



Universidad  
de Alcalá

**ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A NIÑOS Y  
ADOLESCENTES INMIGRANTES.  
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA  
ATENDER AL ALUMNADO INMIGRANTE  
CROATA.**

**SPANISH TEACHING TO IMMIGRANT CHILDREN AND  
ADOLESCENTS. METHODOLOGICAL PROPOSAL TO  
DEAL WITH IMMIGRANT CROATIAN STUDENTS.**

**PODUČAVANJE DJECE I ADOLESCENATA  
IMIGRANATA ŠPANJOLSKOM JEZIKU.  
METODOLOŠKI PRIJEDLOG KOJI KORISTI  
HRVATSKIM UČENICIMA IMIGRANTIMA.**

**Máster Universitario en Formación de Profesores de Español**

**Presentado por:**

**D.<sup>a</sup> MARÍA VILLAVERDE LÓPEZ**

**Dirigido por:**

**D.<sup>a</sup> MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ**

**Alcalá de Henares, a 10 de septiembre de 2019**

## RESUMEN

Este trabajo de investigación presenta un breve estado de la cuestión sobre la enseñanza del español a niños y adolescentes inmigrantes. Debido a que en los últimos años se ha incrementado el número de alumnos extranjeros en las aulas españolas, surge la necesidad de realizar un análisis en torno a la formación del docente, las características del alumnado y el funcionamiento del sistema educativo de acogida. Una vez detalladas dichas necesidades, se procede a un estudio sobre los factores sociodemográficos, socioculturales y sociolingüísticos de la cultura croata, a fin de elaborar un fascículo que pueda atender al alumnado inmigrante croata que se incorpore a las aulas del sistema educativo español.

Palabras clave: *ELE, inmigrantes, niños, adolescentes, croatas, formación docente, sistema educativo, fascículo.*

## ABSTRACT

This research paper presents a brief status of the issue regarding the teaching of Spanish to immigrant children and adolescents. As the number of foreign students has increased in Spanish classrooms these last years, the need to conduct an analysis towards teachers training, student characteristics and the educational reception system has appeared. Once these necessities have been specified, the paper proceeds to study the sociodemographic, sociocultural and sociolinguistic aspects of Croatian culture in order to create a fascicle to take care of the immigrant Croatian students that may arrive to Spanish educational system.

Key words: *Spanish as a Foreign Language, immigrants, children, adolescents, Croatians, teacher training, educational system, fascicle.*

## SAŽETAK

Ovaj istraživački rad predstavlja kratki osvrt na pitanje podučavanja imigranata, djece i adolescenata španjolskom jeziku. Budući da je u posljednje vrijeme porastao broj stranih učenika na predavanjima španjolskoga jezika, postoji potreba za provedbom analize o edukaciji nastavnika, profilu učenika i funkcioniranju obrazovnoga

sustava. Kada se ove potrebe razrade u detalje, ishodi istraživanja će se provesti na sociodemografskim, sociokulturnim i sociolingvističkim čimbenicima hrvatske kulture s ciljem izradbe praktičnoga vodiča kojim će se hrvatski učenik imigrant uključen u učionicu španjolskoga obrazovnog sustava moći poslužiti.

Ključne riječi: *Španjolski kao strani jezik, imigranti, djeca, adolescenti, Hrvati, edukacija nastavnika, obrazovni sustav, praktični vodič.*

# ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>II. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES: ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b> | <b>7</b>  |
| II.1. FORMACIÓN DEL DOCENTE .....   | 8         |
| II.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS .....  | 12        |
| II.3. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO.....  | 16        |
| <b>III. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES CROATAS.....</b>              | <b>21</b> |
| III.1. ESTUDIO SOCIODEMOGRÁFICO .....   | 21        |
| III.2. ESTUDIO SOCIOCULTURAL .....  | 26        |
| <i>Características generales: geografía, clima y demografía .....</i>                                 | <i>28</i> |
| <i>Historia, relaciones y conflictos étnicos .....</i>  | <i>30</i> |
| <i>Situación política y económica.....</i>  | <i>31</i> |
| <i>Identidad y religión.....</i>  | <i>33</i> |
| <i>Familia, equidad de género y matrimonio.....</i>   | <i>36</i> |
| <i>Empleo y educación .....</i>   | <i>38</i> |
| <i>Rituales festivos, tradiciones y gastronomía.....</i>  | <i>43</i> |
| III.3. ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO .....   | 46        |
| <b>IV. PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA.....</b>   | <b>62</b> |
| <b>V. CONCLUSIONES .....</b>  | <b>65</b> |
| <b>VI. BIBLIOGRAFÍA .....</b>   | <b>66</b> |
| <b>VII. ANEXO.....</b>  | <b>78</b> |
| VII.1. DATOS DE LOS INFORMANTES Y CUESTIONARIOS.....  | 78        |
| VII.2. CONSENTIMIENTO MENORES .....   | 87        |
| VII.3. MUESTRAS ESCRITAS .....  | 88        |
| VII.4. FASCÍCULO ALCI.....  | 99        |
| VII.5. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....   | 109       |

## I. Introducción

En la actualidad, fruto del cambio social producido por el hecho migratorio y por los recientes procesos de nacionalización e incorporación al sistema educativo de niños y adolescentes ya nacidos en España, pero pertenecientes a otras culturas, surge la necesidad de adoptar medidas en torno a la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes, así como, de renovar y confeccionar nuevos planteamientos didácticos que atiendan las problemáticas sociodemográficas, socioculturales y sociolingüísticas de este alumnado a fin de facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua de la comunidad de acogida, su relación entre iguales y su promoción educativa. Por ello, el Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños (GIELEN) a través del Proyecto *La población migrante de la Comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística* IN.MIGRA2-CM (ref. H2015/HUM3404) está llevando a cabo un estudio demográfico, sociolingüístico y sociocultural de los diferentes grupos de inmigrantes que acceden a los contextos educativos de la Comunidad de Madrid con el fin de solventar y cubrir las nuevas necesidades y demandas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para inmigrantes (Fernández López, 2017; Fernández López, 2018).

GIELEN surgió en el año 2013 con la intención de analizar la competencia comunicativa en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria. Por consiguiente, las actuaciones del Grupo se centran en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español a niños como lengua materna, y también en la adquisición y aprendizaje de la lengua de instrucción por aquellos alumnos inmigrantes que acceden al sistema educativo español desde otras lenguas, culturas o variedades lingüísticas del español (Fernández López, 2017; Fernández López, 2018). Es precisamente esta segunda vertiente la que concierne este trabajo y para la cual GIELEN centra sus investigaciones en las necesidades formativas y de integración sociolingüística del alumnado inmigrante que accede a los centros de enseñanza no universitaria de la Comunidad de Madrid. Por ello, como parte del estudio y la propuesta metodológica que se presenta a continuación, y tomando como referencia las líneas de estudio del Grupo GIELEN se han establecido diferentes campos de actuación; en primer lugar, la descripción de las necesidades formativas del docente; en segundo lugar, el estudio de las características del alumnado; y, en tercer lugar, el

análisis del funcionamiento del sistema educativo de acogida. Todo ello con el objetivo de posibilitar y facilitar al docente la elaboración de un diseño curricular, un planteamiento didáctico apropiado, así como, materiales adecuados a la situación de aula que permitan la integración sociolingüística y cultural de los alumnos inmigrantes.

Así pues, una vez detalladas las necesidades formativas y de integración sociolingüística del alumnado inmigrante se ha considerado necesaria la herramienta del Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración en los contextos escolares (ALCI) para asistir, en concreto, a la población inmigrante croata.

El ALCI es una herramienta que está llevando a cabo el grupo de innovación docente GIELEN de la Universidad de Alcalá bajo la dirección de M. Carmen Fernández López; se compone de un conjunto de cuadernillos o fascículos, cada uno para una nacionalidad o cultura diferente, que permiten al docente o al profesor de español programar sus clases y diseñar actividades adecuadas a la situación de aula con el fin de atender adecuadamente a los distintos grupos de población inmigrante del sistema educativo. Por tanto, ofrece la oportunidad de recoger mediante cuestionarios información demográfica, histórica, etnográfica, lingüística... «que permite comprender los hábitos del alumnado inmigrante y de sus familias, las posibles carencias formativas, las expectativas comportamentales en el entorno escolar, las principales dificultades para el aprendizaje de la lengua, las interferencias provocadas por la lengua materna, etc.» (Fernández López, 2018: 151-152). En consecuencia, a través de la aplicación del ALCI, en este estudio se podrán obtener datos actualizados sobre el dominio lingüístico, conocimientos de las lenguas y características demográficas y socioculturales de los alumnos croatas que se incorporen a las aulas del sistema educativo español.

Tal y como señala el Instituto Nacional de Estadística, los grupos de población con mayor dificultad de inclusión lingüística y/o cultural son el marroquí, portugués, rumano e italiano (Fernández López, 2018). Sin embargo, en la Comunidad de Madrid, donde se centra este estudio, los grupos más representados, incluyendo los anteriores, son la población china, búlgara, ucraniana y rusa, de habla no hispana, y ecuatoriana, colombiana, boliviana y argentina, de habla hispana (Fernández López, 2018). No obstante, con motivo de unas prácticas extraescolares en Croacia y, por consiguiente, la posibilidad de vivir una inmersión lingüística y cultural en el país surge la oportunidad de realizar un estudio completo mediante la elaboración de cuestionarios y recogida de

muestras reales a fin de elaborar un fascículo dedicado al estudio sociodemográfico, económico, sociocultural y sociolingüístico que permita conocer y entender al público croata. Asimismo, se añade la necesidad de atender a la población inmigrante croata ya que el crecimiento de esta cultura, en la Comunidad de Madrid, ha sido ascendente a lo largo de las últimas décadas (García Paredes, 2019). Así pues, este trabajo tiene como objeto realizar un estudio sobre dicha población a través de una exhaustiva revisión bibliográfica acompañada de una selección de muestras reales que permitan extraer datos actualizados sobre esta cultura y, en consecuencia, atender al alumnado croata que se incorpore a las aulas del sistema educativo español.

## **II. La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares: estado de la cuestión**

Durante las últimas décadas, España ha sido uno de los países de la Unión Europea que más flujo de inmigrantes ha recibido, siendo Madrid una de las comunidades con mayor índice de población extranjera. Tal y como indica el informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid (2018), de las 6 663 405 personas empadronadas, 893 276 son extranjeros, lo que se traduce en un 13,4 % de población extranjera frente a un 86,6% de población con nacionalidad española. Sin embargo, «bajo estas cifras encontramos recientes procesos de nacionalización de niños nacidos ya en España, pero pertenecientes a familias extranjeras» (Fernández López, 2017: 1). Por lo que el crecimiento de la población inmigrante en España ha supuesto el establecimiento de familias procedentes de otros países.

No obstante, es necesario aclarar que el concepto de inmigración tiene una connotación de carácter económico «dado que es este tipo de población el que compone la mayor parte de los movimientos migratorios» (Miras y Sancho, 2017:886); de manera que la noción de inmigrante se suele asociar a aquellas personas procedentes de otras culturas que se han desplazado obligatoriamente por circunstancias políticas, económicas o bélicas y que, en consecuencia, buscan mejores condiciones de vida en el país de acogida. Por tanto, en este sentido, entran en juego factores como la problemática social, la situación emocional derivada de la compleja trayectoria que ha provocado el movimiento migratorio, así como, el choque constante relativo a la lengua y la cultura respecto a la sociedad receptora. Sin embargo, un inmigrante es también aquel que opta por vivir en otro país por decisión personal ya sea para estudiar, trabajar, formar una familia... es decir, para buscar mejores oportunidades que le permitan realizarse como persona. Por consiguiente, estos individuos, al igual que los inmigrantes económicos, presentarán necesidades sociales, culturales y lingüísticas que requerirán ser atendidas y cubiertas por la comunidad de acogida.

Así pues, en este nuevo contexto conformado por individuos de otras culturas, ya sean inmigrantes o constituyentes de la segunda generación de una familia inmigrante; han llegado a las escuelas niños y adolescentes portadores de costumbres, hábitos y actitudes lingüísticas que divergen de las que suelen tener sus compañeros de clase



(Fernández López y García Paredes, 2018) y que, por tanto, pueden suponer un problema a la hora de integrarse en el sistema educativo y, en consecuencia, en la comunidad de acogida. De este modo, se ha impuesto la necesidad de adoptar medidas en la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares, que atiendan las problemáticas sociodemográficas, socioculturales y sociolingüísticas; así como, las características cognitivas, madurativas y afectivas de este alumnado «con el objetivo de lograr su plena integración en la sociedad receptora, sin desligarlo de sus raíces y sin provocar el olvido de sus conocimientos previos» (Fernández López, 2018: 141).

Por consiguiente, como parte del Proyecto del Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI) y siguiendo la línea de investigación que está llevando a cabo el Grupo de Innovación de la Universidad de Alcalá en Enseñanza de la Lengua Española GIELEN, se han establecido diferentes campos de actuación. En primer lugar, el análisis de las necesidades formativas del docente; en segundo lugar, el estudio de las características del alumnado; y, en tercer lugar, el análisis del funcionamiento del sistema educativo de acogida (Fernández López y García Paredes, 2018). Todo ello permitirá elaborar un diseño curricular, un planteamiento didáctico apropiado, así como, materiales adecuados a la situación de aula que posibiliten «la integración sociolingüística y cultural de los alumnos inmigrantes, y, como consecuencia, la igualdad de oportunidades ante el aprendizaje escolar» (Fernández López, 2017: 2).

## **II.1. Formación del docente**

En la actualidad, «como consecuencia de los procesos de reagrupamiento familiar, la escuela no ha sido ajena al cambio social» (Huguet *et al.*, 2007: 358) al manifestar un elevado porcentaje de alumnos con problemas de integración lingüística y cultural en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria. Fruto de esta diversidad, han surgido nuevas necesidades y demandas en torno a la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes (Muñoz López, 2004) puesto que, «cada vez es mayor el número de docentes que tienen que enfrentarse a las necesidades educativas, formativas y de integración de alumnos cuya lengua materna no es la española» (Fernández López, 2017: 2) y que sin embargo, no han recibido una formación específica en la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua a niños o adolescentes.

Al respecto, el Manifiesto de Santander (Villalba *et al.*, 2004: 3) sostiene que «el profesorado es uno de los agentes clave en el proceso educativo. La enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas precisa de docentes especialistas que puedan garantizar un nivel de calidad equiparables al que existe en el resto de la oferta educativa».

No obstante, son pocos los programas de formación del profesorado que atienden las necesidades de maestros y profesores encargados de enseñar español a inmigrantes en la enseñanza reglada (Miquel López, 2003). Asimismo, son escasos los programas de formación del profesorado que contemplan de manera conjunta la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua y, la enseñanza del español a niños (Fernández López, 2015a).

En este último contexto, es necesario aclarar la existencia de dos ámbitos docentes bien diferenciados (Fernández López, 2015a: 332; Fernández López, 2015b:13):

- La enseñanza del español a niños que poseen otras lenguas maternas distintas, en situaciones de inmersión lingüística (inmigración económica principalmente).
- La enseñanza del español a niños que se inician en el uso de la lengua dentro del sistema educativo reglado de su país o como aprendizaje en instituciones privadas.

Por tanto, será este primer ámbito el que lleve aparejada la necesidad de una sólida formación específica del español como segunda lengua para inmigrantes y una educación intercultural (Níkleva y López García, 2016), que permita cubrir las necesidades específicas de estos alumnos, asegurar una mejor oportunidad de aprendizaje y afrontar la compleja situación presente en el aula.

Para ello, es prioritaria «la dignificación y regulación de la profesión, el reconocimiento de la especificidad de esta formación y una formación universitaria de calidad, con materias de L2 en las titulaciones de grado y titulaciones de posgrado específicas» (González Blasco, 2007: 609). Tal y como indica el Manifiesto de Santander (Villalba *et al.*, 2004: 4):

Ningún programa de formación continua o especialización del profesorado de segundas lenguas tendrá sentido si no se acomete, seria y urgentemente, la

dignificación y regulación administrativa de la profesión docente. Este hecho es especialmente urgente en el caso del profesorado de español como lengua extranjera. A esto pueden contribuir las administraciones públicas con el reconocimiento de la especificidad de esta formación.

De este modo, es necesario que las universidades y los centros de formación del profesorado reivindiquen «una oferta académica universitaria de calidad que, contemple la inclusión de materia de enseñanza de segundas lenguas en las titulaciones de grado correspondientes, así como titulaciones de postgrado adecuadas a esta demanda formativa» (Villalba *et al.*, 2004: 4); con el objetivo de aunar la profesión de maestro con la especialización del español como lengua extranjera o segunda lengua.

Ahora bien, la formación debe extenderse a todas aquellas personas que interactúen de una u otra manera con el alumno inmigrante en los procesos de escolarización y formación. «No tiene sentido que el profesor alcance altos niveles de cualificación profesional si los responsables educativos (inspectores, asesores técnicos...) se mantienen al margen de los procesos de reflexión y actualización en este campo» (Villalba y Hernández, 2008c:28).

Asimismo, los profesionales en el ámbito de la educación, además de integrar la formación de maestro y profesor especialista en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, deben conocer los factores culturales y sociales, así como, los componentes afectivos y lingüísticos que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en alumnos inmigrantes (Níkleva y López García, 2016); a estos factores Villalba y Hernández (2008a) añaden la importancia del análisis del contexto escolar o institucional. Es, por tanto, a partir del análisis de la situación de aprendizaje, cuando el profesor tendrá conocimiento de los intereses, expectativas y necesidades del alumnado inmigrante, el escenario cultural y socioeconómico de los mismos, la lengua materna que poseen, el desarrollo lingüístico y comunicativo en la L1<sup>1</sup> y, por último, el desarrollo cognitivo, madurativo y psicológico del alumno (Navarro Barba, 2008). Así pues, los métodos formativos del docente deben atender el desarrollo cognitivo, madurativo y psicológico del alumno, los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el niño y el adolescente, la teoría y

---

<sup>1</sup> Lengua materna.

práctica relacionada con la lengua española en contextos escolares, así como, los procesos de integración en el aula y de organización del centro (Fernández López, 2017).

