe un programa específico que ofrece cursos de lengua árabe y cultura marroquí en horario extraescolar para primaria y secundaria, fruto de un convenio de cooperación cultural firmado entre España y Marruecos en 1980, que entró en vigor en 1985. El programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM), se implantó de forma

oficial en el curso 1994-1995, contempla dos modalidades formativas (en horario lectivo y en horario extraescolar), y es impartido por profesorado funcionario del Ministerio de Educación Nacional de Marruecos. El acceso a este programa es gratuito y sigue el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, basado en la enseñanza competencial. En la actualidad participan en este programa en Cataluña 133 centros educativos públicos, la mayor parte (129) en la modalidad extraescolar y los menos (8) en la modalidad lectiva (XTEC, gencat).

2.3. La educación multicultural

La educación multicultural ha sido definida por G. K. Verma (1984) de la siguiente forma:

Un sistema de educación que debe tratar de atender a todas las necesidades culturales (privadas y públicas), afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales. (p. 40)

Se trata de un conjunto de estrategias educativas destinadas a proporcionar a los alumnos conocimientos relacionados con la historia, la cultura y las aportaciones de diferentes grupos. Por su carácter transversal combina diversos tipos de estudios (estudios étnicos y los estudios de género, etc.), a la vez que reinterpreta contenidos de disciplinas académicas afines (Banks y McGee, 1995, p. 9).

La educación multicultural pretende alcanzar una serie de objetivos generales como contribuir a edificar una sociedad multicultural, ayudar a suprimir los conflictos entre las culturas, favorecer la formación de una identidad cultural en los hijos de inmigrantes y desarrollar en los individuos su capacidad humana de relación social (Quintana, 1992, p. 475).

Entre los objetivos específicos que persigue estaría, en primer lugar, el desarrollo de la autonomía de los alumnos, en el ha de introducirlos en múltiples culturas y de ampliar sus horizontes experienciales (otras creencias y valores, modos de vida alternativos, etc.) que los lleven a reflexionar críticamente sobre sus vidas. Otros objetivos específicos planteados por la educación multicultural son promover el bien cívico y la apertura mental, reinterpretar los registros históricos, superar las dificultades propias del bilingüismo, aumentar la autoestima de los estudiantes, preservar la cultura de los grupos minoritarios, promover la justicia social y la tolerancia, promover una educación antirracista, etc. (Levinson, 2010, pp. 440-441). Todo ello, a fin de conseguir que diversos grupos

culturales, étnicos o lingüísticos tengan las mismas oportunidades de aprender en las instituciones educativas (Levinson, 2010, p. 440).

Fue en los Estados Unidos donde el debate sobre la educación multicultural surgió más temprano y con mayor intensidad. Uno de los primeros en reclamar su atención fue el mencionado James Banks, quien señaló la necesidad de que los ciudadanos de una sociedad democrática diversa pudiesen mantener el apego a sus comunidades culturales y participar efectivamente en la cultura nacional compartida. Para él, la unidad sin diversidad conduce a la represión cultural y a la hegemonía, a la vez que la diversidad sin unidad conduce a la balcanización (2019, p. 17). La autora americana Meira Levinson ha llamado la atención sobre los valores de igualdad real, justicia social y autoestima personal como determinantes en la educación multicultural.

Desde Canadá, Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg han advertido sobre la confusión entre los términos multiculturalismo y educación multicultural. Según ellos, hay cinco tipos de multiculturalismo (liberal, conservador, esencialista de izquierdas, pluralista y crítico), surgidos de las dos principales escuelas estadounidense de pensamiento político, el liberalismo y el conservadurismo (Kincheloe y Shirley, 2008, pp. 2-3).

A la vez que estos teóricos han ido construyendo un discurso sobre el multiculturalismo, la propia sociedad a través de su poder político ha ido asumiendo algunos de sus postulados. Los Estados Unidos han sido pioneros en este proceso, pues ya durante la década de 1980, los educadores desarrollaron un nuevo enfoque de la educación multicultural, al examinar las escuelas como sistemas sociales y promover la idea de la igualdad educativa (Gorski, 2021, párr. 6). En la década 1990, los educadores extendieron el concepto de educación multicultural para tener en cuenta dimensiones sociales y globales más amplias de poder, privilegio y economía. Se empezó a ver al aula como lugar de diversidad y no de asimilación a la cultura dominante. A partir del 2001 se implementaron una serie de programas del gobierno (No Child Left Behind Act y Race to the Top) cuyo principal objetivo era ayudar a los alumnos desfavorecidos y defender la educación multicultural (Banks y McGee, 2019, p. 182).

El proceso hacia la enseñanza multicultural ha sido, por tanto, más temprano e intenso en los Estados Unidos que en otros lugares, pues allí las nociones de multiculturalidad y de educación multicultural han sido asumidas para canalizar la situación de separación, vivida en muchas ciudades y barrios, entre poblaciones de distinto origen, que incide sobre todo en las poblaciones migrantes africanas o en las más recientes de otros países del mundo, y no en sus poblaciones amerindias originarias. La situación es distinta a la de América Latina, donde el discurso público sobre la multiculturalidad es más reciente. Sin embargo, la multiculturalidad como hecho social reflejo de una realidad ha existido

desde siempre, pues estas sociedades en su gran mayoría siempre han sido multiculturales. El proyecto latinoamericano de educación intercultural comparte algunas características con las propuestas europeas (ambos coetáneos) a la hora de afrontar las consecuencias de la migración del Tercer Mundo hacia Europa para responder a la xenofobia y al racismo (López, 2001, p. 8).

La educación multicultural se plasma en un modelo intercultural, orientado a crear un clima de inclusión en el que se valoren las diferencias individuales y grupales. En la práctica docente la educación multicultural supone un gran reto para el profesorado, cuya labor habrá de tener en cuenta los siguientes aspectos (Banks y McGee, 2019, p. 17):

- 1) La integración de los contenidos, que atenderán a la variedad de culturas presentes en el aula.
- 2) La construcción del conocimiento, con el fin de hacer ver a los estudiantes cómo los supuestos culturales implícitos, los marcos de referencia, las perspectivas y los sesgos que constituyen toda disciplina influyen en las formas de construir el conocimiento.
- 3) La reducción de prejuicios, especialmente los raciales, de los estudiantes.
- 4) El empoderamiento de la cultura escolar que oriente a los estudiantes de diversas razas, etnias y grupos de género hacia la interacción, los grupos mixtos personales, deportivos o de trabajo, etc.
- 5) La equidad como principio pedagógico para facilitar el rendimiento académico de los estudiantes de diversos grupos raciales, culturales, de género y de clase social.

En conclusión, la educación multicultural plantea en primer lugar una serie de retos y dificultades como son la fragilidad del contexto en que se desenvuelven las culturas minoritarias que exigen una gran prudencia y respeto al ser abordadas, así como el peligro de convertirse en una nueva forma de ideología (Quintana, 1992, p. 475).

A pesar de ello, la educación multicultural constituye el gran reto de la educación en el mundo actual, cuyo fin principal ha de ser humanizar al individuo, situando a la persona por encima de toda otra consideración social, económica o cultural, y considerando que todo ser humano, prescindiendo de su raza, idioma o costumbres constituye un ente universal (Quintana, 1992, p. 474).

2.4. La competencia intercultural

Un aspecto importante de la educación multicultural es la competencia intercultural. Para Aneas Álvarez (2003, p. 2) la competencia intercultural caracteriza a una persona como «hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales», esta persona, por ello, reúne una serie de actitudes, destrezas y conocimientos que la habilitan para responder en lo profesional, interpersonal y afectivo a diversos contextos multiculturales, y superar los posibles retos y dificultades surgidos de las interacciones culturales.

La competencia intercultural comprende aspectos psicológicos, sociales o profesionales, tanto en lo social como en lo individual. Por tanto, debe pretender la justicia social, la integración cultural, la mejora de la formación profesional y el equilibrio mental (Aneas Álvarez, 2003, p. 4).

La competencia intercultural hace posible la adaptación social del individuo a contextos culturales que le son ajenos. La adaptación intercultural puede evaluarse mediante los siguientes indicadores: conocimiento de la lengua de la cultura de acogida, motivación respecto a la adaptación, actitud positiva hacia la sociedad de acogida, participación en redes relacionales de la sociedad de acogida, y uso de los medios de comunicación (Kim, 1988, p. 22).

De acuerdo con Chen y Starosta (1996), la competencia intercultural se compone de tres dimensiones fundamentales: la cognitiva, la afectiva y la comportamental o conductual.

La cognitiva trata de crear una conciencia intercultural a partir del conocimiento de la otredad. Dicho conocimiento no solo ha de ser en lo cultural, sino que debe comprender estrategias personales y sociales que permitan la adaptación a entornos ajenos.

La dimensión afectiva se basa en la empatía, que promueve una mejor comprensión de otras perspectivas y que, al mismo tiempo, necesita expresarse a través de sentimientos positivos frente a las diferencias, dando lugar a una sensibilidad intercultural. La empatía es una de las estrategias fundamentales básicas para desarrollar esta dimensión, a lo que habría que unir, la tolerancia a la ambigüedad, la flexibilidad cognitiva y la habilidad para no enjuiciar el comportamiento ajeno (Maya, 2002, p. 97).

Esta dimensión afectiva abarca cuatro aspectos básicos: 1) El auto-concepto que nace de la autoestima e impone optimismo y confianza para afrontar positivamente las relaciones personales. 2) El poseer una mente abierta para valorar y aceptar la diversidad. 3) La actitud de no prejuzgar y aceptar al otro con mente abierta. 4) La capacidad de disfrutar en la interacción social, controlando la ansiedad que, por inseguridad, puede surgir en el contacto intercultural.