De este modo, tal y como apunta el Manifiesto de Santander (Villalba *et al.*, 2004: 4) «la organización docente de la enseñanza de la L2<sup>2</sup> a personas inmigrantes y refugiadas debe ser lo suficientemente flexible para atender las necesidades reales del alumnado inmigrante teniendo en cuenta su diversidad». Por lo tanto, la enseñanza del docente debe programarse de acuerdo con las necesidades, expectativas y características del alumno que ha migrado para así saber determinar las necesidades de aprendizaje (qué estrategias, actividades y recursos utilizar), las necesidades comunicativas (cuál es el nivel de partida, qué otras lenguas habla, con quién las habla y en qué situaciones comunicativas) y el grado de alfabetización (Villarrubia Zúñiga, 2009). Todo ello permitirá al profesor partir de los conocimientos previos de los alumnos y, en consecuencia, adaptar las actividades de aprendizaje a sus capacidades. Este último aspecto será posible, si el docente es capaz de seleccionar, reconvertir e incluso cuando sea necesario, producir nuevos materiales, ya que tiene la responsabilidad de diseñar materiales de calidad para la enseñanza de segundas lenguas, así como, su evaluación y difusión (Villalba *et al.*, 2004). Del mismo modo, para adaptar los enfoques metodológicos a los contextos de enseñanza y a las necesidades de los inmigrantes, los profesionales de la educación deberán saber aplicar currículos, *syllabus*, documentos de referencia como el *Marco común europeo de referencia las lenguas* (MCER), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP). Además de herramientas de autoevaluación que les permitan reflexionar sobre su actuación docente y así, poner en marcha tanto planes de mejora de la propia actuación como proyectos de investigación en acción (González Blasco, 2008); puesto que «es absolutamente necesario potenciar la investigación en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas para este grupo social» (Villalba *et al.*, 2004: 4).

Cabe destacar que pese a la urgencia que reclama el Manifiesto de Santander, para las acciones que propone tanto en la actuación como en la investigación educativa sobre la enseñanza de lenguas a inmigrantes, han pasado quince años de ello y hoy en día no se han tomado las medidas pertinentes.

---

<sup>2</sup> Segunda lengua.

Por último, es necesaria una formación intercultural en el docente que le permita sensibilizar y empatizar con la situación que está atravesando este tipo de alumnado, pues la personalidad del inmigrante puede tambalearse y sufrir conflictos identitarios con tan solo el desplazamiento geográfico (Miras y Sancho, 2017). Por tanto, el docente tendrá la labor de reforzar la identidad social del individuo, potenciando y resaltando sus valores, sus creencias y su cultura. No obstante, el alumno inmigrante y la sociedad de acogida también deberán desarrollar estos principios, pues el profesor tiene que tener como objetivo principal la capacitación de sus alumnos para que puedan comunicarse con individuos de otras culturas y, en consecuencia, «forjar en el aprendiz una personalidad curiosa, abierta, receptiva, tolerante y capaz de comprender las diferencias y enriquecerse con ellas» (Fernández López, 2018: 147). Para ello, el docente deberá fomentar en los discentes una competencia plurilingüe y multicultural que abandone la visión compartimentada de las competencias de los individuos en materia de lenguas y de culturas y que, por tanto, incluya todo el repertorio lingüístico y cultural del que se dispone en el aula (MAREP, 2013). Este hecho, implicará el desarrollo de una actitud transcultural correspondiente a «la habilidad de negociar significados culturalmente diferentes y a la actuación eficaz con hablantes de otras identidades culturales» (Níkleva y López García, 2016: 40).

En definitiva, conocer las características cognitivas y madurativas del alumno (edad, sexo, personalidad, etc.), además de la problemática social, la situación emocional derivada muchas veces de la compleja trayectoria que ha provocado la inmigración, así como el choque lingüístico que conlleva el movimiento migratorio, permitirá al docente comprender mejor las necesidades educativas de este alumnado y, por ende, programar adecuadamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el conocimiento del bagaje lingüístico y cultural de los alumnos inmigrantes será el instrumento que ayude a los compañeros de aula a respetar y valorar la diversidad y, en consecuencia, a considerarla un enriquecimiento formativo (Fernández López, 2018). Así pues, «solo una sólida formación multidisciplinar ayudará a interpretar la identidad de cada lengua y cada cultura presente en el aula» (Fernández López, 2018: 141).

## **II.2. Características de los alumnos**

En el caso de los niños y adolescentes inmigrantes, el aprendizaje de una segunda lengua no puede reducirse solo al estudio de los factores socioeconómicos, culturales,

lingüísticos, relacionales, cognitivos o emocionales, sino que tiene que contemplar también, la situación de inmersión lingüística que viven estos aprendices en el medio escolar (Villalba y Hernández, 2004).

Se trata de jóvenes inmigrantes escolarizados, que participan a diario en situaciones comunicativas reales y significativas al estar en contacto directo con los hablantes de la lengua de acogida. Como consecuencia, el hecho de estar en contacto continuo con la nueva lengua en situaciones variadas y en un contexto cercano «determina el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica» (Villalba y Hernández, 2008c: 23).

En este ámbito, los jóvenes aprendices requieren el aprendizaje de la lengua de acogida para relacionarse con su grupo de iguales, participar en dinámicas de la vida cotidiana, solventar conflictos, así como para atender a las explicaciones del profesor y llevar a cabo las correspondientes tareas y actividades escolares. Es por esto por lo que, la enseñanza de la segunda lengua presenta la necesidad de abordar dos tipos de competencias: por un lado, la competencia comunicativa académica y, por otro lado, la competencia comunicativa integradora. Pues «la lengua empleada en el contexto educativo, la que se emplea para el desarrollo académico, difiere de la lengua para la comunicación o la supervivencia social» (Fernández López, 2018: 143).

De este modo, tal y como señala Cabañas Martínez (2008), el alumno inmigrante presenta la necesidad de aprender la lengua para integrarse y relacionarse en su grupo de iguales, seguir las instrucciones necesarias para nuevos aprendizajes, realizar tareas habituales en la vida cotidiana y, por ende, solventar sus necesidades básicas; de manera que el sujeto aprende la lengua para «comunicarse, entablar y desarrollar relaciones sociales tanto en la escuela como fuera de ella, así como para avanzar en las materias de objeto de estudio» (Cabañas Martínez, 2005: 228).

Por otro lado, los estudiantes inmigrantes, en la mayor parte de los casos, al encontrarse en un contexto de inmersión lingüística, se ven más instados y motivados en el aprendizaje de la lengua de acogida. Sin embargo, la necesidad y la motivación varían en función del grupo de edad (Cabañas Martínez, 2008).

Los discentes inmigrantes de Secundaria de la Comunidad de Madrid suelen acceder en primer lugar a unas aulas de bienvenida o de enlace en las que tienen que

permanecer durante nueve meses, una vez que abandonan dichas aulas deben incorporarse a su aula de referencia. Así, el hecho de estar alejados de su aula de referencia durante tanto tiempo les va a impedir abrirse al grupo-clase e integrarse en una dinámica de trabajo ya iniciada y con la que apenas han convivido (Fernández López y García López 2017). Por tanto, la obligatoriedad de la enseñanza al instar al adolescente inmigrante a incorporarse en cualquier momento al aula puede provocar en este una situación de absentismo escolar, al no sentirse integrado en el grupo mixto y al no sentirse capaz de cumplir con unos contenidos curriculares propios de su nivel académico (Moreno García, 2004). Además, tal y como indican Miras y Sancho (2017: 891):

como consecuencia de la dinámica que se establece por la correlación entre estos factores, la identificación del inmigrante con su grupo será fuerte y se llevarán a cabo movimientos orientados a conseguir una identidad social positiva a través de las distintas estrategias posibles. Esto repercutirá en las actitudes de integración del individuo (y del grupo), ya que, cuanto mayor sea el sentimiento de pertenencia al grupo, habrá una mayor diferenciación intergrupual y un menor deseo de convergencia con el otro grupo.

De manera que, los alumnos con la misma nacionalidad o condición de inmigrante van a tender a agruparse por nacionalidades y van a dar lugar a la aparición de guetos. En consecuencia, a pesar de que los jóvenes abarquen la lengua de acogida como «lengua de instrucción para poder llevar a cabo el proceso de escolarización con éxito, y la posterior elección entre seguir trabajando o estudiar» (Cabañas Martínez, 2008: 15-16) van a tener una menor motivación y predisposición hacia el aprendizaje de la lengua de acogida.

En cambio, en los cursos de Infantil y Primaria, el niño inmigrante ingresa en la enseñanza reglada de manera inmediata con una serie de apoyos y orientaciones personalizadas durante la jornada escolar (Cabañas Martínez, 2008; Fernández López, 2015a). Muchas veces, los niños inmigrantes que acceden a este sistema de inmersión «se encuentran con la dificultad de tener que aprender no solo la lengua del país de acogida, sino la de instrucción, por lo que tienen serios problemas para asimilar los contenidos escolares hasta que no alcanzan una competencia lingüística que va más allá de lo meramente comunicativo» (Instituto Cervantes). Por tanto, estos estudiantes cuentan con una imperiosa necesidad y motivación por dominar la lengua; puesto que precisan de ella para hacerse entender, comunicarse y relacionarse con su grupo de iguales y también, para adquirir los contenidos escolares (Fernández López, 2015a; Fernández López, 2018). En este sentido, «el niño concibe la lengua como una necesidad comunicativa para

relacionarse y para expresar su mundo» (Asensio Pastor, 2016: 98-99). Tal y como señala Villarrubia Zúñiga (2009), cualquier niño ya sea inmigrante o nativo tiene la misma capacidad de desarrollo en el proceso de aprendizaje y, en particular, en la adquisición de una lengua. No obstante, en el caso de los niños inmigrantes el aprendizaje es distinto, ya que está condicionado por factores culturales y socioeconómicos que influyen directamente en el proceso intelectual, cognitivo y afectivo del niño. Del mismo modo, el niño inmigrado debe ser capaz de asimilar, por un lado, la lengua materna y, por otro lado, la lengua vehicular del país de acogida. Esta adquisición, en ocasiones, es tan caótica que la comunicación es imposible y la adquisición de la lengua vehicular se dificulta. Sin embargo, en lo que respecta al aprendizaje de la lengua materna no parece afectar en su desarrollo, puesto que en el seno de una familia inmigrante es evidente el empleo de la lengua de origen, de manera que el niño va a tender a imitar y generalizar ese modelo y, por ende, lo va a convertir en un refuerzo primario del habla. De este modo, las variables del aprendizaje de una lengua u otra dependerán de las situaciones en las que el niño tenga la necesidad de hacerse entender en un contexto familiar o social y de los medios que potencien o disminuyan dicha capacidad.

A su vez, el infante inmigrante puede sentirse solo e incomprendido al producirse situaciones en las que es frecuente el choque sociocultural causado por el especial contenido curricular que se imparte en las diferentes materias escolares, así como por los hábitos y costumbres familiares que difieren a las del resto de sus compañeros (Cabañas Martínez, 2008; Fernández López, 2017).

Al tratarse de alumnos con motivaciones muy diversas ya sean económicas, sociales, políticas o de desarrollo personal, el niño o adolescente inmigrante puede reflejar un estado de ansiedad motivado por la inmigración y el abandono de sus hábitos y costumbres de origen o como resultado de un conflicto bélico (Villalba y Hernández, 2008a). Del mismo modo, los hijos de los inmigrantes, la denominada *segunda generación*, «pese a no aparecer en los censos y registros estadísticos como alumnos inmigrantes, forman parte de grupos sociales desarraigados, que divergen de otros grupos de población con los que comparten aula, y que sufren en su núcleo familiar el estrés, el miedo o el duelo del migrante» (Fernández López, 2018: 144) causado por el choque constante relativo a la lengua, la cultura, la tierra, el grupo de pertenencia y el estatus social.



No obstante, la mayoría de las dificultades que sufre este alumnado en el sistema educativo tienen su origen en la condición social del inmigrante (Villalba y Hernández, 2008b). Los estereotipos respecto a la población inmigrante y, en concreto, a los niños y adolescentes, llevan aparejada la idea de que son personas analfabetas o con muy poca inteligencia y predisposición al aprendizaje; en consecuencia, estas bajas expectativas conllevan a un empobrecimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, los inmigrantes «son personas cargadas de experiencia, configuradas por su lengua y su cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes, hablantes de una o más lenguas y capaces de resolver cualquier conflicto siempre y cuando tengan las claves del mundo» (Miquel López, 2003: 6).

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua dependerá tanto de los ámbitos en los que se realice, como de la condición social de estos aprendices, o del uso social o familiar que tengan que hacer de la nueva lengua.

### **II.3. Características del sistema educativo**

La presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas representa una de las características esenciales del actual sistema educativo español. Ello requiere la adopción de medidas de escolarización que favorezcan y garanticen su integración en la sociedad y su promoción educativa, pues antes que inmigrantes son niños y jóvenes que necesitan aprender una lengua para sobrevivir, acceder a la formación básica y, en consecuencia, participar activamente en la comunidad de acogida.

Para ello, las distintas administraciones educativas han destinado medios y recursos humanos específicos con el fin de dar respuesta a este nuevo paradigma. Asimismo, las Comunidades Autónomas han ido poniendo en práctica desde el año 2000 una serie de programas educativos, basados en la normalización e inclusión del alumno inmigrante mediante una ideología integradora y de diferenciación (Fernández López y García López, 2017); puesto que los niños y jóvenes inmigrantes son merecedores de una educación inclusiva en la cual, el proceso de adaptación y de integración en su grupo-clase no debe ser mucho más costoso que el de cualquier niño nativo (Fernández López, 2015). Níkleva y López (2016: 32) afirman que «la enseñanza del español como segunda lengua para los alumnos inmigrantes debe situarse y desarrollar su currículo según los

principios de la educación inclusiva, es decir, incluir y abarcar toda la diversidad cultural, étnica y religiosa». Entre estas barreras cabe mencionar la organización del sistema educativo en las diferentes Comunidades Autónomas, ya que cada una ha interpretado estas medidas y las ha llevado a la práctica de maneras diferentes en cuanto al planteamiento de las propuestas y a la finalidad de estas (Linares Garriga, 2007). Como consecuencia de ello, «los resultados en el rendimiento académico, la integración sociocultural y la consecución de los objetivos» (Fernández López, 2017: 8) por parte de los alumnos ha sido muy dispar.

Las diferentes actuaciones que se han ido desarrollando dentro y fuera de las aulas docentes han sido (Linares Garriga, 2007; Fernández López, 2017):

- Adopción de apoyos específicos a aquellos alumnos con dificultades en el dominio de la lengua de acogida.
- Elaboración y desarrollo de programas de acogida que determine y atienda las necesidades educativas del alumnado inmigrante.
- Establecimiento de sistemas de apoyo al alumnado inmigrante fuera del horario escolar para compensar la problemática sociocultural y familiar derivada del movimiento migratorio.

Por lo general, fruto de los diferentes modelos que las comunidades han adoptado de manera institucional, se ha abordado un modelo de inmersión lingüística, de carácter monolingüe, en el que el alumnado inmigrante entra en contacto directo con la lengua de acogida en todas las áreas educativas (Villalba y Hernández, 2004; Fernández López 2017) y en el que se establecen unos agrupamientos fuera del grupo de referencia en el cual se encuentran escolarizados (Linares Garriga, 2007). Estos agrupamientos reciben el nombre de *aulas lingüísticas* (Grañeras *et al.*, 2007), aunque también adoptan otras concepciones como *aulas de acogida lingüística* (Siqués *et al.*, 2012) o *aulas especiales* (Fernández Echeverría y García Castaño, 2015).

Grañeras y sus colaboradores (2007: 163), conciben estas aulas con un carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible:

Intermedio porque preparan al alumnado para entrar en el aula ordinaria; abierto, porque el alumnado no permanecerá en ellas toda la jornada escolar, más o menos intensivas, por tratarse de una intervención rápida para acelerar su proceso de

adquisición de la competencia lingüística; y flexible en cuanto al número y al tiempo de estancia en las mismas.

Asimismo, ante esta variedad de actuaciones establecen tres subcategorías para ofrecer una visión general de este tipo de medidas a pesar de que «las variables que intervienen en su creación y funcionamiento son de muy diversa naturaleza» (Grañeras *et al*, 2007: 163):

- *Aulas de carácter temporal*, bien porque su intervención en los centros es temporal (en Andalucía y Extremadura, las aulas ATAL o *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*; en el País Vasco, las *Aulas Zonales*) en función de los periodos en que la afluencia de población inmigrante aumenta, o bien porque los alumnos solo permanecen un tiempo determinado durante la semana (en Aragón las *Aulas de español para inmigrantes*; en Galicia los *Grupos de adquisición de las lengua*; en Murcia las *Aulas de acogida*) y ese tiempo se va reduciendo a medida que el alumno va progresando en el dominio de la L2.
- *Aulas de Inmersión Lingüística*, los alumnos se incorporan a ellas durante toda la jornada o gran parte de ella en un plazo de tres meses para que los discentes adquieran las competencias lingüísticas básicas de la lengua vehicular (en Asturias, Navarra o Madrid, las *Aulas de Enlace*).
- *Aulas de Dinamización Intercultural*, cuyo objetivo principal es prestar una atención más global e integradora dinamizando las propuestas de carácter intercultural que se desarrollan cerca del centro escolar y apoyando las acciones que en este sentido llevan a cabo los centros educativos (en Cantabria *Aulas de Dinamización Intercultural* o en Castilla León las *Aulas de Adaptación Lingüística y Social*).

Así pues, la implantación de estas aulas se ha ido extendiendo por la mayoría de las Comunidades Autónomas con distintas denominaciones y formatos.

En el caso de la Comunidad de Madrid, como respuesta a una necesidad educativa, la Viceconsejería de Educación creó en el año 2000 las Escuelas de Bienvenida concebidas como «comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro» (Boyano

Revilla *et al.*, 2004: 13). Este programa empezó a regularse con la incorporación de las Aulas de Enlace en el curso 2002-2003 y finalmente se estableció en el curso 2004-2005.

En un primer momento, se estableció que las Aulas de Enlace debían atender al alumnado que desconociera la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos, sin embargo, a partir del año 2008 se especificó que únicamente atenderían al alumnado procedente de un sistema educativo ajeno a la cultura española (García Medina, 2018). Según la normativa vigente, estas aulas están dirigidas al alumnado inmigrante tanto de Educación Primaria (segundo ciclo) como de Educación Secundaria Obligatoria, sin superar los 12 estudiantes. Para su implantación debe ser necesaria la propuesta del equipo docente y la solicitud del equipo directivo. En cuanto a la incorporación del alumno, la Comisión de Escolarización, atendiendo a la conformidad de los padres, le asignará el centro educativo que cuente con Aulas de Enlace (Grupo ÍNDICE, 2009). El periodo de permanencia previsto en estas unidades es de máximo nueve meses, de asistencia efectiva en uno o dos cursos, lo que implica la incorporación continua de estos alumnos a lo largo del curso (Boyano Revilla *et al.*, 2004). Respecto a las orientaciones para la organización del trabajo, se establece que el alumno esté adscrito a un grupo de referencia en aquellas asignaturas o áreas que faciliten su integración como Educación Física, Educación Artística o Plástica y Visual, Tecnología, Música, Tutoría u otras que pudieran ser de interés (Grupo ÍNDICE, 2009) considerándose dos periodos previos de integración: Periodo de acogida y Periodo de aprendizaje intensivo de la lengua vehicular (Boyano Revilla *et al.*, 2004; Linares Garriga, 2007). Sin embargo, el estudiante puede permanecer en el Aula de Enlace durante toda la jornada escolar. Una vez que se agota el periodo máximo de estancia, el alumno debe incorporarse de inmediato al grupo ordinario de referencia en el mismo centro educativo, siempre que sea posible (García Medina, 2018); en caso contrario, la Comisión de Escolarización le asignará otro centro escolar, de acuerdo con su residencia habitual (Grupo ÍNDICE, 2009).

En definitiva, las diferentes Comunidades Autónomas han diseñado programas de atención a este alumnado con denominaciones muy variadas, pero con un mismo objetivo «plantear el desarrollo de unos programas de actuación para dar contestación a un modelo educativo en el que cada vez están más presentes alumnos y alumnas procedentes de diferentes países y culturas, y desde un modelo generalmente de inmersión lingüística» (Linares Garriga, 2007: 1).

No obstante, tal y como señala Linares Garriga (2007) a la hora de considerar estos modelos hay que atender a una serie de problemáticas. A veces no queda claro el tiempo de permanencia en los grupos de apoyo o no se favorece mucho la posibilidad de interactuar con los estudiantes nativos, sin embargo, la interacción entre alumnos inmigrantes y alumnos autóctonos es imprescindible para que se produzca un aprendizaje más rápido, significativo y bilateral (Níkleva y López García, 2016). Asimismo, el aula se concibe como el único espacio de acogida donde se produce el aprendizaje de la nueva lengua, cuando en realidad, todo el entorno escolar y social participa en este proceso de exposición y adquisición de la lengua de acogida. Se establece, por tanto, un modelo segregacionista y asimilacionista (Grupo ÍNDICE, 2009) al repartir a los estudiantes inmigrantes en programas específicos para que no interfieran en el desarrollo normal de los grupos ordinarios (Villalba y Hernández, 2008b), y al centrar su interés por hacerles monolingües en español (Fernández López, 2017). El Grupo ÍNDICE (2009) considera este interés un modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, frente al bilingüismo aditivo presente en otros países de la Unión Europea. Según esto, plantea la necesidad de que los estudiantes inmigrantes se realicen en la lengua materna y que, paulatinamente, se vaya sustituyendo esta por la nueva lengua (Villalba y Hernández, 2004), en lugar de abocar a la pérdida progresiva de la lengua de los inmigrantes al recluir su lengua materna a los registros más familiares y al promover el uso exclusivo de la lengua de acogida en el dominio escolar (Moreno Fernández, 2009).

Por último, cabe destacar que estos programas se desarrollan únicamente para aquellos alumnos que se encuentran en el segundo ciclo de Primaria o en algún curso de Secundaria. En cuanto a los niños más pequeños (Infantil y primer ciclo de Primaria) lo normal es que no se sigan estos modelos, dejando que el contacto directo con alumnos y profesores nativos sea el desencadenante del aprendizaje. Esto supone, la inserción directa de un alumnado inmigrante para el cual no se definen medidas ni se establecen actuaciones que puedan dar una respuesta educativa acorde con las necesidades e intereses de este alumnado. Por todo ello, como Linares Garriga (2007) indica, se hace necesario repensar estos modelos con el fin de ofrecer una respuesta más adaptada a las necesidades del proceso educativo del alumnado inmigrante, ya sean niños o adolescentes.

### III. Factores que influyen en la enseñanza del español a inmigrantes croatas

#### III.1. Estudio sociodemográfico

El conocimiento sociodemográfico del alumnado inmigrante debe ser una de las prioridades del profesor antes de comenzar a programar y elaborar sus diseños. Para ello, el Grupo GIELEN se encuentra describiendo la información sociodemográfica relativa a la población inmigrante de la Comunidad de Madrid y presentándola en una plataforma implementada en ArcGis Online (<https://www.arcgis.com/home/index.html>) que lleva por nombre *Población inmigrante en contextos escolares (Madrid)* (Fernández López, 2018). J. Milson (2011: 114) define ArcGis como «un repositorio de mapas, capas, y servicios SIG [...] donde se pueden buscar mapas, abrirllos o visualizarlos fácilmente sin necesidad de descargar o almacenar los datos en una máquina local». De este modo, a través de esta herramienta cualquier miembro de la comunidad educativa será capaz de interactuar con la información sociodemográfica y cartográfica que ha creado el Grupo GIELEN mediante datos extraídos del Instituto Geográfico Nacional (IGN), del Instituto Nacional de Estadística (INE), del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid y del Padrón Municipal (Fernández López, 2018; Fernández López y García Paredes, 2018).

Así pues, con la finalidad de conocer las características demográficas de la población extranjera croata, García Paredes (2019) ha desarrollado un estudio, a través de la plataforma ArcGis, de la población inmigrante de Croacia que reside en la Comunidad de Madrid:

<https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368>

Según el Instituto Nacional de Estadística (2018), el total de la población extranjera croata que residía en la Comunidad de Madrid en el 2018 sumaba 328 habitantes.

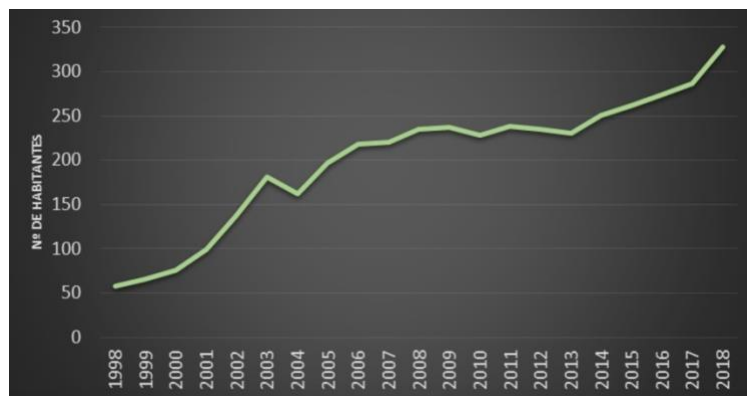


Figura 1. Evolución de la población croata en la Comunidad de Madrid (1998-2018). Fuente: INE, 2018. Extraído de García Paredes (2019) <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368>

La evolución de la población con nacionalidad croata en la Comunidad de Madrid ha venido marcada por una tendencia alcista produciéndose el máximo crecimiento hasta el 2003. Sin embargo, este incremento se vio truncado desde el 2008 hasta el 2013, posiblemente motivado por la crisis económica que atravesaba España y que, en consecuencia, supuso un freno a la llegada de la población inmigrante tal y como queda reflejado en la siguiente figura:



Figura 2. Evolución de la población extranjera en la Comunidad de Madrid (1998-2018). Fuente: INE, 2018. Extraído de García Paredes (2019) <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368>

Por tanto, se afirma que este primer periodo, comprendido entre 1998 y 2003, tuvo un carácter alcista con un leve retroceso entre 2008 y 2013. No obstante, un segundo

periodo, a partir del 2013 hasta la actualidad, ha venido marcado por un incremento del 42% de la población extranjera croata.

En cuanto a la estructura por sexo y edad de la población inmigrante croata, se aprecia como las cohortes más numerosas son las que se corresponden con la población adulta joven en favor del sexo femenino, con edades comprendidas entre los 25 y los 50 años. Por consiguiente, se trata de población en edad activa, idónea para incorporarse al mercado laboral, y que además se encuentra en edad fértil lo que puede suponer un futuro alumnado con descendencia croata. Sin embargo, si se analiza la base de la pirámide, llama atención la ausencia de población joven croata, ya que la población menor de 15 años es muy reducida, por lo que esto se traduce en una escasa presencia del alumnado de nacionalidad croata en las aulas de los centros educativos de la Comunidad de Madrid. No obstante, a pesar de su número reducido este público croata resulta de vital importancia para el presente estudio, ya que se incorporará a las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y para ello, el sistema educativo deberá estar preparado para ofrecerle la misma calidad de enseñanza que recibe el alumnado nativo.

Siguiendo con el análisis de la estructura por edad de la población extranjera croata, la cúspide de la pirámide de población es casi inexistente, ya que a partir de los 65 años la población envejecida croata se disminuye, «al contrario de lo que ocurre con el grupo de población mayor de España, donde el proceso de envejecimiento demográfico está bien presente y se prevé que [...] este grupo de población siga creciendo» (Fernández López, García Paredes, de las Fuentes Gutiérrez, 2018: 6). Por ende, se podría decir que la llegada de la población croata está suponiendo una inyección de juventud a la envejecida población española.

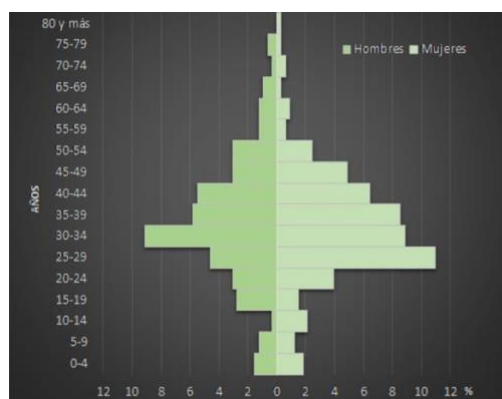


Figura 3. Distribución por sexo y edad de la población extranjera croata en la Comunidad de Madrid (2018). Extraído de García Paredes (2019)

<https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368>



Por último, respecto a la localización espacial de la población croata que reside en la Comunidad de Madrid, se puede observar que la población inmigrante croata elige como principal lugar de residencia el centro de Madrid, con un total de 181 extranjeros, de los cuales 106 son mujeres y 75 son hombres. Seguida de Madrid Este y Sur, donde los croatas se concentran en los términos aledaños tales como Alcalá de Henares, Fuenlabrada, Getafe y Torrejón de Ardoz. Así pues, a medida que nos alejamos del centro de la región, la presencia de la población inmigrante croata disminuye considerablemente, siendo Madrid Norte la menos representativa, con un total de 16 extranjeros croatas.

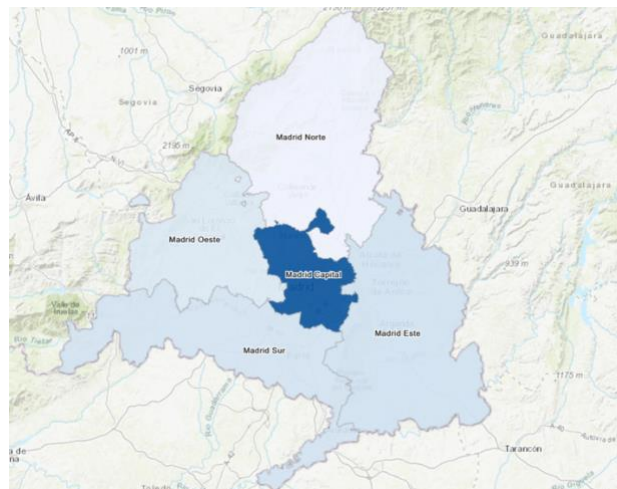


Figura 4. Distribución de la población extranjera croata por municipios en la Comunidad de Madrid (2017). Fuente: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Extraído de García Paredes (2019) <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368>

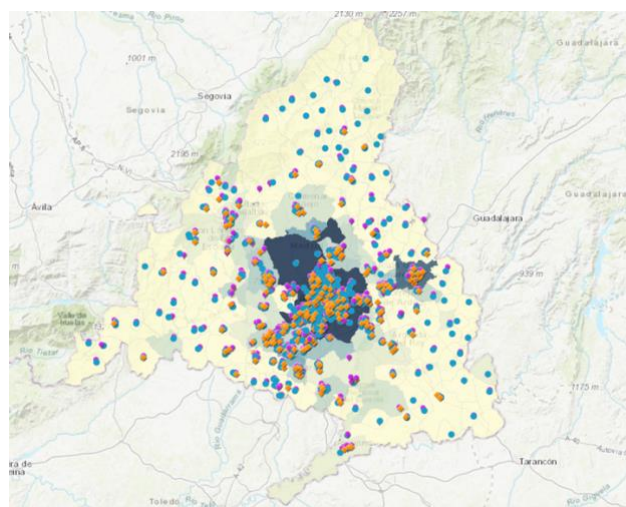


Figura 5. Distribución de la población extranjera rumana por Zonas Educativas (2017). Fuente: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Extraído de García Paredes (2019) <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368>

Con la finalidad de conocer las características demográficas, económicas y sociales del país de estudio, se ha acudido a la fuente de información Population Reference Bureau (2019), la cual permite extraer información y evidencias relevantes con datos y estadísticas homogeneizadas a nivel mundial. De todas las variables disponibles se han seleccionado, por un lado, variables de carácter demográfico tales como: población total en 2018, 2030 y 2050; porcentaje de población menor de 15 años y mayor de 65 años; tasa de natalidad; tasa de mortalidad; ratio de mortalidad infantil; tasa de fertilidad total y esperanza de vida al nacer de hombres y mujeres. Por otro lado, se han seleccionado dos variables de carácter económico y social: GNI per cápita PPP (dólares) y porcentaje de población viviendo en áreas urbanas. Respecto a la información escogida, se ha decidido incorporar las estadísticas de Croacia y España, así como, el área geográfica a la que pertenecen, el sur de Europa, para así realizar una comparativa eficaz entre ambos países.

La situación geográfica de partida es muy similar entre Croacia y España, se aprecia una pérdida de población posiblemente causada por registrar unas tasas de natalidad muy bajas en comparación a las tasas de mortalidad que son más elevadas. De este modo, el crecimiento natural tanto en Croacia como España es negativo, es decir, se pierde población ya que no se asegura el reemplazo generacional, con una media de 1,4 y 1,3 hijos por mujer, para Croacia y España respectivamente. A semejanza de lo que ocurre en otros países europeos como Rumanía (Fernández López, García Paredes, de las Fuentes Gutiérrez, 2018), España y Croacia presentan un porcentaje elevado de población mayor de 65 años, llegando a superar al grupo de los más jóvenes y, en consecuencia, revelando el fuerte proceso de envejecimiento demográfico que está inmerso en ambas regiones. Por consiguiente, este envejecimiento poblacional junto a la escasez de personal joven puede llegar a representar un serio problema para ambos países.

En relación con la variable económica y social, se observa cómo el ingreso nacional bruto de Croacia es mucho más bajo que el de España, con unos valores en torno a los 25 000 y 38 000 y con una diferencia de al menos 13 000 dólares, respectivamente. En cuanto al porcentaje de población viviendo en áreas urbanas, se vuelve a apreciar una gran diferencia entre ambos países, ya que en España el porcentaje es más elevado con un 80% mientras que en Croacia el valor desciende hasta un 57%; se podría decir, por

tanto, que la presencia de la población en el entorno rural en Croacia es bastante considerable.

| VARIABLE  | CROACIA | ESPAÑA | SUR DE EUROPA |
|---|---------|--------|---------------|
| Población 2018 (millones)                         | 4,1     | 46,7   | 152,8         |
| Población 2030 (millones)                         | 3,9     | 45,9   | 152,5         |
| Población 2050 (millones)                         | 3,5     | 44,3   | 143,6         |
| Porcentaje de población < 15 años (2018)          | 15      | 15     | 14            |
| Porcentaje de población > 65 años (2018)          | 19      | 19     | 20            |
| Tasa de natalidad (por mil)                       | 9       | 8      | 8             |
| Tasa de mortalidad (por mil)                      | 12      | 9      | 10            |
| Ratio de mortalidad infantil (por mil)            | 4       | 3      | 3             |
| Tasa de fertilidad total                          | 1,4     | 1,3    | 1,4           |
| Esperanza de vida al nacer, hombres (años)        | 74      | 80     | 79            |
| Esperanza de vida al nacer, mujeres (años)        | 80      | 86     | 84            |
| Porcentaje de población viviendo en áreas urbanas | 57      | 80     | 71            |
| GNI <i>per cápita</i> PPP (dólares)               | 24 700  | 38 090 | 34 394        |

Tabla 1. Variables de carácter demográfico, económico y social. Fuente: Population Reference Bureau (2019).  
Elaboración propia.

### III.2. Estudio sociocultural

Al igual que el conocimiento de los datos sociodemográficos, la descripción y registro de la cultura de origen del alumno inmigrante y las condiciones de vida de las que ha salido permitirán al docente comprender y valorar el comportamiento del individuo y de su familia ante ciertos aspectos del proceso de aprendizaje, así como, las actitudes y rasgos culturales inherentes a su grupo (Fernández López, 2018). Del mismo modo, conocer y comprender ese patrimonio cultural servirá al docente para difundirlo entre el resto del alumnado y, en consecuencia, forjar en sus discentes una actitud transcultural, tolerante y receptiva capaz de comprender las disimilitudes y enriquecerse con ellas.