La dimensión comportamental o conductual se refiere a las habilidades para adecuar el comportamiento individual al contexto por medio de la comunicación verbal y la no verbal. Según (Maya, 2002, pp. 97-99) implica tanto las aptitudes de resolución de problemas (habilidades directivas, y gestión de los conflictos interculturales, etc.) como la propia interacción (controlar la impresión que se produce en el otro, aminorar la distancia social, ajustar el comportamiento al entorno, etc.), dado que las personas fuera de su país de procedencia necesitan reconstruir sus relaciones sociales.

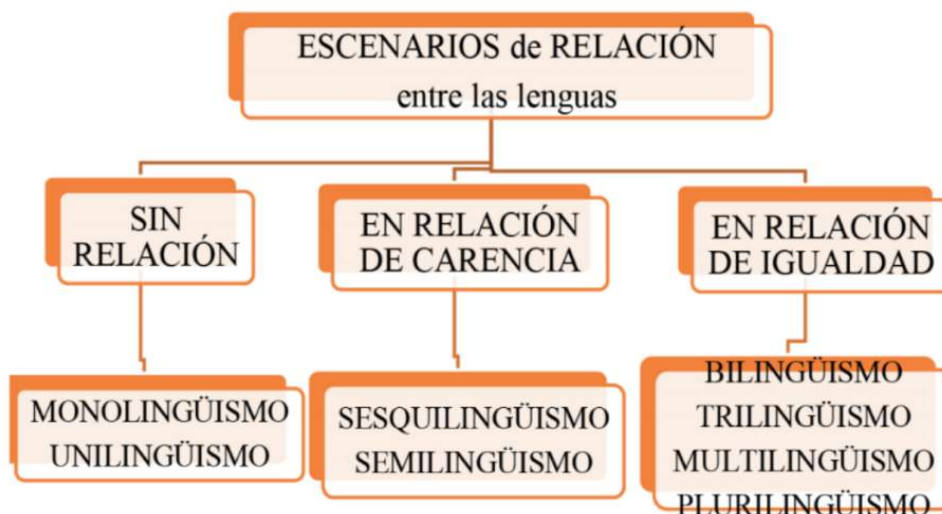
El sistema actual de enseñanza en España reconoce el valor de competencia intercultural a través de la LOMLOE, que se refiere a ella como “competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)”. Esta competencia viene definida por su función de “comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las diferentes culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales” (LOMLOE, 2022). En la citada ley se reivindica la competencia intercultural, basada en el diálogo intercultural, como una fuente de enriquecimiento personal.

La competencia intercultural, referida al aprendizaje de lenguas, promueve las estrategias y habilidades necesarias para “actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas” (A. Oliveras, 2000, p. 38).

2.5. Bilingüismo, trilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo

Los conceptos de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo, junto al más neutro de lingüismo (referido al uso de la lengua) se emplean en diversos campos científicos y muy especialmente en la sociolingüística para referirse a una realidad multicultural. Así, se encuentran empleados actualmente en documentos emanados de organismos internacionales como la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa (Diario de la Unión Europea, 2006) o la UNESCO (2003, p. 12). Dichos términos tratan de definir algunos de los posibles escenarios de relación entre lenguas que Asensio Ferreiro clasifica del siguiente modo:

Figura 10. Escenarios de relación entre las lenguas



Nota. En el gráfico se muestran los escenarios de relación entre las lenguas. Tomado de Asensio Ferreiro (2020, p. 34).

Bilingüismo, trilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo surgen en relación de igualdad (al menos teórica) entre las lenguas y se refieren a la capacidad comunicativa de un individuo en distintas lenguas añadidas a la propia (LAP) (Asensio Ferreiro, 2020, p. 32).

El fenómeno del bilingüismo en sus diferentes vertientes (cognitiva, lingüística, pragmática, social, histórica, etc.) ha sido centro de atención preferente desde las últimas décadas del siglo pasado y particularmente en España, donde la cooficialidad de las lenguas regionales en sus respectivas autonomías ha conllevado un modelo bilingüe que afecta a todos los ámbitos, sobre todo al educativo. No podremos detenernos en su análisis, ni siquiera reduciéndolo a la comunidad autónoma de Cataluña, ya que ello exigiría un estudio específico que nos alejaría del objeto de nuestro trabajo. Ofrecer tan solo una bibliografía sobre el bilingüismo catalán/castellano superaría con creces las dimensiones de un TFM.

Aunque desde diferentes sectores se promueva una sociedad bilingüe y que algunos estudios destaquen que «Catalunya és una de les societats postindustrials més bilingüitzades» (Vila y otros, 2020, p. 4), lo cierto es que una buena parte de la sociedad catalana es monolingüe. Los porcentajes de hablantes que solo utilizan una lengua, bien sea el catalán (5,2%) o bien el castellano (17,0%), son elevados. De acuerdo con los datos del 2018 recogidos por Vila y otros (2020, p. 3), sólo una de cada 20 personas declaró que nunca hablaba en castellano, mientras que 1 de cada 4 residentes en Cataluña afirmó que nunca hablaba en catalán.

En 2018 la media de uso del catalán se situaba en el 41,2%, por debajo del castellano con el 52,8% (el 6,1% restante se reparte entre otras lenguas; la primera, el inglés, aunque en entornos laborales, y el árabe la segunda). Véase a continuación la tabla comparativa completa:

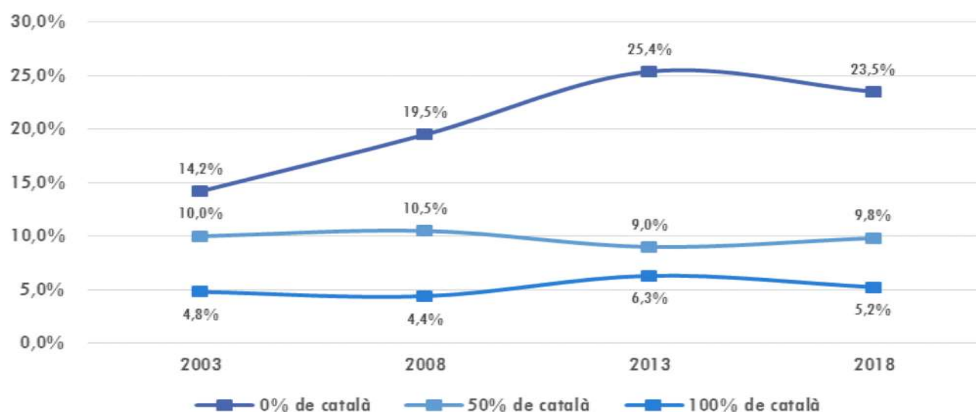
Tabla 7. Comparación de la lengua habitual y la media de los porcentajes de uso del catalán, el castellano y las otras lenguas en Cataluña 2018

| | Llengua habitual | Mitjana dels percentatges d'ús |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Català | 36,1% | 41,2% |
| Català i castellà | 7,4% | -- |
| Castellà | 48,6% | 52,8% |
| Altres llengües i combinacions | 7,3% | 6,1% |

Nota. Tomado de Vila, Sorolla y Flors-Mas (2020, p. 3).

La evolución de estos porcentajes en los últimos años muestra que mientras el número de no usuarios de catalán fue en aumento entre 2003 y 2013, tendencia que se frena ligeramente entre 2013 y 2018, el grupo de los que manifestaban usar el catalán de forma predominante (i.e. entre un 50% y 100%) se mantuvo casi constante a lo largo de todo el periodo.

Figura 11. Medias de porcentaje de uso del catalán en un 0%, 50% y 100% (2003-2018)



Nota. Tomado de Vila, Sorolla y Flors-Mas (2020, p. 5).

El estancamiento en el número de usuarios predominantemente de catalán se explica por la caída del número de aquellos que tienen como lengua materna el catalán, fruto del descenso de la natalidad en las décadas de 1980 y 1990, y también por las nuevas inmigraciones de la primera década del siglo XXI (Vila y otros, 2020, pp. 5-6).

El fenómeno migratorio en Cataluña y particularmente la inmigración procedente de países extranjeros es determinante para entender el bilingüismo español/catalán. Es evidente que el conocimiento del catalán entre estos inmigrantes es mucho menor que entre la población nacida en Cataluña. Así, ocho de cada diez nacidos en el extranjero manifestaban entender el catalán, dos tercios lo sabía leer, la mitad lo sabían hablar y solo un tercio eran capaces escribirlo (Flors-Mas y Vila, 2019, p. 2).

Entre 2003 y 2008 se produjo una fuerte reducción en los diferentes usos del catalán, período que coincide con la gran ola inmigratoria de comienzos del milenio. Sin embargo, a partir del año 2008, al disminuir el ritmo de llegada de inmigrantes, la evolución de su uso pasó a ser estable o ligeramente positiva.

Como se ve en la siguiente tabla, en 2018 la población de origen extranjero al autoevaluar sus conocimientos lingüísticos consideraba su dominio del castellano muy superior al del catalán; esta diferencia es muy significativa en sus usos hablado, leído y escrito.

Tabla 8. Autoevaluación del conocimiento del catalán y del castellano según la procedencia del usuario

| Llengua | Habilitat | Nats a Catalunya | Nats a la resta de l'Estat | Nats a l'estranger |
|-----------------|------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Català | Entendre | 9,7 | 7,7 | 6,1 |
| | Parlar | 9,1 | 5,1 | 4,1 |
| | Llegir | 9,2 | 5,8 | 5,3 |
| | Escriure | 7,8 | 2,8 | 3,3 |
| Castellà | Entendre | 9,8 | 9,8 | 9,1 |
| | Parlar | 9,6 | 9,7 | 8,8 |
| | Llegir | 9,7 | 9,4 | 8,8 |
| | Escriure | 9,3 | 8,9 | 8,4 |

Nota. En esta tabla se muestra el conocimiento subjetivo del catalán y del castellano en sus diferentes usos entre nacidos en Cataluña, en el resto de España y en el extranjero en 2018.

Según la Enquesta d'usos lingüístics de la població (EULP), después del castellano y el catalán, las lenguas iniciales más frecuentes dentro del conjunto de residentes en Cataluña eran el árabe (2.2%), el rumano (1.1%), el gallego (0.8%), el francés (0.6%) y el amazig (0.5 %). Sin embargo, estas lenguas minorizadas van perdiendo presencia como lenguas de identificación y lo hacen mucho más en favor del castellano (Flors-Mas y Vila, 2019, p. 5).

A la vista de los datos ofrecidos para Cataluña, resulta evidente que en su realidad social son habituales los fenómenos de trilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo. Aunque el término trilingüismo pueda definir perfectamente la situación de muchos catalanes que combinan diariamente tres lenguas (catalán – castellano – árabe / catalán – castellano - rumano, etc.), es preferible para describir estas situaciones emplear los términos de multilingüismo y plurilingüismo. En efecto, el término trilingüismo, asociado a la enseñanza trilingüe, se viene utilizando en la práctica para aludir a la enseñanza en España en castellano, en una lengua extranjera y en la lengua propia de algunas comunidades (catalán, gallego y vasco). En otros lugares de España y de Hispanoamérica, la enseñanza trilingüe viene asociada a un tipo de educación elitista que incluye, además del castellano y el inglés, la enseñanza de otra lengua extranjera (casi siempre francés o alemán). Fuera de los mencionados usos específicos es preferible (y así lo haremos en nuestro trabajo) servirse de los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo.

A pesar de la proximidad semántica entre multilingüismo y plurilingüismo, y de que a menudo ambos términos se confundan, multilingüismo utiliza habitualmente para referirse a la existencia de varias lenguas dentro de un grupo social o país, caso de Canadá, donde sus habitantes pueden hablar en francés y en inglés, o de Bélgica, donde se habla francés, alemán y neerlandés. Multilingüe es una realidad que implica la coexistencia de varios idiomas, bien sea en un país o región (por ejemplo, Cataluña), en una empresa o en un sistema educativo.

Por el contrario, cuando hablamos de plurilingüismo lo hacemos para referirnos a una persona que es capaz de hablar tres o más idiomas. Plurilingüe se refiere a la capacidad de utilizar y comprender más de un idioma, mientras que el Multilingüe se refiere a la situación en la que varios idiomas se utilizan en una misma comunidad, región o país.

En España, el multilingüismo y el plurilingüismo son una realidad palpable. El bilingüismo está reconocido en la Constitución debido a la presencia de varias lenguas cooficiales reconocidas en diferentes regiones del país. Pero, además, los desplazamientos de población entre estas regiones, junto con la llegada de inmigrantes procedentes de países de habla no hispana, han propiciado la convivencia de varias lenguas en los diferentes ámbitos de relación.

En Cataluña, las lenguas oficiales son el catalán y el castellano, y también se utiliza el aranés en la comarca del Valle de Arán. En esta comunidad autónoma, la educación es plurilingüe e intercultural, y se fomenta el aprendizaje de varias lenguas desde edades tempranas (Servei de Comunicació i Publicacions, 2018). En las escuelas, se imparten clases en catalán y castellano, y también se contempla el aprendizaje de otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés o el alemán.

En cuanto al caso de los alumnos extranjeros en Cataluña, y en concreto para los alumnos procedentes de países arabófonos, existen recursos específicos de atención a la diversidad lingüística y cultural que se encargan de dar soporte a estos estudiantes y facilitar su integración en el sistema educativo catalán (*Recursos per a l'acolliment lingüístic*). Se ofrece enseñanza en catalán y castellano como lenguas vehiculares, y también se proporciona apoyo adicional para aquellos estudiantes que necesiten mejorar su nivel de competencia en estos idiomas. Además, se promueve el aprendizaje y la valoración de otras lenguas y culturas presentes en la comunidad educativa.

Existen numerosos trabajos de investigación sobre multilingüismo y plurilingüismo en España y en Cataluña. El trabajo de Mireia Trenchs-Parera (2016) ha explorado las prácticas lingüísticas, las actitudes y las ideologías del alumnado de secundaria de origen inmigrante en Cataluña con especial atención al alumnado de origen latinoamericano y

chino. Su estudio pretende dar respuesta a preguntas como cuáles son las prácticas lingüísticas de estos estudiantes en las interacciones dentro y fuera de la escuela, cuáles son las actitudes e ideologías lingüísticas de estos estudiantes, ¿qué desafíos experimentan en cuanto a la experiencia de la migración, el bilingüismo social local y el proceso de Acogida de la escuela, etc.

Como señala Mireia Trenchs-Parera (2016, p. 6) los estudiantes de origen latinoamericano o chino muy a menudo no se dan cuenta de que la población local habla dos idiomas diferentes hasta que empiezan las clases en la escuela. Llegan de sus países de origen desconociendo la existencia del catalán; así, los carteles de la calle en catalán pueden parecer escritos en español a los estudiantes chinos. Estos mismos carteles se interpretan como escritos en *español peninsular* por los jóvenes latinoamericanos.

Los diferentes trabajos de investigación examinados en nuestro estudio abordan diversos aspectos del multilingüismo y el plurilingüismo en España y en Cataluña, incluido el uso de lenguas en la sociedad, la educación plurilingüe, la perspectiva sociolingüística y la diversidad lingüística y cultural en la ciudad. Todos ellos son relevantes para entender el fenómeno del multilingüismo y el plurilingüismo en el contexto español y catalán.

3. Marco metodológico

En este trabajo hemos llevado a cabo una investigación cualitativa en la que hemos entrevistado a dos perfiles de alumnos de 2º de ESO. Asimismo, hemos realizado un cuestionario durante la realización del *practicum2* del Máster de Formación de Profesorado. Se han tenido también en cuenta diversos tipos de documentos escritos (trabajos, exámenes, etc.) para el estudio de las interferencias lingüísticas que dan lugar a errores en el aprendizaje del español.

El objetivo principal de nuestro trabajo ha sido analizar los errores más comunes que cometen los alumnos inmigrantes de una determinada procedencia. De este modo, hemos buscado conocer de primera mano cómo afecta la interferencia lingüística en el proceso de aprendizaje del español.

Es importante destacar que hemos utilizado un muestreo no probabilístico e intencional para seleccionar a los participantes de nuestro estudio. En concreto, nos hemos centrado en algunos alumnos inmigrantes que cursan 2º de ESO, con el objetivo de poder analizar los errores más comunes en un momento clave de su proceso de aprendizaje. En este sentido, consideramos que nuestros participantes representan una muestra significativa para poder extraer conclusiones relevantes sobre los errores de aprendizaje del español.

3.1. Contexto de la investigación

La investigación se ha llevado a cabo durante seis meses (noviembre 2022-abril 2023) en el instituto La Mallola y se ha realizado a partir del estudio de los alumnos inmigrantes árabes que estudian 2º de ESO.

3.1.1. Historia y creación del centro.

El instituto La Mallola es un instituto de educación secundaria, ubicado en la población de Esplugues de Llobregat (Baix Llobregat), una población de 56.000 habitantes, con una situación socioeconómica media (poco paro) y poca inmigración (la mayoría procedente de países hispanohablantes); se constata que cerca de un 80% de la población entiende y habla catalán, y el mismo porcentaje tiene un nivel académico de grado medio o universitario.

El Instituto la Mallola fue inaugurado en el curso 1984/85 con el nombre Esplugues II, con 10 grupos de 1º de BUP. Durante el segundo trimestre del curso 90/91 se realizó el traslado del instituto al edificio donde se encuentra en la actualidad. Durante muchos

años, el instituto desarrolló la labor educativa impartiendo BUP y COU. En el curso 93-94 el instituto comienza a impartir la nueva ESO, primero incorporando alumnos de 3º ESO y dos cursos más tarde, empezando la incorporación de los alumnos de 12 años a 1º ESO.

3.1.2. Instalaciones, ambiente, infraestructura del centro

El instituto La Mallola dispone de un edificio de planta baja y tres pisos superiores donde se encuentran las aulas. También está dotado de instalaciones propias para realizar otras actividades educativas, complementarias y extraescolares. Cada aula dispone del mobiliario adecuado para la docencia y además cuenta con taquillas, ordenadores, proyector de vídeo y pantalla. También se imparten materias o se realizan actividades en los laboratorios, el salón de actos, el gimnasio y la biblioteca.

El centro cuenta con un parque y cancha de fútbol y, aunque está situado en zona urbanizada, se encuentra rodeado de zonas verdes. Además, dispone de servicios complementarios como fotocopiadora, cafetería, etc.

3.1.3. Organización del centro: organigrama, oferta educativa, equipos docentes y funciones

El equipo directivo está formado por la directora, el jefe de estudios, la secretaria y el coordinador pedagógico. El centro ofrece actualmente los estudios de ESO y Bachillerato en las modalidades del científico-tecnológico y humanístico-social, y tiene previsto ofrecer también el bachillerato artístico. En el presente curso, el número total de alumnos es de 555 (dato provisional a septiembre 2022) distribuidos en 23 grupos, y el número de profesores asciende a 34, de los que 19 tienen plaza definitiva en el centro.