Por consiguiente, resulta imprescindible para las actuaciones del docente la recogida de datos sobre la situación política del país de origen, la identidad, las relaciones y conflictos étnicos asociados, la educación, el concepto de familia y matrimonio, la equidad de género, la religión, las tradiciones o la gastronomía (Fernández López, García

Paredes, de las Fuentes Gutiérrez, 2018), a fin de confeccionar un panorama cultural con las características más significativas para el ámbito educacional que posibilite «conocer las circunstancias políticas, económicas y sociales de los países de los que emigran los estudiantes [...] para poder sensibilizarse con su problemática, sus necesidades y carencias afectivas y formativas (Fernández López, 2018: 147)».

Para ello, la recopilación de todos estos datos con relación a este estudio se ha realizado desde dos vías complementarias. Por un lado, la consulta de fuentes y recursos bibliográficos específicos de la cultura croata y, por otro lado, la realización de entrevistas a adolescentes y adultos croatas para contrastar y presentar una visión más cercana del patrimonio inmaterial de este grupo social. En este sentido, la herramienta que se ha empleado para realizar el presente estudio ha sido la entrevista, a través de un cuestionario facilitado por el Proyecto del Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI) que ha sido modificado con el fin de analizar las experiencias y conocimientos de un público croata que no ha migrado y que, por tanto, vive en Croacia. De este modo, mediante estas entrevistas se podrá entender, describir y explicar los hábitos de los individuos croatas relacionados con las prácticas cotidianas o profesionales que llevan a cabo en su contexto natural (Fernández López y García López, 2017).

En cuanto a su diseño, se ha considerado preciso la elaboración de dos cuestionarios, uno dirigido a un público más joven y otro a un público más adulto; por lo que cada cuestionario dispone de preguntas diferentes adaptadas al nivel madurativo de cada informante. No obstante, ambos cuestionarios están dirigidos en un mismo sentido siguiendo, por tanto, la misma línea con relación a los bloques en los que se compone la entrevista: «datos del informante», «imagen de España», «lengua», «infancia», «familia y matrimonio», «educación y empleo», «religión», «alimentación y cocina», «rituales festivos y tradiciones». En relación con las preguntas, prevalecen las cuestiones de tipología abierta evitando las preguntas cerradas, ya que aportan una mayor riqueza de datos y, por consiguiente, se puede obtener información más detallada sin influenciar en las posibles respuestas. En consecuencia, a la hora de redactar las preguntas, se ha procurado que fueran claras, concretas y concisas a fin de evitar la ambigüedad y la posible confusión en el encuestado. Respecto al orden de las preguntas, estas no siguen una disposición fija, ya que el cuestionario está pensado a modo de guion para tratar varias temáticas que vayan fluyendo en una conversación amigable y distendida, de manera que

el informante pueda relatar cómodamente su historia de vida. Por consiguiente, el tiempo no es un factor primordial, ya que cada participante puede extenderse todo lo que quiera en función del sentido que tome la conversación y lo confortables que se sientan tanto el entrevistador como el entrevistado. El diseño final de los cuestionarios se presenta en el apartado de «Anexos».

Así pues, atendiendo a los cuestionarios establecidos, se han realizado un total de siete entrevistas, de las cuales seis participantes han sido mujeres, dos adolescentes y cinco adultas, y un único hombre en edad adulta. Todos ellos de nacionalidad croata.

Al igual que el diseño del cuestionario, la descripción de los informantes se encuentra en el apartado de «Anexos».

A continuación, se presenta el análisis y el estudio contrastivo de la información aportada en las entrevistas y los datos extraídos de la revisión bibliográfica acerca de la cultura croata cuyo «estudio y posterior aplicación a la labor docente estará en función de las necesidades y situación escolar que tenga el maestro en el aula (Fernández López, García Paredes, de las Fuentes Gutiérrez, 2018: 11)».

### **Características generales: geografía, clima y demografía**

Croacia o la República de Hrvatska es un país de extraordinaria belleza con un riquísimo patrimonio natural y cultural. Partiendo de la riqueza geográfica, la superficie del estado contemporáneo croata se extiende sobre algo más de 56 000 kilómetros cuadrados (Travirka, 2018). La situación geográfica de Croacia, la convierte en un punto de encuentro entre el Mediterráneo y Europa central, puesto que se localiza al este de los Alpes y a lo largo de la costa Adriática entre Europa Central, Europa Meridional y el mar Mediterráneo, (Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb, 2015) limitando al norte con Eslovenia y Hungría, al este con Serbia, al este y Sudoeste con Bosnia-Herzegovina y al sur con Montenegro. Por tanto, el estado croata se compone de dos partes bien diferenciadas: la marítima y la continental. De este modo, «en Croacia se pueden identificar y distinguir cuatro entidades geográficas, que en gran parte son también culturales» (Travirka, 2018: 11): en primer lugar, Croacia central en cuyo centro se sitúa Zagreb, la capital del país; en segundo lugar, Croacia oriental que se identifica como Eslavonia; en tercer lugar, la Croacia montañosa constituida por las cadenas

extremas de las Montañas Dináricas; y, en cuarto lugar, la parte litoral de Croacia que se divide a su vez en tres entidades (Istria, la mayor península croata; el Litoral cuya frontera la constituye la cadena montañosa de Velebit; Dalmacia, la región más meridional). Esta división, entre la franja marítima y continental también se ve afectada por el clima, puesto que el tiempo en Croacia varía del clima mediterráneo del mar Adriático al continental del interior. Por consiguiente, en la costa los veranos son cálidos y secos, y los inviernos son suaves y lluviosos mientras que, en la zona continental, los inviernos son muy fríos y los veranos calurosos (Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb, 2015).

Debido a las índoles de su destino espacial e histórico, el estado contemporáneo croata cuenta actualmente con 4 105 493 de habitantes (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019) de los cuales el 89,6% son croatas, el 4,5% son serbios y el 5,9% restante incluye bosnios, húngaros, eslovenos, checos y gitanos (Cámara de Comercio de Cantabria, 2016).

Respecto a las ciudades, las poblaciones croatas mantienen una relación armoniosa con la densidad demográfica de su territorio (Travirka, 2018), entre ellas destacan: Split, Rijeka, Osijek, Zadar, Sibenik, Dubrovnik y Zagreb. No obstante, esta última, conforma el centro político, económico y cultural de Croacia al concentrar aproximadamente el 30% de la población con 802 762 habitantes y al configurarse como la capital del país (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019).

Asimismo, además de las ciudades, Croacia cuenta con ocho parques nacionales y siete sitios patrimonio de la humanidad según la UNESCO, destacando el Parque Nacional de Rinsjak, el Parque Nacional de Paklenica y el Parque Nacional de Plitvice (Gil, 2014). Respecto a la cultura material croata, en la mayoría de los casos no es magnánima debido a los modestos recursos financieros invertidos por el Estado, a las frecuentes destrucciones motivadas por los diferentes conflictos bélicos acaecidos a lo largo de la historia y a las constantes renovaciones que se han tenido que realizar respectivamente (Travirka, 2018). Sin embargo, a pesar de los conflictos y campañas bélicas pasadas, «Croacia pudo reunir fuerzas para construir, pintar, esculpir, escribir, componer música y desarrollar ciencias» (Travirka, 2018: 9-10).

## Historia, relaciones y conflictos étnicos

Croacia es un país joven de reciente creación, con un origen eslavo cuya historia, hasta finales del siglo XX, ha estado muy unida a la de la antigua Yugoslavia (Guía de Croacia, 2019). No obstante, a pesar de su reciente formación, la historia de la República Hrvatska es más complicada que la de la mayoría de los países, puesto que a lo largo de los tiempos ha sido continuamente aplastada por ejércitos, intercambiada entre imperios y dividida y recompuesta en variedad de formatos (Dragicevich *et al.*, 2017).

Alrededor del siglo VII los croatas se asentaron en la costa Dálmata. Un siglo más tarde, se creó el Ducado Croata con una impotente fuerza militar que perdió su hegemonía con la coronación del príncipe Trpimir, quien creó el Reino de Croacia (Ver Croacia, 2019).

Posteriormente, el Reino de Croacia pasó a formar parte del Imperio Austrohúngaro tras años de violentísimas campañas bélicas y conflictos dinásticos. Si bien esta situación no cambió tras la Primera Guerra Mundial y el hundimiento del Imperio Austrohúngaro (Guía de Croacia, 2019).

A principios del siglo XX y con la llegada de la Primera Guerra Mundial, el Imperio Austrohúngaro se disolvió y, como consecuencia, Croacia se integró y conformó Yugoslavia junto con los serbios y eslovenos (Ver Croacia, 2019). Este hecho dio comienzo a la falta de identidad nacional que causaría graves problemas en los años venideros.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Yugoslavia fue invadida y pasó a formar parte de las tropas del Eje. Sin embargo, tras la derrota de estos, Yugoslavia volvió a ser reunificada bajo el mandato de Josip Broz, también conocido como Tito (Guía de Croacia, 2019), lo que supuso la creación de una nueva República Federal Socialista de Yugoslavia con la cohesión de seis repúblicas (Croacia, Eslovenia, Bosnia-Herzegovina, Serbia, Montenegro y Macedonia), dos alfabetos (cirílico y latino), tres religiones (católica, ortodoxa y musulmana) y un solo partido político, el comunista (Ver Croacia, 2019).

Esta situación se mantuvo estable hasta 1991. No obstante, con la muerte de Tito en 1980, se empezó a instaurar en toda Yugoslavia un ambiente de tensión y nacionalismo que finalmente estalló en un conflicto armado, tras la declaración de independencia de Croacia en junio de 1991 fundamentada en sus deseos de mayor estatus político unido a la falta de identidad que acarreaban años atrás (Ver Croacia, 2019; Guía de Croacia,

2019). Comenzó así una guerra entre croatas y serbios que finalizó cuatro años más tarde en 1995.

Finalmente, en 1998 y con el reconocimiento de la ONU, Croacia se estableció como país y años más tarde, concretamente en 2003, solicitó su entrada en la Unión Europea la cual, tras años de negociaciones, fue aprobada en 2013.

### **Situación política y económica**

Actualmente, «Croacia es una República que se define como un Estado unitario e indivisible, democrático y social, con una forma de Gobierno mixta, entre semipresencial y parlamentario» (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019:1). Esta se encuentra dividida territorialmente en 21 condados, los cuales poseen su propio gobierno regional encabezado por un Gobernador (Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb, 2015).

La estructura del gobierno se basa en la separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. «El poder legislativo reside en un Parlamento unicameral -*Sabor*- compuesto por 151 diputados, de los cuales 8 escaños están destinados a minorías étnicas y 3 a los croatas en el extranjero» (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019: 3). El poder ejecutivo recae en el jefe del Gobierno -el primer ministro- y el jefe del Estado -el presidente-, que representan al Estado en el país y en el extranjero (Unión Europea, 2019). El Primer Ministro responde solo ante el Parlamento, cuyos miembros son elegidos cada cuatro años. Así pues, el Parlamento ejerce el poder legislativo y de control del ejecutivo (Unión Europea, 2019). No obstante, el presidente de la República es el jefe del Estado y el jefe supremo del ejército; siendo elegido por un máximo de dos periodos de cinco años (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019). En cuanto al poder judicial, este «es autónomo e independiente y está formado por el Tribunal Constitucional, el Tribunal Supremo, los Tribunales provinciales y Municipales, los Tribunales Comerciales y un Tribunal Administrativo» (Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb, 2015: 6). Los jueces son nombrados por el consejo del Tribunal, excepto los integrantes del Tribunal Constitucional, los cuales los nombra el Parlamento (Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb, 2015). En la actualidad, la jefatura de Estado la asume la primera mujer presidenta de Croacia, Kolinda



Grabar-Kitarovic, mientras que la presidencia de Gobierno queda en manos de Andrej Plenkovic.

Respecto a la política exterior, tras la desintegración de la ex Yugoslavia en 1991, la República de Croacia ingresó en la Organización de las Naciones Unidas el 22 de mayo de 1992. En esta línea, después del conflicto bélico que acaeció entre 1991 y 1995 se puso en marcha un proceso de consolidación nacional y de reestructuración de las relaciones internacionales (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019) que años más tarde daría sus frutos con su incorporación en la OTAN y, posteriormente en la Unión Europea. En 2009, el ingreso de Croacia en la OTAN supuso un gran paso para su futura inserción en el ámbito euroatlántico; hecho que se hizo oficial el 1 de julio de 2013 tras el referéndum nacional realizado el 22 de enero del 2012 en el que el *sí* se impuso con un 66, 3% de los votos (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019).

Por último, cabe destacar las relaciones bilaterales entre España y Croacia, las cuales son positivas desde el 9 de marzo de 1992 ya que ambos países «comparten intereses potencialmente convergentes en el marco de la Unión Europea, las relaciones Euroatlánticas y el Mediterráneo» (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019: 5).

En lo que se refiere a la economía, el conflicto armado que se llevó a cabo entre 1991 y 1995, supuso un gran receso para la economía croata. Asimismo, este hecho, supuso para Croacia «perder las oportunidades de inversión que se extendieron por Europa Oriental tras la caída del Telón de Acero a partir del año 1989» (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019: 2). No obstante, años más tarde logró entrar en un ciclo positivo de crecimiento económico que se vio truncado en el año 2008, ya que Europa y el resto del mundo se encontraba en plena crisis económica y financiera (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019; Juričić, 2014). Por este motivo, la ciudadanía croata tuvo cierto recelo en su ingreso a la Unión Europea, tal y como se refleja en el porcentaje de las votaciones y en la preservación de la kuna al no realizar el cambio correspondiente al euro tras su ingreso en la Unión Europea. En lo que concierne a la kuna, actualmente es una moneda con cierta estabilidad y consta de una equivalencia de 7,40 con respecto al euro según los datos aportados por el Banco Central

Croata (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019). Sin embargo, Croacia se ha comprometido a adoptar el euro cuando reúna las condiciones necesarias (Unión Europea, 2019).

Tras seis años de recesión, a principios de 2015 Croacia empezó a resurgir alcanzando una tasa de crecimiento económico del 1,6%. No obstante, desde entonces hasta la actualidad, los distintos gobiernos, social demócrata o conservador, «se han visto obligados a imponer políticas de recortes y austeridad, con objeto de reducir el déficit presupuestario, el alto nivel de deuda pública» (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019: 2).

Hoy en día, los principales sectores de la economía croata son el comercio mayorista y minorista, el transporte, la hostelería y la restauración, la industria, la administración pública, la defensa, la educación, la salud y los servicios sociales (Unión Europea, 2019). No obstante, el turismo es el sector más importante de Croacia ya que se ha convertido en un destino muy popular debido a sus principales atractivos como son la naturaleza, el patrimonio cultural e histórico, el clima suave mediterráneo y la zona costera (Juričić, 2014). Asimismo, «su situación geoestratégica, así como las modernas infraestructuras de transportes y las facilidades que ofrecen para los negocios, son las principales ventajas que hacen que Croacia atraiga cada día a más inversores» (Juričić, 2014: 53). Con respecto a las inversiones en Croacia, el mayor interés por parte de España se ha mostrado en el sector turístico con la construcción de complejos turísticos y campos de golf (Juričić, 2014). Sin embargo, en los últimos años las inversiones han sido insignificantes o prácticamente nulas (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019). Juričić (2014) indica que el principal inversor en Croacia es Austria, seguido de Bélgica, Suiza, Holanda, Alemania y Francia, ocupando España el puesto 63, tal y como señala la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2019).

### **Identidad y religión**

Croacia ha sido durante su prolongada historia un país sumamente pluralista, multiétnico y multiconfesional en el que han convivido numerosas comunidades mixtas con más de cuarenta grupos minoritarios, tres grandes religiones y cuarenta y cuatro minorías religiosas.

Desafortunadamente, hoy en día la República de Hrvatska no es tan diversa como antaño. Según la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2019), Croacia se ha vuelto un país étnicamente homogéneo con un 87,83% de croatas católicos, un 4,44% de serbios ortodoxos y un 1,3% de bosnios musulmanes; el resto de los porcentajes se declaran con alguna otra religión o como ateos.

Así pues, el que antes había sido un país multiétnico, fruto de un proceso de muchos siglos de intransigencia a los invasores extranjeros y a las facciones nacionales étnicamente homogéneas, actualmente es un Estado más pobre y socialmente dividido en dos comunidades hostiles: la mayoría croata y una minoría serbia (Perica, 2011). Todo ello, por el efluvio de una serie de movimientos nacionalistas étnicos perpetrados tanto por croatas como por serbios y bosnios, que deseosos de crear varios Estados étnica y confesionalmente homogéneos (una Croacia católica, una Serbia ortodoxa y una Bosnia musulmana), cometieron delitos de limpieza étnica mediante torturas y matanzas masivas que provocaron el desplazamiento de millones de personas (Perica, 2011).

Sin embargo, a pesar del trauma de la guerra, la expulsión y la pérdida de sus hogares muchos refugiados que sufrieron el exilio han regresado para quedarse. No obstante, «la mayoría de los que han regresado son personas mayores y jubilados, mientras que los refugiados más jóvenes comenzaron una nueva vida en Serbia, en la República Serbia de Bosnia o en el extranjero» (Perica, 2011: 52).

Cabe destacar que, desde 1941, Croacia ha llegado a perder no solo a serbios y bosnios sino a otros dos grupos étnicos cuyos miembros contribuyeron al desarrollo de la historia, la cultura y la nación: los judíos y los italianos.