3.2. Metodología del muestreo

Nuestro estudio no podría abarcar la totalidad de los alumnos procedentes de otros países. Por eso nos hemos centrado en un conjunto de alumnos procedentes de Marruecos. Dichos alumnos de origen marroquí tienen como lengua materna el árabe o el beréber, lenguas que conviven en una situación de diglosia, lo que implica que los hablantes nativos de beréber tengan algún conocimiento del árabe, que funciona para ellos como lengua de cultura. Algunos alumnos de esta procedencia estarán presentes en nuestro estudio.

En primer lugar, hemos obtenido una lista de todos los grupos de la escuela en los que se encuentran los estudiantes de interés para nuestro trabajo, y luego hemos seleccionado los niveles y grupos adecuados en función de la presencia de estos estudiantes.

El tamaño de la muestra ha venido dado por el número de alumnos en las aulas que procedían de los países señalados. Respecto a la recopilación de datos, como ya se ha señalado, fue realizada mediante entrevistas, cuestionarios (véase anexo 1) y pruebas escritas (anexo 2), diseñadas específicamente para evaluar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes en la asignatura de lengua y literatura castellana. Una vez recopilados los datos, se han llevado a cabo análisis descriptivos para evaluar los resultados.

3.3. Muestreo deliberado, crítico o por juicio

El tipo de muestreo no probabilístico es un tipo de muestreo deliberado, crítico o por juicio, cuyas técnicas hemos utilizado para seleccionar a los participantes en función de criterios específicos. Estas técnicas son especialmente útiles cuando la población es pequeña o difícil de definir, y cuando se necesitan participantes con características específicas. Recibe el nombre de muestreo deliberado al basarse en la selección intencional de participantes que se consideran representativos de la población que es objeto de estudio. Este tipo de muestreo se utiliza con frecuencia en investigaciones cualitativas, ya que permite seleccionar a participantes que pueden ofrecer una perspectiva valiosa y profunda sobre el tema de estudio. El muestreo deliberado ha de ser también crítico o por juicio, ya que los participantes se seleccionan en función de la opinión o juicio del investigador sobre su relevancia para el estudio. En este caso, el investigador utiliza su propio criterio para seleccionar a los participantes más adecuados para su investigación. En la técnica de muestreo deliberado, el investigador utiliza un conjunto de criterios predefinidos para seleccionar a los participantes. Estos criterios pueden incluir variables como la edad, el género, la educación, la experiencia, entre otros.

Una de las principales limitaciones del muestreo deliberado es que puede ser subjetivo y sesgado, ya que el investigador es quien decide qué criterios utilizar para seleccionar a los participantes. Por lo tanto, es importante que el investigador fije unos criterios de selección de los participantes y adapte sus elecciones a estos criterios.

3.4. Selección de informantes

Para nuestro estudio, hemos seleccionado a estudiantes magrebíes según ciertos criterios, a partir de dos grupos de alumnos, cada uno con seis integrantes. Los grupos están compuestos por alumnos de segundo de ESO, cuyas edades oscilan entre los doce y los catorce años. La proporción de estudiantes varones es mayor que la de estudiantes mujeres, (2 alumnas vs. 10 alumnos).

Los estudiantes proceden de diferentes zonas de Marruecos, mayoritariamente del norte (Tánger, Tetuán y Oujda), zona en la que también se hablan dialectos bereberes. Normalmente los lugares de procedencia son pueblos o ciudades pequeñas, aunque alguno procede de ciudades como Marrakech. En cuanto al tiempo de residencia en España, el 50% de los estudiantes llevan entre 0 y 5 años en Cataluña, mientras que el resto lleva entre 6 y 10 años.

Las familias de los alumnos estudiados son jóvenes, pues sus padres tienen entre 40 y 46 años de edad. La mayoría de los estudiantes pertenecen a familias numerosas. En cuanto a la formación académica, ocho de las doce familias han recibido educación primaria y secundaria en su país de origen.

Hemos podido constatar que todos los padres de los alumnos trabajan a jornada completa, mientras que la gran mayoría de las madres se dedican a trabajos de media jornada y utilizan el resto de su tiempo para hacer las tareas domésticas. Esta situación puede ser atribuida a los roles de género que existen en la sociedad, donde se espera que las mujeres tengan un mayor grado de responsabilidad en el hogar y en el cuidado de los hijos.

En cuanto a las expectativas que los padres tienen sobre la educación de sus hijos, hemos notado una diferencia entre los chicos y las chicas. Los padres consideran que para los chicos puede ser una buena opción desarrollar un oficio u otro tipo de enseñanza que les facilite el acceso a un puesto de trabajo bien remunerado de forma más temprana que una carrera universitaria. Esta elección puede estar motivada por factores económicos, ya que en muchos casos se espera que los chicos sean quienes provean el sustento a la familia.

Por otro lado, los padres de las chicas prefieren que estas terminen sus estudios universitarios. Esta preferencia puede atribuirse a la creencia de que las mujeres deben tener una educación más completa para poder tener acceso a puestos de trabajo que les permitan tener un mayor grado de independencia económica y de poder en la sociedad. Esta clara diferenciación de expectativas según el género de los hijos no siempre se

corresponde con la realidad, ya que los hijos pueden tener aspiraciones y habilidades que van más allá de lo que se espera de ellos en función de su género.

Desgraciadamente no todos los alumnos del muestreo cuentan con el apoyo de la familia. En uno de los grupos se ha dado el caso de un alumno que se halla bajo la tutela del Estado. Es evidente que un alumno en esta situación ha de recibir una especial atención y un mayor apoyo para que pueda continuar con su educación de manera efectiva. Además, el hecho de que el alumno esté bajo la tutela puede hacer que se sienta aislado o marginado en el entorno escolar, que se perciba diferente a sus compañeros y que tenga dificultades para establecer relaciones sociales y emocionales.

3.5. La metodología del análisis contrastivo

El análisis contrastivo, conocido también como lingüística contrastiva, surge a mediados de los años 40 y tiene como base el estructuralismo norteamericano y la psicología conductista, hasta constituirse en rama de la lingüística aplicada. Sus principios teóricos se basan en los estudios de C. Fries (1945), E. Haugen (1953), U. Weinreich (1979) y Lado. R (1973). Tiene su origen en la preocupación didáctica que siempre se ha tenido por los errores que se cometen cuando se está aprendiendo una lengua extranjera y en la búsqueda de soluciones a fin de evitarlos. De hecho, una de las cuestiones centrales que estudia el análisis contrastivo es la semejanza o diferencia entre la lengua materna (L1) y la lengua que quiere aprenderse (L2, también denominada lengua meta), así como la influencia positiva o negativa de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

El análisis contrastivo opera creando una escala que marca las dificultades, y le da prioridad durante el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, que tendrá una mayor dificultad cuanta más diferencia exista entre las dos lenguas (Weinreich, 1953). Además, como señala María Sonsoles Fernández (1990):

aparte de que el concepto de diferencia es lingüístico y el de dificultad es psicolingüístico, se ha demostrado que la interferencia se produce con más frecuencia entre aquellas lenguas y entre estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario (pp. 20-21).

Según S. P. Corder (1967), se puede establecer una jerarquía de dificultades para mostrar las prioridades de la enseñanza, jerarquía que serviría para reformar de manera adecuada el material didáctico, con el consiguiente aumento de efectividad. El objetivo que tratan de alcanzar los trabajos relacionados con el análisis contrastivo consiste en mejorar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas centrándose

principalmente en los temas que provocan mayor dificultad a la hora de comparar o contrastar los sistemas lingüísticos. La finalidad es que el docente pueda usar una metodología correcta en la enseñanza, conociendo las dificultades que le ayuden a obtener una buena disposición en todas las partes de la enseñanza.

Se han determinado cuatro modelos del análisis contrastivo:

- a) El estructuralista, basado en la comparación estructural entre la lengua materna y la lengua meta.
- b) El generativo-transformacional, que procura contrastar las normas de la lengua materna con sus paralelismos en la lengua meta, centrándose en las diferencias y semejanzas en el nivel de la estructura amplia.
- c) El psicolingüístico, que tiene en cuenta cuestiones de índole pragmática, y tomando en consideración al ser humano y los factores que influyen en el alumno en el momento de aprender la lengua meta.
- d) El análisis contrastivo mixto, que es la mezcla entre el modelo estructural y el generativo.

En el presente trabajo seguiremos el modelo teórico que ofrece el análisis contrastivo mixto, teniendo también en cuenta cuestiones de índole pragmática.

3.6. La noción de interlengua

Los estudios de interlengua surgieron a finales de los sesenta del siglo XX, como un nuevo campo de investigación que intentaba superar las carencias del análisis contrastivo, centrado solamente en los errores producidos por la interferencia de la lengua materna. La aparición del análisis de errores modificó ese aspecto al considerar el error como un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

El concepto de interlengua aparece estrechamente vinculado al aprendizaje de un idioma extranjero. Es un término acuñado por Selinker (1972), para referirse a un constructo teórico que subyace en los intentos de los investigadores del aprendizaje/adquisición de segundas lenguas para identificar las fases por las que pasan los aprendices de una segunda lengua en su camino en dirección a la adquisición de la competencia total. Se considera un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del continuo que constituye el aprendizaje, en las que el aprendiz alcanza cada vez posiciones de mayor competencia. El concepto de interlengua se refiere al sistema propio de cada uno de esos estadios. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el profesor deberá adaptarse a los

conocimientos y necesidades del aprendiz y, por consiguiente, darle herramientas solamente cuando el alumno cuente con conocimientos teóricos de gramática en su propia lengua; no obstante, el rol del profesor en esta hipótesis de aprendizaje es el de facilitador de las diversas interlenguas.

En resumen, hemos de fijar una descripción de la interlengua como un sistema lingüístico empleado por el alumno de una segunda lengua que interviene y media entre el sistema de la lengua nativa y el sistema de la lengua meta cuya complejidad se incrementa en una técnica creativa que recorre diferentes fases marcadas por el vocabulario y las nuevas estructuras que el estudiante alcanza. Constituye un sistema autónomo y estable en su variabilidad que puede describirse mediante un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta. La interlengua es un concepto muy considerado en la lingüística contemporánea, porque gracias a él se aclaran muchos de los procesos mentales en la adquisición de la lengua meta. Como hemos mencionado anteriormente, este concepto acuñado por Selinker (1972) se impuso rápidamente en la lingüística. Kleppin (1998, p. 39) señala que la lengua de los estudiantes no presenta un desarrollo de tipo lineal desde su origen hasta llegar a alcanzar la perfección. La característica principal reside en que el aprendiz crea y establece un sistema lingüístico específico de carácter inestable y variable, que presenta características tanto de la lengua materna como de la lengua objeto de estudio. Así pues, la interlengua es flexible y sistemática porque, a pesar de estar en una fase de variaciones, se pueden descubrir en ella ciertas normas como las de un idioma.

En definitiva, la interlengua hace referencia al sistema lingüístico del aprendiz de lengua extranjera o segunda lengua en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje de ese idioma.

3.7. Problemas de interferencia y de transferencia lingüística

Muy próximo al concepto de interlengua, la interferencia lingüística es un principio de la hipótesis del análisis contrastivo, según el cual el aprendiz traslada los rasgos de su lengua a la lengua meta al recurrir a sus conocimientos lingüísticos para utilizarlos en el aprendizaje de esa lengua extranjera. Se puede definir como un hecho lingüístico por el que un rasgo fonológico, morfológico, sintáctico o léxico de la lengua nativa se manifestará en la estructura de la lengua meta durante el proceso de aprendizaje de esa segunda lengua. Es decir, el aprendiz recurre a sus conocimientos lingüísticos generales para utilizarlos en el aprendizaje de la lengua meta. No obstante, podemos distinguir entre la transferencia positiva y la transferencia negativa Howard Jackson, 2013, p. 59). La

primera es la que en algunas ocasiones ayuda a tener facilidad en el proceso del aprendizaje y eso ocurre cuando las estructuras se parecen entre sí y aceleran el aprendizaje; la segunda conlleva el error, dificulta y obstaculiza el aprendizaje, cuando las estructuras son diferentes en ambas lenguas y dan lugar al retraso del aprendizaje. Así pues, se diferencian en función de si el recurso a la lengua madre entorpece o favorece el aprendizaje.

El concepto de transferencia lingüística hace referencia a la tendencia a trasladar los elementos correspondientes de una lengua a otra. Habitualmente se suele vincular este concepto con la transferencia de elementos lingüísticos de la lengua materna a una lengua extranjera.

3.8. El método del análisis de errores

El método del análisis de errores es una herramienta pedagógica que se utiliza para identificar los fallos que cometen los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este método se basa en la observación y el registro sistemático de los errores de los aprendices, así como en la identificación de las causas que los motivan. A partir de esta información, se pueden diseñar estrategias pedagógicas que permitan corregir y prevenir los errores que se presentan en el proceso de aprendizaje.

Existen trabajos relevantes que aplican el método del análisis de errores para el aprendizaje de alumnos arabófonos del español, como el de la Inmaculada Santos de la Rosa (2014), que estudia los errores fonológicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos cometidos por estudiantes arabófonos en general. Otros trabajos tratan el problema específico del proceso de la interlengua en el aprendizaje del español entre estudiantes marroquíes (Lehrach, 2021), y sobre estudiantes de este mismo origen existen estudios enfocados hacia aspectos particulares como la fonética y la pronunciación del español (El Ouhabi, 2018), la morfología o la sintaxis.

4. Ejecución y resultados

En nuestro estudio, tendremos en cuenta la distinción hecha por Corder (1967) entre error y falta. Mientras que el error es sistemático y nace de la interferencia de sistemas lingüísticos distintos, la falta no es sistemática, pues se debe a factores ocasionales (lapsus de memoria, estados físicos, etc.). Trataremos pormenorizadamente de los errores grafemáticos, fonológicos, morfosintácticos, semánticos, gráficos y pragmáticos.

4.1. Errores grafemáticos

Los errores grafemáticos más comunes en los alumnos de lengua materna árabe son muy similares a los que tienen como lengua materna el español o el catalán. Suelen producirse a la hora de transcribir un mismo sonido con distintas representaciones gráficas, aunque si duda los más abundantes son los que afectan al uso de la tilde y a los signos de puntuación. Algunos autores han destacado interferencia del sistema gráfico de la lengua francesa entre los estudiantes de español de origen marroquí (Benyaya, 2007), sin embargo, entre los integrantes de nuestro muestreo no hemos detectado errores imputables a esta causa. Los errores gráficos que han sido detectados son los siguientes:

a) En el uso de la *h*: Su omisión es uno de los errores más frecuentes en las pruebas escritas de nuestros estudiantes, sobre todo en las formas del verbo *haber*:

- Aprendio todas las recetas que [h]avia
- Su madre le [h]a enseñado
- La madre la [h]a educado
- Enol [h]a recibido
- Ella misma los [h]a lavado
- [H]a perdido a su hija
- El hombre [h]a nacido en tierra (...) de donde [h]ha venido.
- El hombre está [h]echo para que viva.

Su ausencia también se da en otras voces:

- Se le murio una hija a[h]ogada.

También se observa el uso abusivo de la *h*:

- Ha perdido *ha* su único hijo.

b) Omisión de otras letras, no atribuible en principio al influjo árabe sino más bien al descuido:

- (...) que en algunos animales vertebrados o primates no hereden el *compo[r]tamiento* del progenitor.
- Están más *desarrollado[s]*
- Son lo que tú *necesita[s]*
- Y *enter[r]arlos*

c) El uso de *b* y *v*: En cuya confusión puede mediar también la interferencia de la grafía en catalán. E.ej.:

- cuando *huvo* una explosión.
- vive en la tierra i *deve* descansar.
- ya que *havia* marchado.
- *pruevan* en el examen.
- Novel *cavallersca*.

d) Confusión de *i* por *y*, en principio no sería atribuible al árabe que distingue entre la consonante *yā* [ʔ] y la vocal *i* o *kasra* [i]: “Matilde se leio el libro de su madre”.

e) Error gráfico por ultracorrección al interpretar la terminación *-io*, como variante coloquial en los participios (aunque este no lo es), restituyendo la forma “correcta” en *-ido*: “El día de su decimosexto cumpleaños, desaparecido [desapareció] la madre de Enol”.

f) Uso de la tilde. Tanto la omisión de la tilde como su empleo inadecuado son, sin duda, los errores gráficos más frecuentes entre los alumnos que han sido nuestro objeto de trabajo, y son debidos al desconocimiento de las reglas de acentuación, y al descuido en la escritura: *muchisimo*, *esta* (está), *mas* (más), *Fatima*, *despues*, *pelicula*, *educacion*, *ingles*, *a sí misma*, *tu necesitas*, *celebrara* (celebrará), *cayo*, *creeme*, *murio*, *se ahogo*, *Lucia*, *Maria*, *arboles*, *alreves*, *frió*, *misterió*, *bién*, etc.

g) Separación y unión de palabras. Se produce al no tener clara el informante la norma escrita del castellano. Se trata de un error poco frecuente entre los alumnos árabes, en el cual es posible que tenga influencia la norma escrita de su lengua materna, ya que en árabe los numerales ordinales correspondientes a las decenas siempre se escriben separados. P. ej:

- En el día de su *decimo sexto* cumpleaños.
- ¿Cuándo es el *decimo i sexto* cumpleaños de su hija?

Otros ejemplos como el de *aveces*, parecen más bien un error común en hablantes de español.

h) Alteración del orden de las letras. No es un error muy frecuente, aunque puede hallarse ocasionalmente: “La madre perdió a su hija cuando esta *se haogo* en el profundo”.

i) Uso de mayúsculas y minúsculas. La no utilización de mayúsculas se debe más bien a descuido, si bien no hay que descartar el influjo de la escritura árabe en la que no existe distinción de mayúsculas y minúsculas. P. e.:

- La protagonista, matilde, cuando cumplió sus 3 años.
- Viajamos a marruecos en el verano.
- barcelona ciudad bonita.

j) Uso inadecuado de los signos de puntuación. Este error es común a todos los alumnos del español y suele producirse en las etapas iniciales del aprendizaje sea cual sea el origen del alumno. Nos limitamos a poner algunos ejemplos de los muchísimos que podrían señalarse:

- La protagonista[,] Matilde[,] cuando cumplió sus 3 años[,] aprendió a leer ella solita de los periódicos y revistas, [,] a los 4 años empezó a querer leer más los libros pero su padre no quería comprarlos.
- Por ello[,] decidió plantar un árbol por varón.
- La madre desapareció y[,] aun sin encontrar su cadáver[,] la dieron por muerta

4.2. Errores morfosintácticos

Los errores morfosintácticos de alumnos de español se refieren a la incorrecta utilización de morfemas nominales y verbales, uso incorrecto de adverbios y partículas, y a las deficientes construcciones sintácticas (concordancias nominales y verbales, dislocaciones sintácticas, etc.).