Respecto a estos últimos, las relaciones italo-croatas están mejorando y varios italianos han conseguido recuperar sus propiedades o han sido recompensados económicamente por la pérdida de estas. No se puede decir lo mismo de los serbios, con los cuales sigue existiendo una hostilidad encubierta debido a las matanzas masivas que hubo por parte de los dos bandos, ya que muchos de ellos han conseguido establecerse en Croacia no gracias al gobierno de ningún país, sino gracias a familiares y amigos y a la ayuda de grupos no gubernamentales y de defensores de los derechos humanos de Croacia y Serbia (Perica, 2011).

En cuanto a los judíos, de los 40 000 que había antes de la Segunda Guerra Mundial, ya solo viven en Croacia alrededor de 600 y todavía «tienen que enfrentarse al

explícito antisemitismo y a la negación del Holocausto de los círculos de derecha croatas» (Perica, 2011: 54).

Al mismo tiempo, existen nacionalistas croatas que no están regresando debido al trauma de la guerra, a la pérdida de sus hogares y a la crisis económica que atravesaba y en cierta forma atraviesa actualmente el país. Además, a esto se le añade que muchos jóvenes croatas se están marchando en masa a países extranjeros en busca de mejores oportunidades. Entre estos países destacan Serbia, Alemania, Canadá e incluso España, aunque en menor proporción.

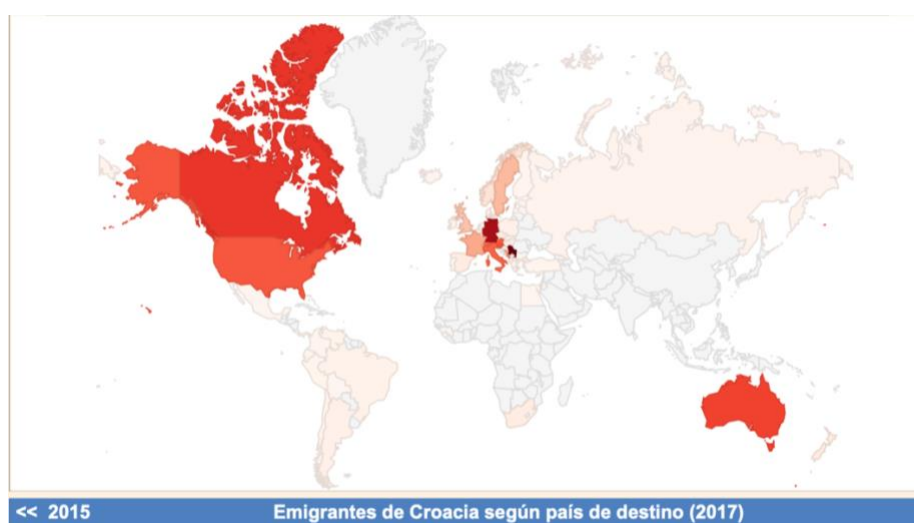


Figura 6. Emigrantes de Croacia según país de destino (2017). Fuente: Datosmacro (2019).

<https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/croacia>

A la vista queda que el componente religioso ha sido la causa y el motivo de los conflictos que han acaecido, así como, el promotor de la marcha de miles de personas que antaño conformaban una comunidad totalmente heterogénea. Por consiguiente, «la religión y por extensión las creencias religiosas han servido más de freno que de integración y, por ende, de soporte idóneo del nacionalismo» (García García, 2002: 280).

Así pues, a pesar de que Croacia se proclama como un Estado laico, el nacionalismo oficial de la República de Hrvatska da por sentado, hoy en día, que los croatas patrióticos deben ser católicos, mientras que los serbios son «por naturaleza ortodoxos y, a diferencia del tercer grupo [...], los bosniacos a quienes no les queda más remedio que ser musulmanes porque la religión es la marca fundamental de su identidad»

(Perica, 2011: 52). Por consiguiente, existe una estrecha correlación entre la afiliación religiosa y la identidad étnica, tal y como se puede observar en las respuestas que ofrecen seis de los siete informantes, los cuales se confiesan rotundamente cristianos, aunque muchos de ellos no practicantes. En esta línea, muchos croatas se consideran católicos y creen en las enseñanzas elementales de la religión, pero no son estrictos en la práctica de su fe a través de la asistencia regular a la iglesia (Cultural Atlas, 2019), ya que el hecho de ser cristiano se relaciona más con su identidad croata que con la propia fe.

Por tanto, el catolicismo es un aspecto importante de la identidad croata que actualmente sigue fraguando un sentimiento de nacionalismo y, en consecuencia, un ambiente de intolerancia con respecto al resto de las religiones. Este hecho queda patente en las respuestas que ofrecen dos de las informantes, las cuales afirman que en su país todavía no se respeta a las personas independientemente de su religión: «a veces está mal visto si dices que no eres católico» (Informante 3) o «con los católicos no hay problemas porque la mayoría de la gente es católica, con el resto de las religiones no tanto» (Informante 7).

### **Familia, equidad de género y matrimonio**

De igual forma, la religión católica ejerce una fuerte influencia en la vida familiar croata y en sus valores culturales.

Tradicionalmente, la familia croata estaba compuesta por los abuelos, los padres y dos o más hijos (Cultural Atlas, 2019). Sin embargo, hoy en día, están emergiendo otros tipos de hogares propios de la sociedad contemporánea basados en adultos solteros o familias monoparentales (Informante 5). Por lo visto, en los últimos años muchas parejas han optado por divorciarse y romper con uno de los valores más importantes de la fe cristiana, el matrimonio.

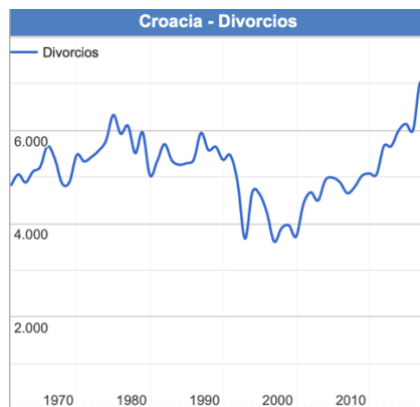


Figura 7. Divorcios en Croacia (2017). Fuente: Datosmacro (2019).

<https://datosmacro.expansion.com/demografia/divorcios/croacia>

Tal y como se puede observar en la Figura 7, en la última década se ha producido un aumento del número de divorcios teniendo su punto más álgido en el año 2016. Este suceso también se ha evidenciado en las respuestas de los participantes, ya que 4 de los 7 informantes testifican que sus padres están divorciados e incluso uno de ellos indica que «últimamente hay mucha gente que se divorcia» (Informante 7). Cabe destacar que estas uniones matrimoniales son exclusivamente entre un hombre y una mujer, puesto que en el año 2013 se aprobó un referéndum en el que el 66% de la población respaldó la propuesta del grupo católico *En nombre de la Familia* de reformar la Constitución y limitar el matrimonio a la unión entre un hombre y una mujer (ABC Sociedad, 2013). Así, cuando el pueblo croata parecía que estaba adquiriendo un modelo social propio de las sociedades modernas europeas, no ha hecho más que evidenciar su fuerte arraigo al catolicismo más conservador «la sociedad es moderna, pero está arraigada a la religión» (Informante 5). No obstante, dos informantes señalan que esta idea está más asociada a la gente mayor y a las zonas rurales pero que gracias al turismo y a la influencia de otros países, a pesar de ser un tema tabú (Informante 2), «ahora se puede hablar de ese tema con más facilidad» (Informante 7). Por consiguiente, la generación de croatas de más edad tiende a creer que el matrimonio debe ser entre un hombre y una mujer y que uno debe casarse antes de formar una familia (Cultural Atlas, 2019). Así, en las áreas rurales es más común que las personas se casen a una edad más temprana en torno a los veinte años, mientras que en las zonas urbanas la edad de contraer nupcias oscila entre finales de los veinte y principios de los treinta (Cultural Atlas, 2019). Es preciso mencionar que, a la hora de desposarse, como muestra del renovado interés en las tradiciones católicas desde la independencia del pueblo croata, se ha vuelto cada vez más popular celebrar una

boda religiosa antes que una boda civil, aunque esta última sigue siendo una opción entre los ciudadanos croatas (Cultural Atlas, 2019).

Asimismo, en las zonas rurales y en las generaciones más ancianas está instaurado el pensamiento de que la jerarquía familiar reside en el hombre (Informante 6). Del mismo modo, a pesar de que la mayoría de los participantes sostienen que en sus familias el padre y la madre tienen la misma autoridad «hay gente que dice que la mujer tiene que pasar más tiempo trabajando en casa» (Informante 3). Por tanto, las expectativas de que las mujeres cumplan roles más tradicionales de estereotipos persisten junto a la idea de que el hombre es el que manda en casa (Cultural Atlas, 2019). A esto se le añade el hecho de que los nombres de las familias se transmiten, generalmente, de forma patrilínea por lo que las esposas toman a menudo el apellido de su marido. Por último, cabe señalar que estos nombres, en la mayoría de los casos van asociados a un santo. No obstante, muchas de estas creencias y enfoques tradicionales están cambiando entre la generación más joven de croatas, que tiende a tener puntos de vista más positivos y liberales (Cultural Atlas, 2019) y que es consciente del conservacionismo de su país, tal y como afirma uno de los informantes «nuestro país es muy conservador, [...] no cree en la igualdad» (Informante 5).

### **Empleo y educación**

Respecto al empleo, tal y como se señalaba anteriormente, todavía persiste la idea de que la mujer debe pasar más tiempo trabajando en casa. No obstante, como consecuencia del gobierno comunista de la antigua Yugoslavia y su aliento a que las mujeres se unieran a las fuerzas laborales, las mujeres croatas, hoy en día, experimentan un estatus laboral muy similar al de los hombres (Cultural Atlas, 2019). Este hecho se refleja en la tasa de desempleo, la cual muestra que las mujeres solamente están a un punto de diferencia con respecto a los hombres.

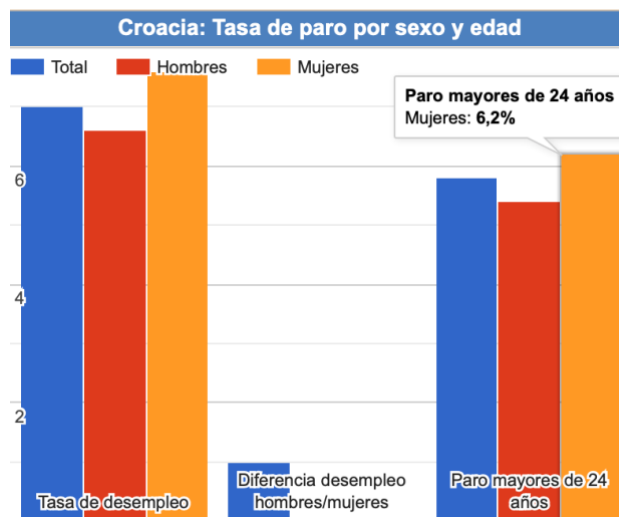


Figura 8: Tasa de paro por sexo y edad. Desempleo de Croacia, mayo del 2019. Fuente: Datosmacro (2019).

<https://datosmacro.expansion.com/paro/croacia>

Por primera vez, tal y como señala ICEX (2019) la tasa de desempleo registrada en Croacia es inferior al 10%. Sin embargo, es preciso señalar que el desempleo aumentó un 9,4% en noviembre a un 9,9% en diciembre del 2018 (ICEX, 2019). Por lo que esta disminución es posible que se deba a que muchas personas fueron eliminadas de los registros de desempleo, bien porque los desempleados cesaron en la búsqueda de trabajo o bien porque optaron por la emigración (ICEX, 2019). Es muy probable que esta última sea el motivo del descenso del paro, puesto que tal y como señalan varios de los informantes es muy difícil encontrar trabajo en Croacia. A esto se le suma la precariedad de los sueldos, ya que el salario mínimo oscila entre las 3000 y las 4000 kunas (Informante 3 e Informante 6), es decir, entre los 400 y 600 euros. Pues tal y como indica Datosmacro (2019) el salario mínimo interprofesional para 2019 en Croacia ha quedado fijado en 3750 kunas, es decir, en 505,9 euros al mes, alcanzando un salario medio de 5700 kunas, es decir, 768,41 euros (Preciosmundi, 2013).

En cuanto a la educación, tradicionalmente el clero se encargaba de la enseñanza, sin embargo, con la llegada del comunismo la iglesia perdió gran parte de su influencia en la instrucción.

Actualmente, el sistema educativo croata se gestiona de forma centralizada por el Ministerio de Ciencia y Educación (Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia, 2018) y se compone de cuatro etapas: Educación Infantil o *Vrtić*, Educación Primaria o *Osnovna Škola*, Educación Secundaria o *Srednja Škola* y Educación superior que se divide, a su



vez, en Escuela Politécnica o *Veleučilište* y Universidad o *Sveučilište* (Expat in Croatia, 2019).

La educación en Croacia es totalmente gratuita y obligatoria durante ocho años, los cuales comprenden desde los 6 hasta los 14 años (Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia, 2019). Sin embargo, antes de los 6 años todos los niños deben ingresar durante al menos un año a lo que se conoce como Educación Infantil o *Vrtić* (Expat in Croatia, 2019).

Posteriormente, los estudiantes asisten a la escuela de primaria desde los 6 o 7 años hasta los 14 o 15 años, tal y como indican todos los informantes. Durante esta etapa, los discentes permanecen en la misma clase a lo largo de los ochos años de escolarización (Expat in Croatia, 2019) «vamos juntos al colegio desde siempre» (Informante 1). Cabe señalar que esta etapa se divide, a su vez, en dos ciclos (Expat in Croatia, 2019):

- Por un lado, el primer ciclo que comprende desde primero hasta cuarto grado en el cual los estudiantes tienen un mismo maestro para todas las materias excepto para las asignaturas de lengua extranjera y religión, siendo esta última optativa.
- Por otro lado, el segundo ciclo que comprende desde quinto a octavo grado en el que los estudiantes rotan de aula, por lo que tienen diferentes maestros para cada materia.

Los últimos datos registrados informan que en el año 2015 el 88,8% de los niños en edad escolar estaban matriculados en la escuela de primaria (Knoema, s.f.a.). Se trata, por tanto, de un porcentaje bastante alarmante ya que en 2003 el valor era mucho más positivo, con un 93,5%, tal y como se puede observar en la siguiente tabla.

| FECHA | VALOR | CAMBIAR, % |
|-------|-------|------------|
| 2015  | 88,8  | 0,15 %     |
| 2014  | 88,7  | 0,05 %     |
| 2013  | 88,7  | -0,38 %    |
| 2012  | 89,0  | 1,69 %     |
| 2011  | 87,5  | 2,15 %     |
| 2010  | 85,7  | -0,12 %    |
| 2009  | 85,8  | -2,47 %    |
| 2008  | 87,9  | -1,98 %    |
| 2007  | 89,7  | -0,33 %    |
| 2006  | 90,0  | -0,43 %    |
| 2005  | 90,4  | -3,32 %    |
| 2003  | 93,5  |            |

Figura 9: Tasa neta de escolarización en Educación Primaria, Croacia (2003 - 2015). Fuente: Knoema. (s.f.a).  
<https://knoema.es/atlas/Croacia/topics/Educación/Educación-Primaria/Tasa-neta-de-escolarización>

Una vez finalizada la Educación Primaria, existe la posibilidad de ingresar hasta los 18 en un instituto de Educación Secundaria o *Gimnazija*, en una Escuela de formación profesional o *Stručna škola* o en una *Umjetnička škola* de tipo artístico (Huertas Morales, 2017). De este modo, la Educación Secundaria se divide en tres ramas o enfoques:

- *Gimnazija* o Educación Secundaria general o especializada, ya que se imparten asignaturas de rango lingüístico o científico (Huertas Morales, 2017).
- *Stručna škola* o Escuela de formación profesional, en la que los alumnos estudian un determinado oficio como la cocina o la carpintería o también, un módulo específico de economía o ingeniería (Expat in Croatia, 2019). Cabe destacar que este tipo de escuela se suele completar en un periodo de tres años (Informante 7), no obstante, los estudios de economía e ingeniería pueden alcanzar los cuatro años de duración (Expat in Croatia, 2019).
- *Umjetnička škola* o Escuela artística, la cual se centra en las artes visuales, la música y similares (Expat in Croatia, 2019).

Por lo general, la Educación Secundaria dura cuatro años. Sin embargo, en función de la rama que escoja el estudiante esta duración puede variar y acortarse a tres años.

Respecto a la dificultad, la *Gimnazija* es más difícil de completar que el resto de las escuelas, puesto que es la que permite a los estudiantes acceder a la universidad (Informante 3). En cuanto al acceso a la universidad, este «viene determinado por dos

exámenes o pruebas: una *matura* o examen final, igual para todo el alumnado y que se hace a nivel estatal (su nota se considera para el acceso a la universidad), y un *prijemni ispit* (examen de matrícula), realizado por cada facultad y que depende de la materia de estudio» (Huertas Morales, 2017: 3).

Los últimos datos registrados desde 2015 señalan que el 91,8% de los estudiantes en edad escolar estaban matriculados en las escuelas de Educación Secundaria (Knoema, s.f.b.). Esto supone un claro descenso desde el año 2009, tal y como se puede observar en la siguiente tabla. No obstante, en comparación con los datos obtenidos en Educación Primaria los valores son más positivos para los estudios secundarios.

| FECHA | VALOR | CAMBIAR, % |
|-------|-------|------------|
| 2015  | 91,8  | -0,91 %    |
| 2014  | 92,7  | -1,41 %    |
| 2013  | 94,0  | -0,99 %    |
| 2012  | 94,9  | -0,05 %    |
| 2011  | 95,0  | -0,85 %    |
| 2010  | 95,8  | -1,48 %    |
| 2009  | 97,2  | 3,60 %     |
| 2008  | 93,9  | 6,10 %     |
| 2005  | 88,5  | 3,86 %     |
| 2003  | 85,2  | 1,80 %     |
| 2002  | 83,7  | 1,15 %     |
| 2001  | 82,7  |            |

Figura 10: Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria, Croacia (2001 - 2015). Fuente: Knoema. (s.f.b).

<https://knoema.es/atlas/Croacia/topics/Educación/Educación-Secundaria/Tasa-neta-de-escolarización>

Por último, como anteriormente se comentaba, la Educación superior se divide en dos tipos: por un lado, la Escuela Politécnica o *Veleučilište* y, por otro lado, la Universidad o *Sveučilište* (Expat in Croatia, 2019). La distinción entre ambos programas reside en la duración de los estudios y las materias impartidas (Expat in Croatia, 2019). Respecto al plan de estudios universitarios, el sistema educativo croata se rige por el Plan Bolonia de 3+2, es decir, tres años de grado y dos de máster (Informante 7). A su vez, todas las universidades se componen de facultades independientes. De este modo, cada facultad se centra en áreas específicas de aprendizaje: ciencias naturales, filosofía, derecho, ingeniería, economía, arquitectura, medicina, etc., (Expat in Croatia, 2019). Asimismo, cabe destacar el sistema de evaluación el cual se establece sobre una puntuación de cinco «(1: *Nedovoljan*, 2: *Dovoljan*, 3: *Dobar*, 4: *Vrlo dobar*, 5: *Izvrstan*),

donde el uno es suspenso y el dos aprobado» (Huertas Morales, 2017: 3). Finalmente, «al terminar los estudios universitarios y defender la tesina, como medida gubernamental para combatir el alto desempleo entre los jóvenes, los estudiantes pueden ser contratados en calidad de prácticas por cualquier empresa. [...] Este programa de contratación les permite conocer el mundo laboral y adquirir una valiosa experiencia» (Huertas Morales, 2017: 3).

### **Rituales festivos, tradiciones y gastronomía**

La cultura croata está enmarcada por una división histórica y territorial que ha supuesto la desintegración de su cultura y, por ende, de sus tradiciones.

Tras lograr la independencia, Croacia se vio desarticulada por sus tradiciones locales tal y como señalan varios de los informantes: «cada pueblo tiene sus propios santos» (Informante 2), «cada parte de Croacia tiene sus fiestas» (Informante 3), «hay muchas tradiciones, depende de la zona» (Informante 7). Por consiguiente, los habitantes de cada entidad geográfica, es decir, de la parte central donde se sitúa Zagreb, de Eslavonia, la zona montañosa o la parte litoral de Dalmacia, «no hablan igual, no juegan a los mismos juegos de cartas y no cocinan las mismas cosas» (Pavičić, 2011: 59). De este modo, «Croacia presenta unos marcados regionalismos que a menudo se manifiestan en la música popular dialectal o en el apoyo a equipos de fútbol regionales» (Pavičić, 2011: 60).

Asimismo, la religión católica ejerce una fuerte influencia en la celebración de las fiestas más tradicionales, ya que muchas de ellas giran en torno a santos como el patrón de Dubrovnik, el 3 de febrero, *San Blas* (Informante 7), o a celebraciones específicas como la *Navidad* (Informante 1), el *Año Nuevo* (Informante 3) o la *Pascua* (Informante 4). También, de carácter religioso, destacan otras festividades como la *Procesión de Za Krizen* que se celebra el Jueves Santo en la isla de Hvar y en la que un hombre descalzo debe portar una cruz mientras se realiza el canto *Lamento de la Virgen María* (Tootay, 2019) o el *Día de San Jorge* que tiene lugar el 23 de abril en Zagreb y consiste en ir casa por casa cantando canciones (Tootay, 2019). Otra fiesta importante en Croacia es el *Sinjska Alka*, declarada Patrimonio Cultural Inmaterial por la UNESCO, la cual se celebra el primer día de agosto y consiste en que varios jinetes apunten con sus lanzas hacia dos

anillos concéntricos (Tootay, 2019). Esta festividad tiene su origen en honor a la victoria sobre el ejército turco (Oficina nacional de turismo de Croacia, 2018).

Por lo general, las festividades más señaladas en Croacia son (Cultural Atlas, 2019):

- *Día de Año Nuevo* (1 de enero)
- *Epifanía* (6 de enero)
- *Pascua* (varía cada año)
- *Día Internacional del Trabajador* (1 de mayo)
- *Semana Santa Corpus Christi* (durante todo el mes de junio)
- *Día de la lucha antifascista* (22 de junio)
- *Día de la estadidad* (Día Nacional de Croacia) (25 de junio)
- *Día de Acción de Gracias de Victoria y Patria* (5 de agosto)
- *Asunción de María* (15 de agosto)
- *Día de la Independencia* (8 de octubre)
- *Día de todos los santos / Día de los muertos* (1 de noviembre)
- *Día de Navidad* (25 de diciembre)
- *Día de San Esteban* (26 de diciembre)

Al igual que con las fiestas, los trajes tradicionales varían en función de la zona. En Eslavonia y Baranja destacan las mangas de las camisas con un volante en su extremo, así como, los sombreros decorados con flores y otros adornos (Ver Croacia, 2019). En la zona de Posavina y Podravina los trajes son más modestos, normalmente en blanco y negro, pero con algún que otro adorno y bordado en los chales y delantales de las mujeres (Ver Croacia, 2019). En Medimurje, Zagorje y Zagreb tienen influencia los estilos anteriores, aunque en estas zonas predomina el color rojo (Ver Croacia, 2019). Por último, en la costa el estilo de los trajes varía bastante, ya que en la zona de Dalmacia predominan los colores blanco y rojo, mientras que en la zona de Istria los trajes son menos llamativos (Ver Croacia, 2019). Sin embargo, cabe señalar que los trajes no son de uso actual, tal y como indican varios de los informantes, sino que forman parte de una cultura festiva que no está integrada en el ambiente social moderno.

Respecto a la música tradicional, es muy común en todo el país la celebración de festivales folklóricos (Ver Croacia, 2019). El instrumento nacional por excelencia es la

*tambura* o *tamburitza* (Ver Croacia, 2019; Guía de Croacia, 2019). Se trata de un instrumento de cuerda parecido a la bandurria que acompaña al baile eslavo *Kolo*, el cual se ejecuta en círculo (Guía de Croacia, 2019) y se realiza con frecuencia en las bodas croatas (Ver Croacia, 2019). Cabe destacar que, en la zona de Dalmacia es muy tradicional la *Klapa* (Informante 1, Informante 3 e Informante 5). Se trata de un grupo de hombres que cantan a capela temas sobre el amor, la tierra y el mar (Ver Croacia, 2019). Sin embargo, tal y como señalan varios de los informantes, la música tradicional de Croacia no parece gustar mucho entre las generaciones más juveniles, ya que la música les parece triste y aburrida puesto que solo habla del amor o la patria «nuestra música no es divertida para los jóvenes» (Informante 6). Por este motivo, la sociedad croata más joven está dejando a un lado sus costumbres y se está abriendo camino al círculo cultural de la antigua Federación tras incluir entre sus gustos musicales el folk electrónico serbio, denominado *turbofolk* (Pavičić, 2011) «los jóvenes ahora escuchan música de Serbia» (Informante 6). De la misma forma, los jóvenes croatas también acogen la música europea, destacando la española, e incluso la latinoamericana puesto que les parece más moderna y divertida (Informante 3).

En cuanto a la gastronomía, al igual que sucede con las fiestas y tradiciones, Croacia tiene varios tipos de cocina: «la cocina dálmata (mediterránea, basada en el uso del aceite de oliva y del marisco), la del norte del país (típicamente centroeuropea) y la cocina de las áreas montañosas centrales, típicamente balcánica» (Pavičić, 2011: 60).

En la costa adriática, los platos regionales incluyen las gambas fritas, el *prstaci* o marisco y el *brodet* dalmata basado en diversas variedades de pescado guisadas con arroz (Guía de Croacia, 2019). Por consiguiente, en la costa dalmata abundan los pescados y el marisco (Informante 1, Informante 2, Informante 4 e Informante 7). Asimismo, los informantes destacan el *čevapi* como un plato típico de Croacia, aunque de procedencia Serbia y, el *burek*, una rosquilla de queso procedente de Zagreb (Guía de Croacia, 2019).

En la zona central, sobresalen platos como *manistra od bobica*, es decir, judías y sopa de maíz (Informante 4) o el *struckle* que es un bollo de requesón (Guía de Croacia, 2019).

Respecto a los horarios de comida, varios de los informantes coinciden en que el desayuno tiene lugar en torno a las siete u ocho de la mañana mientras que las comidas se desarrollan alrededor de la una o las dos de la tarde (Informante 5 e Informante 6), quedando más incierta la hora de cenar sobre las siete u ocho de la tarde. Cabe destacar

que los domingos están reservados para comer con la familia (Informante 2 e Informante 3). Asimismo, parece ser que antes de comer, sobre todo en festividades o cuando la familia está reunida, es muy típico bendecir la mesa antes de comer (Informante 3 e Informante 4). También, al igual que en español, se utiliza la fórmula *dobarteck* para decir *buen provecho*.

Por último, cabe señalar que la división territorial no afecta únicamente a las fiestas y tradiciones, así como a la gastronomía, sino que también el carácter de las personas parece verse afectado de la misma manera. La mayoría de los informantes coinciden en que la gente que reside en la zona norte es más triste y está más agobiada, mientras que la gente del sur, de la costa dálmata, parece más feliz y relajada.

No obstante, a pesar de que parezcan «sorprendentemente mediterráneos, de pelo y complexión oscuros» (Pavičić, 2011: 58) el carácter de los croatas, por lo general, es más cercano al centroeuropeo alemán que al mediterráneo (Ver Croacia, 2019).

### **III.3. Estudio sociolingüístico**

De la misma manera que en los dos estudios anteriores, el profesor debe conocer la lengua materna de sus alumnos y a su vez, debe informarse sobre sus peculiaridades y principales rasgos, puesto que ello «permitirá prever los problemas de adquisición y aprendizaje de la lengua de escolarización o la posible aparición de una interlengua» (Fernández López, 2018: 148). Asimismo, para llegar a conocer la lengua de origen de los alumnos se debe atender a dos vertientes complementarias; por un lado, la consulta de fuentes especializadas y el estudio contrastivo entre las lenguas en contacto y, por otro lado, la recogida de muestras reales representativas del alumnado inmigrante y la información obtenida a través de las entrevistas realizadas mediante el cuestionario del ALCI. Todo ello permitirá cotejar las muestras obtenidas y completar la información extraída de la revisión bibliográfica.

En el caso de los estudiantes eslavos y, en particular, de los estudiantes croatas «la evolución de su aprendizaje, respecto al español, es más rápida que en hablantes de otras lenguas» (De la Cava Fernández-Coronado y Sesnilo Pina, 2007: 415). No obstante, el español y el croata disponen de un funcionamiento gramatical muy distinto, ya que el origen del croata reside en el protoeslavo mientras que el español guarda relación con el latín prosaico (Kočman, 2011). De ahí, la importancia de informarse sobre los principales

rasgos y peculiaridades de la lengua croata para así prever posibles errores y, en consecuencia, poner a disposición de profesores y alumnos «materiales que ayuden tanto a conocer de antemano las dificultades a las que se enfrentará el profesor en su tarea, como a enmendar los errores en que incurrirá el alumno en el proceso de aprendizaje» (Penadés Martínez, 2003: 2). Así pues, a continuación, se muestran algunos de los rasgos más destacables que caracterizan a la lengua croata.

El croata es el idioma oficial de Croacia, sin embargo, la lengua croata se divide al mismo tiempo en tres dialectos que toman su nombre de la forma de decir *qué* (Gil, 2014): *čavaski* (*ča*), *kajkavski* (*kaj*) o *štokavski* (*što*). De hecho, estos dialectos no solo difieren en la forma de decir *qué* sino también en los sonidos, los patrones de acento, las terminaciones, los casos, los tiempos y el vocabulario (Brown y Alt, 2004). Cabe destacar que algunas de estas diferencias se observan en diferentes áreas de Croacia, por lo que se podría decir que el territorio croata se divide en tres zonas dialectales (Informante 7) *chakaviana*, *kajkaviana* y *shtokaviana*. Por un lado, la zona *chakaviana* cubre el área de toda Istria y las islas del Adriático, entre ellas, Pelješac, Korčula y Lastovo. Por otro lado, el área *kajkaviana* corresponde a Croacia del norte, Zagreb y Gorski-Kotar. No obstante, la franja *shtokaviana* cubre un área mucho grande que las otras dos juntas, puesto que el *štokavski* se habla en el resto de Croacia y se subdivide, a su vez, en tres grupos «que varían en la pronunciación y escritura de las palabras que llevan el sonido *ie*: *ikavski*, *ekavski* y *(i)jekavski*» (Gil, 2014: 2) siendo este último la base del idioma estándar en Croacia (Brown y Alt, 2004). De este modo, el croata estándar y el que todo el mundo entiende es el *štokavski (i)jekavski* (Gil, 2014).

Respecto al alfabeto, el croata emplea el alfabeto latino con un total de 30 letras que, a diferencia del alfabeto español, carece de letras como la *ñ*, *q*, *w*, *x*, *y* e incluye otras nuevas como la *č*, *ć*, *đ*, *š*, *ž*, *lj*, *nj*, *dž*.

| LETRA  | FONEMA | LETRA  | FONEMA | LETRA | FONEMA |
|--------|--------|--------|--------|-------|--------|
| A, a   | /a/    | G, g   | /g/    | O, o  | /o/    |
| B, b   | /b/    | H, h   | /h, x/ | P, p  | /p/    |
| C, c   | /ts/   | I, i   | /i/    | R, r  | /r/    |
| Č, č   | /tʃ/   | J, j   | /j/    | S, s  | /s/    |
| Ć, ć   | /tɕ/   | K, k   | /k/    | Š, š  | /ʃ/    |
| D, d   | /d/    | L, l   | /l/    | T, t  | /t/    |
| DŽ, dž | /dʒ/   | Lj, lj | /ʎ/    | U, u  | /u/    |



|      |      |        |     |      |     |
|------|------|--------|-----|------|-----|
| Đ, d | /dz/ | M, m   | /m/ | V, v | /v/ |
| E, e | /e/  | N, n   | /n/ | Z, z | /z/ |
| F, f | /f/  | Nj, nj | /ɲ/ | Ž, ž | /ʒ/ |

Tabla 2. Alfabeto croata. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Alfabeto\\_croata](https://es.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_croata) Elaboración propia.

Cabe mencionar que la ortografía croata es fonética, es decir, existe una correspondencia grafía-fonema unívoca (Lifelong Learning Programme, 2019). Por consiguiente, no parece una tarea difícil leer un texto croata. Sin embargo, la dificultad puede residir en el acento puesto que cualquier sílaba, a excepción de la última, puede ser acentuada y acentuar mal una palabra puede suponer cambiar su significado por completo (Lifelong Learning Programme, 2019). Así pues, en el caso de la lengua croata la mayoría de las palabras son esdrújulas o llanas, aunque, bien es cierto que, el croata pertenece al grupo de idiomas que poseen acento fijo, por lo que la mayoría de las palabras se acentúan en la penúltima sílaba (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2007).

Del mismo modo ocurre con el acento tonal puesto que, en función de la entonación, una misma palabra puede adquirir diferentes significados. Al igual que en la lengua china, existen cuatro tipos de acentos, dos ascendentes y dos descendentes (Lifelong Learning Programme, 2019). Los acentos ascendentes ocurren en cualquier sílaba a excepción de la última, mientras que los descendentes ocurren casi exclusivamente en la primera sílaba y en los monosílabos. La notación tradicional que se utiliza es la siguiente (Brown y Alt, 2004): subida corta \ como en *à*, subida larga / como en *á* y caída corta \ \ como en *ä* o caída larga  $\cap$  como en *â*.

En cuanto a las vocales, en croata existen 5 vocales (i, e, a, o, u) que pueden aparecer en cualquier posición de una palabra (Brown y Alt, 2004): principio, medio y fin. Ahora bien, la *i* y la *e* se clasifican como vocales delanteras, mientras que la *a*, la *o* y la *u* se catalogan como posteriores. Al mismo tiempo, cada vocal puede ser larga o corta en función del acento tonal, tal y como se ha mencionado anteriormente. Cabe destacar que la *r* puede actuar en ocasiones como vocal cuando no va acompañada de otra vocal (Brown y Alt, 2004). Así pues, «aunque el croata y el español tienen cinco vocales que se anotan con los mismos grafemas su realización es bastante diferente» (Musulin y Jelaska, 2014: 86).

En el caso de las consonantes, se aprecian realizaciones idénticas al español respecto a la *p, b, t, d, k, g, f, x, m, n, ɲ, l, λ*. No obstante, en la siguiente tabla se puede concluir que en ambas lenguas existen varias categorías en relación con los sonidos.

|                   | bilabi-ales | labio-dentales | inter-dentales | den-tales | alveo-lares | Prepala-tales | pala-tales | ve-lares |
|-------------------|-------------|----------------|----------------|-----------|-------------|---------------|------------|----------|
| oclusivas         | p b         |                |                |           | t d         |               |            | k g      |
| africadas         |             |                |                | c         |             | č ž           | ć ğ        |          |
| fricativas        |             | f              | θ              | s z       |             | š ž           | j          | x        |
|                   |             |                | -              |           |             |               |            |          |
| nasales           | m           |                |                |           | n           |               | ɲ          |          |
| laterales         |             |                |                |           |             | l             | λ          |          |
| vibrantes         |             |                |                |           |             | r             |            |          |
| vibrante múltiple |             |                |                |           |             | •             |            |          |
| aproximantes      |             | v              |                |           |             |               | j          |          |

Tabla 3. Las consonantes españolas y croatas según el punto y el modo de articulación. Fuente: Musulin y Jelaska (2014: 86).

Así pues, tal y como se puede observar «la comparación de los sistemas fonológicos muestra que las más parecidas son las oclusivas, las nasales y las laterales, mientras que el español, a diferencia del croata, no tiene ninguna aproximante, y el croata no tiene ninguna interdental» (Musulin y Jelaska, 2014: 87). Por consiguiente, se puede decir que los sonidos *θ, j* y *r* no existen en la lengua croata.

Asimismo, es preciso señalar que la *j*, a pesar de ser consonante, es vocálica en su pronunciación (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2007).