Aunque entre los aprendices de español es común la confusión entre los géneros masculino y femenino, en sustantivos y adjetivos y en su concordancia, en el caso de nuestros alumnos es muy poco frecuente y hemos encontrado solo dos ejemplos:

- algunos comportamientos *típica*.
- un morfema *derivativa*.

En las pruebas escritas, se han detectado algunos usos incorrectos de los pronombres personales átonos, cosa esperable, pues el árabe tiene un sistema pronominal diferente al del castellano. Por ello hallamos casos de uso superfluo del pronombre reflexivo: “La madre *se* planta siete arboles a sus siete hijos”.

La lengua árabe omite el verbo *kana* (كانَ), equivalente al castellano ser o estar en determinados contextos. En el caso de nuestros informantes, también se dan casos de ausencia de los verbos copulativos: “yo bien, él no bien en el español”, “mi hermano frutero”, etc. Así como de confusión entre *ser* y *estar*. No obstante, hay que hacer notar que este error puede obedecer a la interferencia del catalán. Esto podría darse en el siguiente ejemplo: “La mayoría *són* [estuvieron] presentes en el concierto”.

Según lo observado entre estudiantes arabófonos se produce una confusión en el uso de la preposición *por* y *a*, debido a que en el árabe la preposición *li* (ـَـ) significa *por* y *a* o *para*: “plantó 7 árboles en honor *por* ellos (a ellos)”.

El complemento directo en árabe, tanto el de persona como el de cosa, no necesita preposición, ya que se expresa mediante morfema casual (terminación *-an* de acusativo, p.e. *kalban* [كَلْبًا] ‘al perro’. Sin embargo, en castellano es necesaria la preposición *a* ante un complemento directo de persona o animal personificado. Entre nuestros alumnos arabófonos es frecuente el error de omitir la preposición *a* en estos casos, como los ejemplos siguientes:

- La madre perdió [a] su hija en el río.
- Ayer invite [a] Eric a casa por su cumpleaños.
- Ha perdido [a] su hija en el río que dicen que es muy profundo.

Dado que el catalán también omite la preposición *a* en algunos casos de complemento directo de persona, no sería descartable que estos errores sean debidos a la interferencia con el catalán, como es perceptible en el siguiente ejemplo: “La madre perdió *la* su única hija”, donde además se advierte la construcción de posesivo en catalán (artículo + posesivo).

También se observa la interferencia del árabe en el uso incorrecto de la preposición *de* en el siguiente ejemplo: “Por que no aprueban *de* la manera en que la madre la ha educado”. El verbo árabe *ya tamid* [يَعْتَمِد] ‘aprobar’ rige preposición (*ila, bi, °ala* ‘de, sobre’).

Sin embargo, la ausencia de la proposición *a* en el siguiente ejemplo no es achacable a la interferencia del árabe y debe ser atribuida a desconocimiento o descuido: “se refiere [a] lo que más le duele”.

Algunos otros errores en el uso de proposición *a* serían causados por el régimen preposicional del verbo en árabe. Así, en la frase incorrecta “estuvimos *a* [en o por] la playa con mi familia”, se advierte un posible calco del árabe *kunnā ʿala* [كُنَّا عَلَى] ‘estuvimos a/sobre’.

El verbo en árabe solo tiene un tiempo de pasado, mientras que el español expresa el valor del pasado mediante cinco tiempos: el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple), el pretérito perfecto compuesto, el pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior (en desuso en la lengua hablada). Entre estudiantes arabófonos son frecuentes los errores en el uso de los tiempos de pasado. También entre los alumnos que hemos estudiado se detecta este tipo de errores:

- (...) *estaba* [estuve] en Marruecos en el verano para ver mi tío.
- La mayoría *són* [estuvieron] presentes en el concierto.
- vine a Barcelona hace dos años, cuando *he llegado* [llegué] aquí, *he hecho* [hice] un curso de catalán.
- estuvimos a la playa con mi familia y *hemos comido* [comimos] fideua.

Se detectan errores de concordancia entre el sujeto léxico y el verbo: A ella se le *murio* [murieron] sus hijos el mismo día.

En cuanto al uso de perífrasis, solo se ha detectado un error al confundir la de obligación con la de probabilidad: “que se le debe *de* enterar”, confusión que cometen muchos nativos en español.

El único error en el uso de adverbios que hemos detectado ha sido la confusión de *algún* y *ningún*, error que no es posible achacar a la interferencia con el catalán, pero sí con el árabe: “No está enterrado en *algún* sitio”.

En el uso de conjunciones no se han detectado apenas errores, salvo en el empleo de la copulativa *y*, que ante palabra que empiece por *i-* cambia en *e*:

- Acabamos la clase y iremos a jugar el fútbol.
- Se refiere a que si nació en la superficie y incluye tierra debe volver a ella.

4.3. Errores fonológicos

Los errores fonológicos de los alumnos extranjeros de español nacen de la interferencia entre los sistemas fonológicos de su lengua materna y del español. Estos errores se manifiestan en la pronunciación de aquellos sonidos ajenos a la lengua materna, y también en la confusión de algunas letras en los textos escritos. En los alumnos marroquíes que tienen como lengua materna el árabe, cuyo sistema vocálico de dos grados de abertura (/a/, vocal, central, abierta, breve o larga; /i/, vocal, anterior, cerrada, breve o larga; /u/, vocal, posterior, cerrada, breve o larga), este no coincide con el del castellano de tres grados y, por tanto, es frecuente la pronunciación incorrecta en castellano de la [e] por [i], o la inversa, y de la [o] por [u] o viceversa, y más raramente [a] por [e]. Esta confusión ha sido también destacada en estudios anteriores sobre la enseñanza de español a alumnos arabófonos (García Mateos, 2004, p.56; Rivera Reyes, 2009, párr. 21; Santos de la Rosa, 2014, pp. 208-209).

Entre los alumnos objeto de estudio, este tipo de errores es poco frecuente entre aquellos que llevan más de cinco años residiendo en España y que tuvieron contacto con el español desde el comienzo de la enseñanza primaria. Sin embargo, entre aquellos alumnos recién llegados (con menos de dos años en España), este tipo de error es bastante frecuente, según hemos detectado en las conversaciones mantenidas, así como en sus intervenciones en el aula. En las pruebas escritas, se han observado casos de confusión del tipo: *cumida*, *autubús*, *mósico*, *mojer*, *morió*, *automúviles*, *compleaños*, *tiboron*, *no mi importa*, *tiburón hembra*, etc.

Acudiendo de nuevo a las pruebas escritas se observan, también entre los alumnos llegados más recientemente, errores en la transcripción de diptongos achacables a la posible interferencia del árabe, que solo tiene dos diptongos decrecientes /ay/ y /aw/. Se trata de ejemplos como los siguientes: *sies*, *seite*, *noueve*, *viente*, etc.

Por lo que respecta al consonantismo el error más habitual que suelen cometer los estudiantes de español arabófonos es la confusión de las consonantes [p] y [b] debido a que en la lengua árabe no existe el sonido oclusivo bilabial sordo [p], pues solo tiene su correlato sonoro [b]. Este es también uno de los errores más frecuentes entre alumnos arabófonos (García Mateos, 2004, p.56; Rivera Reyes, 2009, párr. 27; Santos de la Rosa, 2014, pp. 209-210). Sin embargo, las pruebas escritas de los alumnos arabófonos solo han revelado un ejemplo de este problema de confusión (*pélico* por *bélico*). Asimismo, el consonantismo del árabe desconoce el sonido de la nasal palatal “ñ” [ɲ]. En las pruebas escritas solo se ha hallado un ejemplo de esta confusión: *sonado* por *soñado*, error cometido por un alumno arabófono recién llegado a España.

4.4. Errores léxico-semánticos

Los errores léxico-semánticos son aquellos que tienen que ver con la utilización equívoca de los lexemas y con el uso incorrecto del vocabulario de una lengua extranjera.

a) Pobreza de léxico. Los hablantes poseen un léxico más rico en su lengua materna, mientras que la variedad de su léxico en la lengua meta se adquiere a través de un largo proceso de aprendizaje. Es por ello lógico que entre nuestros alumnos arabófonos se hallen algunos casos que muestra un menor riqueza en el léxico castellano. Así, por ejemplo, al echar mano del término batalla como sinónimo de guerra en vez de otros más propios como contienda o conflicto. También revela pobreza léxica el empleo de la expresión alta edad para referirse al grupo de personas mayores, ancianas o de edad avanzada, caso este atribuible a calco del árabe kibār alsin [كبار السن] que significa ‘alto’ y ‘anciano’. Otro ejemplo de pobreza léxica lo observamos en el abuso del genérico cosa:

- porque ella sabe todas las cosas para vivir.
- (...) porque habla sobre todas las cosas que hay en una película.

b) El empleo de la paranomasia. La construcción paranomástica, donde un término tiene como complemento una voz derivada, es habitual en la lengua árabe mientras que en castellano se considera un defecto de redundancia. P. e. “La batalla bélica ha dejado atrás numerosas bajas”.

4.5. Errores pragmáticos

Los errores pragmáticos son errores de pertinencia (o discursivos), que reflejan la relación del lenguaje con el hablante y el oyente y con el contexto en que se realiza la comunicación. No son muchos los estudios que ofrecen un análisis contrastivo entre la pragmática cultural española y la pragmática cultural árabe, aunque sí cabe destacar el de Vives (2020, pp. 1-131) sobre cómo trabajar la interculturalidad en jóvenes inmigrantes marroquíes en España.