Además, el idioma croata, a diferencia del español, consta de siete casos (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, locativo, instrumental y vocativo) los cuales se combinan con tres géneros (femenino, masculino y neutro) y dos números (singular y plural). Cabe señalar que cada caso tiene múltiples usos (Brown y Alt, 2004; Mi gramática), tal y como se presentan a continuación:

En primer lugar, el caso nominativo responde a las preguntas *tko* (¿quién?) o *što* (¿qué?) y se relaciona con el sujeto de la oración.

En segundo lugar, el caso genitivo responde a las preguntas *koga* (¿de quién?) o *čega* (¿de qué?) y se utiliza en expresiones de cantidad, de relación, de posesión, temporales o espaciales. De la misma forma, el genitivo puede apreciarse en algunos tiempos verbales y en determinadas preposiciones como *bez, do, ispod, iz, iza, iznad, kod,*

*od, po, pored, preko, prije, protiv*<sup>3</sup>. Por último, el genitivo también se puede emplear para describir la procedencia de una persona o cosa.

En tercer lugar, el caso dativo responde a las preguntas *komu* (¿a quién?) o *čemu* (a quién) y se relaciona, habitualmente, con el complemento indirecto de la oración (Kočman, 2011). Asimismo, existe una serie de verbos que se utilizan con el dativo (*dati, darovati, reći, kupiti, napisati, poslati, požaliti se*<sup>4</sup>). Por último, al igual que el genitivo, el dativo también puede hacer su aparición en preposiciones como *k, ka, nadomak, nasuprot, prema, unatoč, uprkos*<sup>5</sup>.

En cuarto lugar, el caso acusativo responde a las preguntas *koga* (¿a quién?), *što* (¿qué?) y se relaciona, en la mayoría de los casos, con el complemento directo de la oración (Kočman, 2011). A su vez, el acusativo se encuentra en verbos que indican movimiento (*baciti, donijeti, juriti, voziti se*<sup>6</sup>) y puede presentarse en algunas preposiciones como *kroz, među, na, nad, niz, o, po, pod, pred, u, za*<sup>7</sup>.

En quinto lugar, el caso locativo responde a las preguntas *gdje* (¿dónde?) o *čemu* (¿sobre qué?), por ende, se relaciona con el complemento circunstancial de lugar. Asimismo, de la misma forma que en el resto de los casos, el locativo puede aparecer en algunas preposiciones como *na, o, po, u pri*.

En sexto lugar, el caso instrumental responde a las preguntas de *s kim* (¿con quién) o *čime* (¿con qué?) y se relaciona con el complemento circunstancial de modo. Por consiguiente, depende de preposiciones de tipo instrumental como *među, nad (a), pod (a), pred, s(a), za*.

En séptimo y último lugar, el caso vocativo se utiliza únicamente cuando una persona se dirige directamente a otra.

---

<sup>3</sup> *Bez* (sin), *do* (para), *ispod* (debajo), *iz* (desde), *iza* (detrás), *iznad* (arriba), *kod* (con), *od* (desde), *po* (por), *pored* (al lado), *preko* (a través), *prije* (antes), *protiv* (contra).

<sup>4</sup> *Dati* (dar), *darovati* (regalar), *reći* (decir), *kupiti* (comprar), *napisati* (escribir), *poslati* (mandar/enviar), *požaliti se* (quejarse).

<sup>5</sup> *K* (a), *ka* (a/hacia), *nadomak* (cerca de), *nasuprot* (opuesto/en frente de), *prema* (a), *unatoč* (a pesar de), *uprkos* (aunque).

<sup>6</sup> *Baciti* (lanzar/tirar), *donijeti* (llevar/aportar), *juriti* (perseguir/acelerar) *voziti se* (conducir/manejar).

<sup>7</sup> *Kroz* (a través de), *među* (entre), *na* (a/hacia/en), *nad* (encima), *niz* (en), *o* (en), *po* (desde/por), *pod* (bajo), *pred* (ante/delante de), *u* (en), *za* (para/de).

A su vez, los respectivos casos se diferencian en tres conjuntos principales de terminaciones según el género y el número (Brown y Alt, 2004; Mi gramática):

- El primer grupo se corresponde con todos los sustantivos masculinos y neutros que en genitivo singular terminan en -a.

| <b>Visión general: Terminaciones de la declinación -A</b> |                          |               |
|---|--------------------------|---------------|
|   | Singular                 | Plural        |
| Nom.  | m: consonante / n: -e,-o | m: -i / n: -a |
| Gen.  | -a                       | -a            |
| Dat. / Loc.   | -u                       | -ima          |
| Ac.   | m: consonante / n: -e,-o | m: -e / n: -a |
| Instr.  | -om,-em                  | -ima          |
| Voc.  | m: -e,-u / n: -e,-o      | m: -i / n: -a |

Tabla 4. Terminaciones de la declinación -A. Fuente: <http://www.migramatica.com/croata/>

- El segundo grupo se corresponde con todos los sustantivos femeninos que en genitivo singular acaban en -e.

| <b>Visión general: Terminaciones de la declinación -E</b> |          |        |
|---|----------|--------|
|   | Singular | Plural |
| Nom.  | -a       | -e     |
| Gen.  | -e       | -a     |
| Dat. / Loc.   | -i       | -ama   |
| Ac.   | -u       | -e     |
| Instr.  | -om      | -ama   |
| Voc.  | -o       | -e     |

Tabla 5. Terminaciones de la declinación -E. Fuente: <http://www.migramatica.com/croata/>

- El tercer grupo se corresponde con todos los sustantivos femeninos que en genitivo singular finalizan en -i.

| <b>Visión general: Terminaciones de la declinación -I</b> |            |        |
|---|------------|--------|
|   | Singular   | Plural |
| Nom. / Ac.  | consonante | -i     |
| Gen. / Voc.   | -i         | -i     |
| Dat. / Loc.   | -i         | -ima   |
| Instr.  | -i,-ju     | -ima   |

Tabla 6. Terminaciones de la declinación -I. Fuente: <http://www.migramatica.com/croata/>

En lo que se refiere a las categorías gramaticales, el croata no dispone de artículo (Kočman, 2011). En cuanto al sustantivo y al adjetivo, para saber la forma de ambas clases hay que tener en cuenta los siete casos, los tres géneros y los dos números (Brown

y Alt, 2014; Mi gramática). Por lo general, los sustantivos masculinos terminan en consonante, los sustantivos femeninos terminan en -a y los sustantivos neutros terminan en -e (Brown y Alt, 2014; Mi gramática). Respecto a los adjetivos, en la mayoría de los casos, los adjetivos masculinos terminan en consonante o en -i, los adjetivos femeninos terminan en -a y los adjetivos neutros terminan en -o (Brown y Alt, 2014; Mi gramática). Sin embargo, existen variaciones en lo que se refiere al género, ya que en función de las siete declinaciones y los dos números pueden presentarse múltiples posibilidades. Asimismo, cabe mencionar que los adjetivos irregulares como *dobar* (*bueno*), *zao* (*malo*), *velik* (*grande*) o *mali* (*pequeño*) pueden sufrir una serie de gradaciones (Mi gramática) de la misma forma que los adjetivos en grado comparativo y superlativo.

Al igual que los sustantivos y los adjetivos, los pronombres presentan múltiples variaciones en su forma, ya que la mayoría de los pronombres personales, posesivos, demostrativos e interrogativos se declinan y se ajustan a las palabras en función del género y número (Brown y Alt, 2014; Mi gramática). Cabe mencionar que los pronombres personales, a diferencia del español, en la lengua croata se utilizan poco, puesto que las personas ya van incluidas en la forma verbal (Brown y Alt, 2014; Mi gramática).

Los adverbios, sin embargo, no se declinan y no distinguen el género gramatical, pues únicamente hay una forma adverbial. De este modo, los adverbios se gradúan al igual que algunos de los adjetivos croatas mencionados anteriormente (Brown y Alt, 2014; Mi gramática).

En cuanto a los verbos, el idioma croata dispone de siete tiempos verbales (presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pluscuamperfecto, futuro I y futuro II), dos números (singular y plural) y tres personas (yo, tú, él/ella/ello, nosotros, vosotros, ellos/ellas), (Brown y Alt, 2014; Mi gramática; Lifelong Learning Programme, 2019). Respecto a los modos, se distinguen el modo indicativo, el imperativo y el condicional. Por consiguiente, el croata, en contraste con el español, carece de modo subjuntivo, ya que expresa las situaciones comunicativas del subjuntivo (deseos, prohibiciones, peticiones, consejos, expresión de probabilidad, etc.) con los tiempos de indicativo (Kočman, 2011). Asimismo, cabe mencionar que en la lengua croata los verbos distinguen dos aspectos: el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo. El aspecto

perfectivo, se utiliza principalmente para narrar eventos que han finalizado *moja sestra je pročitala knjigu*<sup>8</sup>, mientras que el aspecto imperfectivo, se usa generalmente para describir situaciones que todavía no han terminado *moja sestra čita knjige*<sup>9</sup> (Brown y Alt, 2014). Otra diferencia respecto al español reside en los verbos reflexivos, puesto que la lengua croata solo tiene el pronombre *se* para referirse a todas las personas (Kočman, 2011). Por último, es preciso mencionar que muchos de los verbos que se utilizan con frecuencia en el idioma croata son los irregulares, los cuales al igual que el español, mantienen sus propias terminaciones (Lifelong Learning Programme, 2019).

Para finalizar y entender un poco más el funcionamiento de la lengua croata, se hace imprescindible remarcar algunos de los aspectos más sugestivos de su sintaxis. Respecto al orden de los elementos, en las oraciones declarativas la disposición viene determinada por la estructura de tema (punto de partida para la comunicación) y comentario (lo que se quiere comentar sobre ese tema), es decir, el sujeto o tema seguido del verbo y, por último, el objeto o comentario (Brown y Alt, 2014). Del mismo modo, el orden de los elementos dentro de las frases nominales es generalmente fijo; antes del sustantivo aparecen los demostrativos, posesivos, números y adjetivos, mientras que después del sustantivo aparecen las frases preposicionales, las cláusulas relativas y las cláusulas complementarias (Brown y Alt, 2014). Por consiguiente, en oposición al español, el adjetivo, en la mayoría de los casos, precede al sustantivo «el cielo azul en croata es *plavo nebo*, el adjetivo va el primero» (Informante 3), «en español [...] es camisa azul, en croata sería *plava košulja*, así que sí es diferente» (Informante 7). Asimismo, otro aspecto a destacar es el uso de los enclíticos, los cuales se caracterizan por ser monosílabos y ocupar un lugar fijo en la frase (Mi gramática). Por lo general, todo el grupo enclítico aparece en segunda posición en la oración simple después del primer constituyente introducido por la partícula interrogativa *li* (Brown y Alt, 2014).

Tal y como se señala al principio de este trabajo, se ha evidenciado la necesidad de modificar las prácticas docentes, así como, el diseño de contenidos y materiales para adaptarlos a las nuevas aulas multiculturales y multilingües, pensando en los estudiantes croatas que necesitan integrarse en el sistema educativo español. Por consiguiente, resulta

---

<sup>8</sup> Mi hermana ha leído el libro.

<sup>9</sup> Mi hermana lee libros.

imprescindible la recogida y estudio de materiales orales y escritos en los que se detallen los rasgos de la lengua en los que el docente debe prestar más atención, ya sea por mayor dificultad o a causa de una posible interferencia lingüística, antes de presentar los usos y características de la lengua instrumental o vehicular (Fernández López, García Paredes, de las Fuentes Gutiérrez, 2018).

Así pues, tras haber identificado algunos de los rasgos comunes y distintivos entre la lengua croata y la lengua española, se ha procedido a realizar un análisis de los errores fonéticos, fonológicos y gramaticales más comunes que cometen los estudiantes croatas de español como lengua extranjera, partiendo de los datos facilitados por otras investigaciones anteriores, así como, de la información obtenida a través del cuestionario ALCI y de las muestras escritas recogidas en un centro universitario y en una academia de idiomas de Zadar. Se pretende, por tanto, catalogar aquellos errores presentes tanto en la expresión escrita como en la expresión oral para así facilitar al docente el desarrollo de intervenciones didácticas específicas que permitan trabajarlos y, por ende, superarlos.

En la actualidad, no existen investigaciones comparativas entre el croata y el español. Únicamente se han realizado pequeños estudios que tratan de manera limitada algunos problemas gramaticales, fonéticos o fonológicos en alumnos croatas de ELE. Entre ellos, destacan: De la Cava Fernández-Coronado y Sesmiolo Pina (2006), Kočman (2011), Blažević (2013) y Jelić y Guć (2014). De este modo, se atenderá al catálogo de errores de estos estudios para trazar los puntos más problemáticos y sus causas. Es preciso mencionar que, debido a la limitada extensión de este trabajo, no se van a poder analizar los errores con detalle, por lo que el análisis de este apartado servirá como base para futuras investigaciones en el área del croata y el español.

A primera vista, tal y como indica Kočman (2011: 2) «los errores parecen ser una sustitución involuntaria de las reglas gramaticales del español por las reglas del croata». Sin embargo, atendiendo al modelo de la Interlengua de Selinker (1972), el sistema lingüístico de la lengua materna no se antepone sobre las estructuras de la nueva lengua, sino que se crea un sistema intermedio entre la L1 y la L2 creando así una interlengua.

Asimismo, en algunos errores se ha evidenciado la influencia de otras lenguas extranjeras entre ellas, el italiano y el inglés, por lo que se podría decir que «también

existe la influencia de lo ya aprendido sobre un aspecto de la lengua extranjera en otro aspecto que se aprende» (Kočman, 2011: 3).

En el caso de los errores gramaticales, se corrobora que los errores más frecuentes de este grupo son el artículo, la concordancia de género y número, la posición del adjetivo, los pronombres, las preposiciones, la distinción entre *ser* y *estar*, los tiempos de pasado, las confusiones verbales entre la primera y la tercera persona, los verbos reflexivos, el subjuntivo y el condicional (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006; Kočman, 2011; Blažević, 2013; Jelić y Guć, 2014).<sup>10</sup>

Como anteriormente se ha mencionado, la lengua croata no tiene artículos. Este hecho supone que la utilización del artículo es un problema grave entre los estudiantes croatas (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006) puesto que tienden a la omisión, la adición o la falsa elección de este (Blažević, 2013). Por lo general, tal y como indica Kočman (2011) el primer problema es propio de los principiantes, ya que piensan en su lengua materna y traducen literalmente. Sin embargo, la confusión entre el artículo definido e indefinido está presente en todos los niveles (Kočman, 2011).

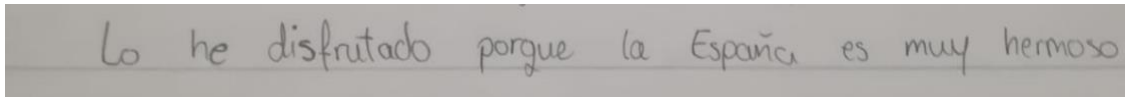


Figura 11. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

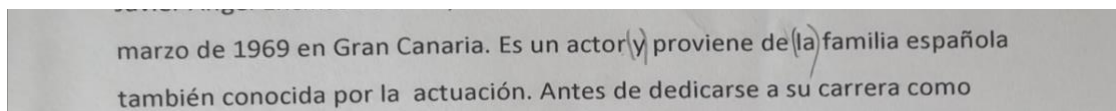


Figura 12. Muestra de un estudiante croata. Nivel B1/B2, ámbito universitario.

Otro error gramatical frecuente es la falta de concordancia de género y número entre sustantivos y adjetivos (Blažević, 2013). De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, (2006) asumen que este error se debe principalmente a la contaminación de la

---

<sup>10</sup> Es preciso señalar que estos errores se han evidenciado en todos los participantes. Bien es cierto que los más asiduos han sido los relacionados con la distinción entre *ser* y *estar*, la falta de concordancia de género y número, la ausencia o adición innecesaria del artículo determinado o indeterminado y la elección incorrecta de las preposiciones. No obstante, tal y como se señala, este muestrario de errores se basa principalmente en los estudios previos mencionados anteriormente y en las muestras escritas recogidas, las cuales se pueden ver completas en el apartado *Anexos*.



lengua materna puesto que el «croata y el español no coinciden en el género de las mismas nociones» (Kočman, 2011: 4). No obstante, Kočman (2011) señala que este error se produce por la incorrecta asimilación de las reglas españolas y su falsa aplicación. Asimismo, añade que las equivocaciones de género se ocasionan, mayormente, en los pronombres demostrativos.

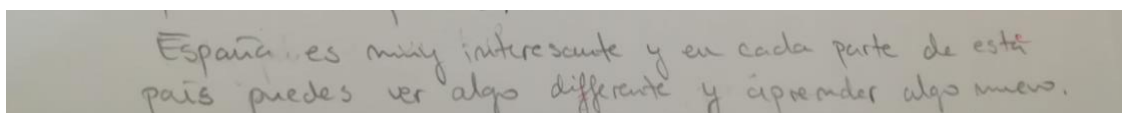


Figura 13. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

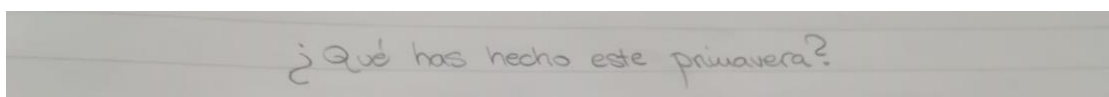


Figura 14. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

Del mismo modo, tal y como indican Kočman (2011) y Blažević (2013) existen errores de intercalación entre el sustantivo y el adjetivo, ya que «el adjetivo croata va delante del sustantivo» (Informante 7). Así pues, es muy frecuente que se produzcan errores de anteposición del adjetivo frente al sustantivo (Kočman 2011).