Un ejemplo de error pragmático se da en el empleo del coloquialismo cole en un registro elevado, y por ello, no apropiado a la situación. El siguiente ejemplo podría darse en alumnos nativos en castellano y por ello no es atribuible al árabe. P. e. «No porque no iba al cole».

Sí que es achacable a calco del árabe el anteponer el pronombre personal “yo” en ocasiones, por ejemplo, en la siguiente frase: “yo y mis padres fuimos a Madrid”, formula

considerada de mala educación. Sin embargo, esta es la forma correcta y habitual en árabe.

4.6. Errores debidos a la interferencia del catalán

Las interferencias entre el catalán y el castellano no son objeto de nuestro estudio y exigirían otro estudio monográfico. Sin embargo, sí se debe dejar constancia de la abundancia de errores cometidos por nuestros estudiantes arabófonos que simultanean el aprendizaje de dos lenguas para ellos extranjeras, el catalán y el castellano. A modo de ejemplo, damos cuenta a continuación de algunos de estos errores.

a) Errores gráficos:

- Uso de tildes:

- són, és, què, però, etc.

- Otros errores gráficos:

- i (por la conjunción y, sin duda el más frecuente),
- cotxe, quando, quantos, plusquamperfecto, tennis, etc.

b) Errores fonéticos (debidos a la adaptación de la fonética del catalán):

- Saltat rapido
- sin la ajuda de la sociedad
- ja leia muy rapido

c) Errores morfológicos:

- perquè por porque,
- El Joan i la Maria (artículo ante nombre propio).

d) Errores léxicos:

- en el texto posa (pone) la respuesta
- (...) que todo ésser (ser) que haya nacido en la tierra.

5. Conclusiones

La principal aportación de este trabajo ha consistido en mostrar cómo el método ofrecido por la lingüística contrastiva, en particular el aplicado al análisis de errores lingüísticos, puede ser útil para estudiar los efectos en el aprendizaje del castellano del alumnado de origen árabe. El estudio de la realidad heterogénea y plurilingüe que es característica de la escuela catalana actual se enriquece mediante trabajos que, como este, describan aspectos concretos de esta problemática.

Hemos tratado de contextualizar nuestro estudio, ofreciendo datos actualizados sobre la inmigración extranjera en España y en Cataluña que explican el carácter intercultural y diverso de la sociedad actual, centrándonos en los fenómenos de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo.

A partir de un muestreo no probabilístico e intencional sobre dos grupos de alumnos de 2º de ESO, hemos identificado y analizado los diferentes tipos de errores gráficos, fonéticos, morfológicos, léxicos y pragmáticos cometidos en el uso del español. El método contrastivo permite señalar, entre los errores detectados, aquellos que son fruto de la interferencia del árabe con el castellano. Los resultados obtenidos confirman casos de interferencia ya observados por otros autores: confusiones entre vocales anteriores (*i* y *e*), vocales posteriores (*u* y *o*) y entre consonantes labiales (*p* y *b*), omisión de los verbos copulativos, uso incorrecto de las concordancias de género y de los tiempos de pasado, etc. En cambio, algunas de las interferencias detectadas no habían sido destacadas en dichos estudios como por ejemplo calcos sintácticos que afectan al régimen proposicional de algunos verbos, ciertos calcos semánticos, errores paranomásticos y pragmáticos, etc.

Otro aspecto que revela en nuestro trabajo, aunque no es objeto de este, es la presencia de muchos errores atribuibles a una tercera interferencia, la del catalán. A diferencia de la gran mayoría de alumnos que tienen bien la lengua catalana o bien la castellana como lenguas maternas, los estudiantes arabófonos no disponen de este apoyo fundamental para separar las estructuras de una y otra lengua.

Las características del centro en el que se ha realizado el estudio no nos han permitido trabajar con un amplio grupo de muestreo, sin embargo, la coincidencia de nuestros resultados con los estudios precedentes (recogidos en la bibliografía), permiten confirmar nuestras conclusiones sobre los errores más comunes que afectan a los estudiantes de origen arabófono. No cabe duda que un estudio de estas características, aplicado a un centro con un mayor número de alumnos de extranjeros, ampliaría la tipología de los errores y enriquecería los resultados.

Es por ello importante reconocer y abordar estas interferencias de manera constructiva en el proceso de enseñanza de las lenguas. Detectados y analizados los errores lingüísticos de los alumnos arabófonos, ello permite incidir en la enseñanza sobre estos aspectos y así, mediante técnicas específicas, elaborar estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje del español, y, por lo tanto, ofrecer soluciones más adecuadas para ayudarles a superar los desafíos y aprovechar las oportunidades que la educación ofrece.

Es fundamental trabajar la enseñanza de estas lenguas de forma integrada y adaptada a las necesidades de estos alumnos, teniendo en cuenta su situación de inmigración, su lengua materna y su cultura. Además, sería importante prestar atención a los factores extralingüísticos que pueden afectar al proceso de aprendizaje, como la situación económica, la integración social y los problemas familiares. Una dinámica docente así entendida logrará promover el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en las aulas, y reconocer el potencial y la riqueza que cada lengua y cultura puede aportar a la formación de los estudiantes.

6. Bibliografía

- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*, [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX <https://www.tdx.cat/handle/10803/2343#page=1>
- Arango Vila-Belda, J. (2003). Inmigración y diversidad humana: Una nueva era en las migraciones internacionales. *Revista de Occidente*, 268, 5-20. [https://ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/\(268\)Joaquin_Arango.pdf](https://ortegaygasset.edu/descargas/contenidos/(268)Joaquin_Arango.pdf)
- Asensio Ferreiro, M^a Dolores (2020). *Monoanglolingüismo. una realidad necesaria*. Asociación Científica y Cultural Iberoamericana.
- Banks, J. A. y Banks, C. A. M. G. (1995). *Handbook of research on multicultural education* (5^a ed.). Macmillan Pub.; Prentice Hall International.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2^a ed.) San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Banks, James A. y McGee Banks, Cherry A. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10^a ed.). Wiley y Sons, Hoboken, New Jersey.
- 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*, (2), 3. <https://doi.org/10.26378/rnlael0284>
- Boletín Informativo del Instituto nacional de estadística. Productos y Servicios / Publicaciones / Colección Cifras INE. (s.f.). Recuperado el 30 de marzo 2023 https://ine.es/ss/Satellite?L=&c=INECifrasINE_C&cid=1259938022122&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Bravo, R. Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación, (2012). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 39-52. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art2.pdf>
- Capote, Alberto y Nieto Calmaestra, José Antonio (2017). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, 67, 93-114.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Currículum educació secundària obligatòria* - Decret 143/2007 DOGC núm. 4915. https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0045/4696caea-e49f-4686-ae40-195dc0d4c075/continguts_dimensio_plurilingue_eso.pdf

- Currículum i orientacions: bloc transversal de coneixement de la llengua i la cultura àrabs*, (2021). Generalitat de Catalunya Departament d'Educació, Gabinet Tècnic (1ª ed.). <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-arab.pdf>
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO París*, 2 de noviembre de 2001. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity> consultado 03/02/2023
- Diario de la Unión Europea, D. O.* (2006). Conclusiones del Consejo sobre el indicador europeo de competencia lingüística, (2006/C 172/01). Europa.eu. Recuperado el 9 de abril de 2023, de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:ES:PDF>
- El Ouhabi Laamara, Tarik (2018). *La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera a aprendientes marroquíes*. [Tesis doctoral, universidad de Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48906/>
- Fernández, Rosa (2022). *Población extranjera por nacionalidad en España en 2022*. Recuperado 30 de marzo 2023. (<https://es.statista.com/estadisticas/472512/poblacion-extranjera-de-espana-por-nacionalidad/>)
- Fernández, S. (1990). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como Lengua extranjera*. Edelsa.
- Flors-Mas, Avel·lí y Vila, F. X. (2019). Si em dius d'on vens, et podré dir com parles? (3. Nats a l'estranger). *Apunts de sociolingüística i política lingüística*. 13, 1-10.
- Flujo de Inmigración Procedente del extranjero por semestre, sexo y edad*. INE. (s.f.). Recuperado el 30 de marzo 2023, por <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24387&L=0>
- Fries, C. C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language. *Ann Arbor University of Michigan Press*.
- García Mateos, C. (2004). *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*. Edinumen.
- Gorski, P. C. (2021). *A Brief History of Multicultural Education*. Hamline University. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior. 1: The bilingual community; 2. The American dialects of Norwegian*. Bloomington: Indiana University Press.
- Howard Jackson, (2013). *Words and Their Meaning*. Routledge, New York.
- Instituto Nacional de Estadística INE. (s. f.). Recuperado 31 de marzo, 2023, https://ine.es/prensa/pad_2022_p.pdf

- Kadhim, Mohanad Amer, (2010), Análisis de Errores en la interlengua de estudiantes árabes de español como lengua extranjera, [*Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Oviedo*].
- Kadhim, Mohanad Amer, (2017). «*El Día del Juicio*», *Textos aljamiado-moriscos sobre el Juicio Final (ediciones, estudios y vocabulario)*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/44239>
- Kim, Y. (1988). Contexts of Cross- Cultural Adaptation. En Howard Giles & Cheri Kramarae (Eds.). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*, (pp. 3-31). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Kincheloe, Joe y Steinberg, Shirley R. (2008). *Changing multiculturalism*. Open University Press, Berkshire y cop.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Colección Fernstudieneinheit, 19. Berlin y München. Langenscheidt.
- Lacomba, J. (2022). *La aportación de la Inmigración a la sociedad española*, CPAGE.
<https://cpage.mpr.gob.es/producto/la-aportacion-de-la-inmigracion-a-la-sociedad-espanola/>
- Lado, R. (1973). *Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Traducción de Joseph A. Fernandez, Madrid, Ediciones Alcalá.
- Lehrach, K. (2021). El proceso interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera: Caso de los estudiantes de la escuela nacional de comercio de y de gestión, de Settat. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 2(1), 353-363.
- Levinson, M. (2010). Mapping Multicultural Education. En Harvey Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (428-450). New York: Oxford University Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana. *Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe organizada por UNESCO*. Cochabamba, 1-21.
- Mahía, R. y De arce, R. (2014). Pobreza de la población extranjera en España. En: Arango, J.; Moya Malapeira, D. y Oliver Alonso, J. (Directores). *Inmigración y emigración: mitos y realidades*. Barcelona: CIDOB, pp. 139-162.
- Maya, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia*, 2, 91-108.
- Notas de Prensa INE. (s.f.). Recuperado el 30 de marzo 2023.
https://www.ine.es/prensa/cp_j2022_p.pdf
- Oliveras Vilaseca, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.

- Quintana Cabanas, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 469-479.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962#ntc1-L_2006394ES.01001301-E0001
- Romera, M. J. (1996). Citas y Referencias Bibliográficas en el Sistema de Comunicación Científica. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 243-270.
- Santos de la Rosa, I. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español. En E. Bravo-García, Emilio Gallardo-Saborido, Inmaculada Santos de la Rosa y Antonio Gutiérrez (Eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, pp. 190-220.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Servei de Comunicació i Publicacions*. (2018). El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña «El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural». Inici. Departament d'Educació, pp. 1-73.
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAS.pdf>
- Trenchs-Parera, M. (2016). Multilingualism in Catalan Secondary Schools: *An Exploration of Language Practices and Challenges*. En APAC ELT, Journal, 82, pp. 5-12.
- UNESDOC: Biblioteca Digital. La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación*. (2003). Unesco.org. Recuperado el 9 de abril de 2023, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- Vázquez, J. L., Doménech, C. B., Lozano, A. C. y Ramos, A. V. (2021). *La aportación de la Inmigración a la sociedad española*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/la-aportacion-de-la-inmigracion-a-la-sociedad-espanola/>
- Verma, G. K. (1984). Education multicultural: problemas de la investigación, en Husen, T. y Opper, S. *Educación multicultural y multilingüe (Madrid, Narcea)*, pp. 33-57.
- Vila, F. Xavier, Natxo Sorolla y Avel·lí Flors-Mas (2020). L'evolució dels usos lingüístics a Catalunya: un bilingüismesimètric?, *Apunts de sociolingüística i política lingüística*, 14, pp. 1-6.
- Vives Miralles, Elisabet, (2020). *Trabajar la interculturalidad en jóvenes inmigrantes marroquíes en España*. [Trabajo de final de máster, Universidad Rovira i Virgili].
- Weinreich, Uriel. (1953). *Language in contact: Findings and problems*, Publications of the Linguistic Circle of New York, I, 1-148.
- Weinreich, Uriel. (1979). *Language in contact: Findings and problems*. Gruyter GmbH, Walter.
- XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya* (s.f.). Recursos per a l'acolliment lingüístic. <https://aplicacions.llengua.gencat.cat/llc/AppJava/acolliment.html>

XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (s.f.). Marc per al plurilingüisme, Llengües i gestió de la diversitat Llengua Àrab. <https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/llengues-gestio/origen/arab/>

Zapata-Barrero, R. y Pinyol, G. (2010). Dynamics of diversity in Spain: old questions, new challenges. En S. Vertovec y S. Wessendorf (Eds), *The multiculturalism backlash*. New York: Routledge, pp.170-189.

7. Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Evolución del número total de inmigrantes por países | 14 |
| Figura 2. Porcentaje de inscritos por nacionalidad y grupo de edad | 16 |
| Figura 3. Evolución del alumnado extranjero en España | 17 |
| Figura 4. Población extranjera en Cataluña entre 2000-2021 | 18 |
| Figura 5. Cifras absolutas del movimiento migratorio en Cataluña (2010-2021) | 19 |
| Figura 6. Cifras absolutas del movimiento migratorio en Cataluña (1998-2009) | 19 |
| Figura 7. Migración y el saldo migratorio en Barcelona entre 1998 y 2021..... | 20 |
| Figura 8. Población extranjera en Cataluña en 2021 | 20 |
| Figura 9. Población extranjera a 1 de enero 2022 por sexo y edad en Cataluña | 21 |
| Figura 10. Escenarios de relación entre las lenguas..... | 31 |
| Figura 11. Medias de porcentaje de uso del catalán en un 0%, 50% y 100% (2003-2018) | 33 |

8. Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Migraciones exteriores, resultados nacionales | 15 |
| Tabla 2. Extranjeros con tarjeta de residencia..... | 18 |
| Tabla 3. Migraciones según el sexo y grupos de edad en Cataluña..... | 22 |
| Tabla 4. Número de estudiantes extranjeros en Cataluña 2022 | 23 |
| Tabla 5. Distribución del alumnado extranjero en el curso 2013-2014 | 23 |
| Tabla 6. Población escolarizada en Cataluña, curso 2013-2014..... | 24 |
| Tabla 7. Comparación de la lengua habitual y la media de los porcentajes de uso del catalán, el castellano y las otras lenguas en Cataluña 2018 | 32 |
| Tabla 8. Autoevaluación del conocimiento del catalán y del castellano según la procedencia del usuario..... | 34 |

9. Anexos

9.1. ANEXO 1: Cuestionario de la biografía lingüística

Nombre:

- Género: M [] F [] OTRO []
- Edad:
- Lengua materna:
- ¿Con qué lengua te sientes más cómodo?
- Indica tu lengua de instrucción.
- ¿Cómo has aprendido español?
- Nivel de español:
- Nivel de Catalán:

9.2. ANEXO 2: Ejemplo de prueba escrita para 2º de ESO, realizada el 21 marzo 2023

Lee atentamente el texto y todos los enunciados de las actividades y después realízalas.

ENOLA HOLMES

El día de su decimosexto cumpleaños, Enola se despierta y su madre ha desaparecido. Sus hermanos mayores, Sherlock y Mycroft, vuelven a casa para hacerse cargo de ella, pues su padre murió y ella aún es menor de edad. No aprueban la manera en la que la madre la ha educado, por lo que deciden matricularla en una Escuela de Señoritas para formarla. Pero Enola se escapa de casa: primero, porque no aspira a esa forma de vida; y segundo, porque ha descubierto que su madre está en Londres, gracias a pistas que le ha escondido. Enola, sola y de incógnito, viaja hasta allí para resolver el misterio y entender por qué su madre la ha abandonado. Pero no lo tendrá nada fácil: Sherlock Holmes va detrás suyo.

Sherlock, Mycroft y la directora de la Escuela de Señoritas comparten la opinión de que corre verdadero peligro ahí fuera porque no está preparada para el mundo. Nunca vestía sombrero ni guantes, no había tenido institutriz, no quiere un esposo, no sabe bordar, no ha dado clases de postura ni tiene modales (según ellos) ... Pero la verdad es que Enola se desenvuelve de maravilla en el centro urbano; utiliza todo lo que le ha enseñado su madre para sobrevivir: sabe hacer fuego, afilar navajas, provocar explosiones, jiu-jitsu, conducir automóviles... Además, es espabilada, tiene iniciativa, no se queja de nada e incluso tiene tiempo para ayudar "a los que están al borde del abismo". Es "más lista que el hambre", no tiene nada que ver con lo que Mycroft piensa de ella: que es "ruda y sin aplomo". Todo lo contrario.

Y en parte se debe a que la figura principal de Enola es su madre, Eudoria Holmes (interpretada por la gran Helena Bonham Carter). Le ha inculcado el amor y la pasión por la lectura, el dibujo, la ciencia y el deporte -tanto físico como mental-. Además, los criptogramas están muy presente en sus vidas, incluso el nombre de Enola lo es: ¡al revés se lee "alone" (que es "sola" en inglés)! Y todas estas enseñanzas están motivadas por la libertad de hacer y ser: Enola se tiene que encontrar a ella misma sin el control de la sociedad.

A) Preguntas sobre el texto:

1. ¿Qué día desaparece la madre de Enola?
2. ¿Por qué los hermanos de Enola quieren que vaya a una Escuela para Señoritas?
3. ¿Enola ha recibido una educación tradicional? Explica tu respuesta.
4. ¿Qué relación tiene el nombre de Enola con la idea de valerse por sí misma?
5. La sinopsis que has leído ¿es de un libro o de una película? Justifica tu respuesta.
6. ¿En qué tiempo verbal aparece la mayoría de los verbos del texto? Subraya cinco ejemplos en el texto que están en ese tiempo verbal.

B) Cuestiones de gramática: En las siguientes oraciones extraídas del texto, aparecen unos sintagmas subrayados. Analízalos siguiendo los pasos ordenados que hemos practicado en clase:

1º Determina la categoría gramatical de cada palabra del sintagma.

2º Busca el núcleo (N) de cada sintagma.

3º Escribe de qué sintagma se trata en cada caso.

a) Su madre ha desaparecido.

b) Deciden matricularla en una Escuela de Señoritas.

c) Es ruda.

d) Su madre le ha inculcado el amor por la lectura.

e) Corre verdadero peligro allí.