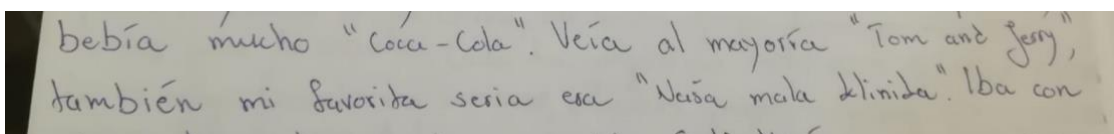


Figura 15. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

Con respecto a los pronombres, la mayoría de los problemas se encuentran en el uso los pronombres personales (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006), puesto que los pronombres personales en la lengua croata se usan poco debido a que las personas ya están incluidas en la forma verbal. De este modo, para poder entender el contexto en su uso los croatas sitúan, en la mayoría de las ocasiones, los pronombres personales como complementos del verbo (Kočman, 2011).

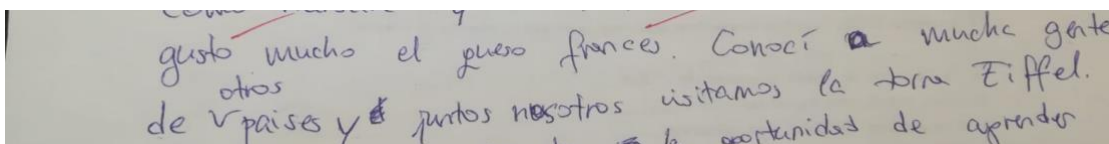
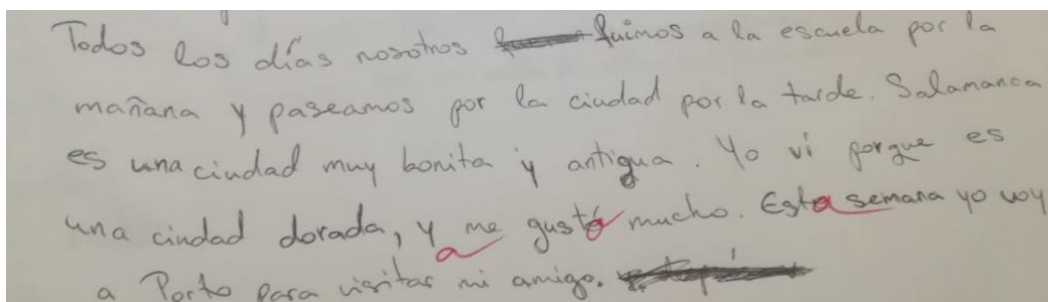


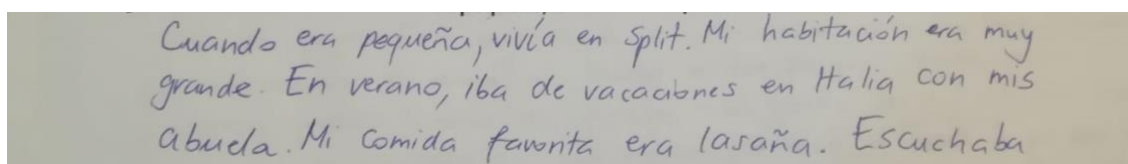
Figura 16. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.



Todos los días nosotros ~~fuimos~~ fuimos a la escuela por la mañana y paseamos por la ciudad por la tarde. Salamanca es una ciudad muy bonita y antigua. Yo vi porque es una ciudad dorada, y me gustó mucho. Esta semana yo voy a Porto para visitar mi amigo. ~~estoy~~

Figura 17. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

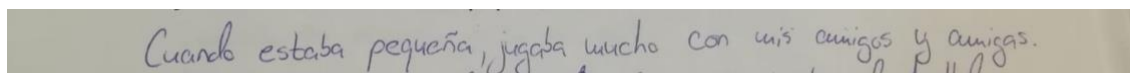
Siguiendo con las preposiciones, la lengua croata al ser un idioma causal no dispone de tantas preposiciones como el español (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006). Del mismo modo, las preposiciones y sus traducciones no siempre se corresponden, por lo que los errores son inevitables (Kočman, 2011). Tal y como indica Kočman (2011), el error más frecuente se produce entre las preposiciones *a* y *en*, puesto que en croata la preposición *a* o *u* (en croata), se traduce con la española *en*.



Cuando era pequeña, vivía en Split. Mi habitación era muy grande. En verano, iba de vacaciones en Halia con mis abuela. Mi comida favorita era lasaña. Escuchaba

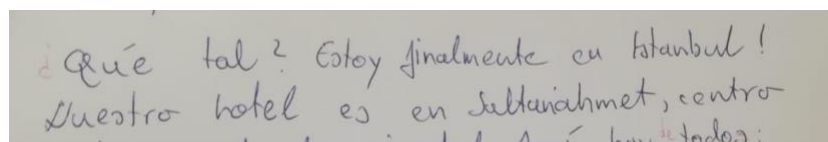
Figura 18. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

En cuanto al sistema verbal, como señalan De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina (2006) un gran problema para los estudiantes de origen eslavo se halla en la distinción entre *ser* y *estar* (Informante 3). Esto posiblemente se deba a que en croata existe solo un verbo, el verbo *biti* (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006; Kočman, 2011; Blažević, 2013). Del mismo modo, Kočman (2011) indica que esta confusión también puede deberse a que el verbo *ser* se aprende antes que el verbo *estar*, por lo que los estudiantes croatas se acostumbran a utilizar el verbo *ser* y luego difícilmente incorporan la noción de *estar*.



Cuando estaba pequeña, jugaba mucho con mis amigos y amigas.

Figura 19. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.



¿Qué tal? Estoy finalmente en Istanbul!  
Nuestro hotel es en Sultanahmet, centro  
de la ciudad. Aquí hay todos:

Figura 20. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

Otro de los grandes problemas de aprendizaje del español para los croatas se realiza en el uso de los tiempos del pasado (Informante 1, Informante 6, Informante 7), especialmente entre el pretérito indefinido e imperfecto (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006; Kočman, 2011; Blažević, 2013). En la lengua croata, tal y como se mencionó anteriormente, solo hay dos pasados con una distinción aspectual, el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006). Sin embargo, «el español no exige siempre la distinción entre las acciones perfectivas e imperfectivas como en el caso del croata» (Kočman, 2011: 6). Por tanto, el error se produce cuando los croatas «tienden a igualar el pretérito imperfecto con la acción inacabada» (Kočman, 2011: 6).

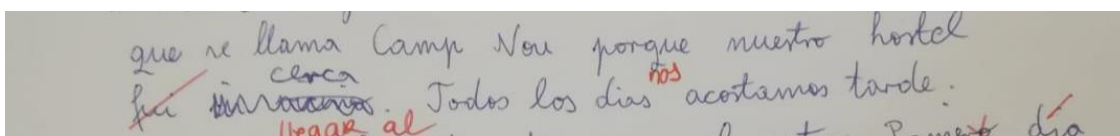


Figura 21. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

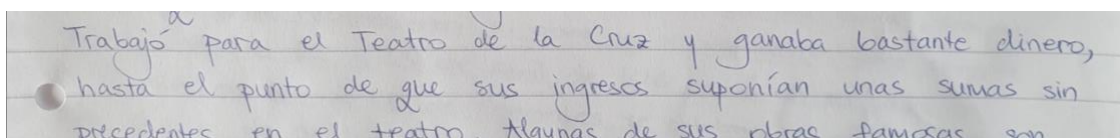


Figura 22. Muestra de un estudiante croata. Nivel B1/B2, ámbito universitario.

Con respecto a los tiempos en pasado, aparece un error que se «reitera con una frecuencia inaudita tanto en niveles iniciales como de perfeccionamiento» (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006: 428), este es el caso de las confusiones verbales en el pretérito indefinido entre la primera y la tercera persona (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006, Kočman, 2011, Blažević, 2013). De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina (2006) concluyen que este error se produce por una cuestión acentual y vocálica. A su vez, Kočman (2011: 10) advierte que el error probablemente se deba a la interlengua, ya que «los alumnos aprenden primero la conjugación del presente y se acostumbran a la desinencia -o en la primera persona».

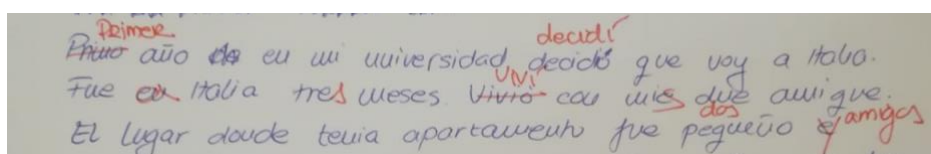


Figura 23. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

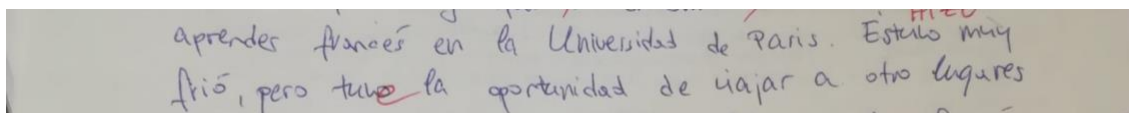


Figura 24. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

También se detecta un error frecuente en la conjugación y colocación correcta del pronombre reflexivo, «ya que en croata existe una sola forma para todas las personas que, dependiendo de la construcción de la frase, puede ir tanto delante como detrás del verbo» (Blažević, 2013: 223). Así, mientras que la lengua croata tiene solo el pronombre *se* para todas las personas, el español cambia de pronombre en función de la persona (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmielo Pina, 2006; Kočman, 2011: 8). Asimismo, influidos por los verbos croatas «los alumnos tienden a usar los verbos españoles no reflexivos como reflexivos» (Kočman, 2011: 8).

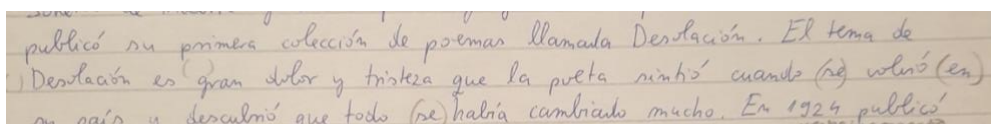


Figura 25. Muestra de un estudiante croata. Nivel B1/B2, ámbito universitario.

Continuando con la lista de errores, otro problema al que se enfrentan los croatas es el uso incorrecto del modo subjuntivo en español. Tal y como señala Kočman (2011: 9) «el croata no tiene el modo subjuntivo y a los alumnos les cuesta entender su uso en español y diferenciarlo de los tiempos verbales de indicativo». Por consiguiente, los croatas tienden a buscar equivalentes en su lengua materna que al final resultan ser falsos y la causa de la mayoría de los errores (Kočman, 2011).

Asimismo, es preciso mencionar la dificultad que tienen los croatas a la hora de aplicar el condicional simple para expresar futuro (Blažević, 2013). Tal y como señala Kočman, (2011: 6) «el español tiene la posibilidad de expresar el futuro en el pasado con el condicional». Sin embargo, los croatas evitan su uso y lo sustituyen por otras formas verbales.

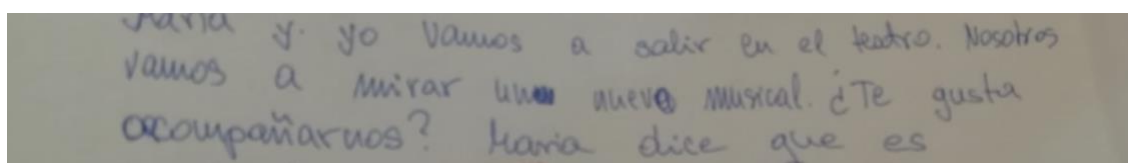


Figura 26. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

Por último, cabe señalar que en las muestras recogidas se han apreciado algunos errores motivados por la influencia de otras lenguas como la inglesa o la italiana. Esto se debe a que en Croacia «el conocimiento de la lengua inglesa está bastante extendido, especialmente entre la población más joven» (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019: 1) al igual que el italiano, ya que es la lengua oficial en la península de Istria y, por lo tanto, está muy presente entre los habitantes croatas (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2019).

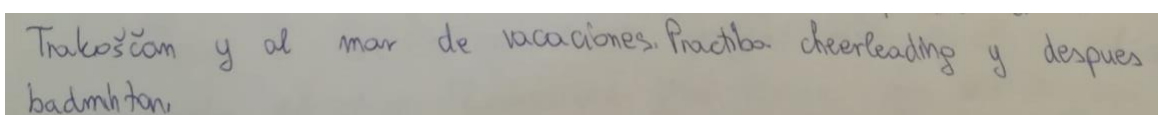


Figura 27. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

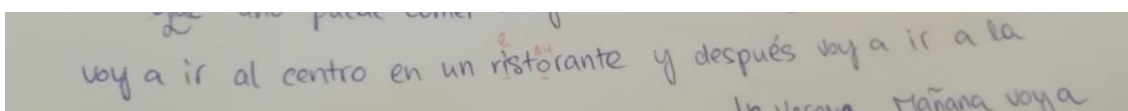


Figura 28. Muestra de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

Respecto a los errores fonéticos, a continuación, se enumeran algunos de los problemas más representativos que cometen los estudiantes croatas de español como lengua extranjera. En primer lugar, tal y como señala Blažević (2013) se presentan problemas en la pronunciación de la /h/ como [x] en lugar de [ø]. Del mismo modo, se aprecia una pronunciación diferenciada entre las letras *be* y *uve* (Blažević, 2013). Asimismo, tal y como indica la Informante 3, el sonido correspondiente a la vibrante múltiple alveolar sonora /r/ se presenta como una gran dificultad para los croatas, puesto que su lengua solamente incluye el fonema /r/, por lo que a veces el fonema /r/ «es un sonido difícil de pronunciar» (Informante 3). Además de la problemática con respecto a las consonantes sonantes róticas /r/ y /r/, también se aprecia cierta dificultad en la pronunciación de /u/ como /v/ en algunas combinaciones de letras (Blažević, 2013). Cabe señalar que «todos estos errores se producen por la interferencia del sistema fonético de la L1» (Blažević, 2013: 222).

Como anteriormente se ha mencionado, el croata es uno de aquellos idiomas que conservan acento fijo (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006). Así pues, gran parte de los problemas fonológicos residen en la acentuación correcta de las palabras, «ya que en la mayoría de las palabras croatas el acento prosódico recae en la primera

sílaba» (Blažević, 2013: 222). De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina (2006) señalan que este problema de entonación puede presentar graves problemas en el uso del sistema verbal al oponerse el indicativo al subjuntivo. Del mismo modo, las palabras esdrújulas y agudas pueden suponer un gran problema para los croatas en el plano fonológico y más cuando se presentan palabras comunes en los dos idiomas (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006). Tal y como indica la Informante 3 «hay palabras similares, como en el caso de autobús o *autobus* en croata o también con mamá o *mama* en croata». Así pues, a pesar de que son palabras muy similares la entonación es totalmente distinta, ya que el acento prosódico recae en la segunda sílaba *autobus* y no en la última sílaba como en el caso del español. Por consiguiente, los croatas van a tender a pronunciar como en su idioma aquellas palabras que presentan equivalencias en ambas lenguas (De la Cava Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2006).

## IV. Propuesta de aplicación didáctica

Una vez detalladas las características sociodemográficas, socioculturales y sociolingüísticas de la población inmigrante croata, se ha considerado necesario diseñar un fascículo sobre esta cultura a fin de otorgar al docente una herramienta que le permita intervenir adecuadamente en el aula, comprender las actitudes del alumnado y, en consecuencia, diseñar y programar «acciones educativas coherentes y adecuadas que contribuyan a la formación de individuos que sepan valorar y respetar la diversidad» (Fernández López, García Paredes, de las Fuentes Gutiérrez, 2018: 15). De este modo, el profesor podrá programar sus clases y diseñar actividades adecuadas a su situación de aula, puesto que dispondrá de un documento sólido en el cual van a aparecer datos actualizados sobre la demografía y cultura croata, así como, evidencias de los problemas lingüísticos que puede encontrar su alumnado al poseer una lengua materna diferente (Fernández López, 2018). Por consiguiente, la herramienta que se ha empleado para el diseño del cuadernillo ha sido el Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración en los contextos escolares (ALCI).

Como anteriormente se ha comentado, el ALCI es una herramienta que está llevando a cabo el grupo de innovación docente GIELEN bajo la dirección de M. Carmen Fernández López. Esta herramienta, se compone de un conjunto de cuadernillos o fascículos que presentan información contextualizada y actualizada de los distintos grupos de población inmigrante del sistema educativo (Fernández López, 2018). En concreto, los grupos marroquí, portugués, rumano e italiano, además de la población china, búlgara, ucraniana y rusa, de habla no hispana, y ecuatoriana, colombiana, boliviana y argentina, de habla hispana (Fernández López, 2018). No obstante, tal y como se indica al principio de este trabajo, a pesar de que estos grupos presentan mayor dificultad de inclusión lingüística y/o cultural, el crecimiento de la cultura croata ha sido ascendente a lo largo de las últimas décadas (García Paredes, 2019), por lo que surge la necesidad de poner especial atención a este grupo de población y, en consecuencia, elaborar un fascículo que permita atender las necesidades educativas de este colectivo. De este modo, se ha elaborado un cuadernillo que incluye información demográfica, histórica, etnográfica, lingüística... con el fin de comprender los hábitos y conductas de la población croata, así como, las posibles carencias formativas, las expectativas

comportamentales en el entorno escolar y las principales dificultades para el aprendizaje de la lengua (Fernández López, 2018).

Así pues, el fascículo se compone de dos grandes bloques; el primero dedicado al estudio sociodemográfico y socioeconómico; y un segundo bloque en el que se detalla información sociocultural y sociolingüística de la cultura croata. Todo ello con la información que se ha recopilado en los apartados anteriores.

Es preciso mencionar que, debido a la limitada extensión de este trabajo, el cuadernillo se encuentra en el apartado de «Anexos».

Ahora bien, una vez que el docente tiene a su disposición el fascículo del ALCI, surge la incertidumbre de cómo trabajar con él y cómo explotarlo para emplearlo adecuadamente en el aula. En esta línea, tal y como indica Fernández López (2017), el profesor será el encargado de organizar los aprendizajes, establecer el planteamiento metodológico más adecuado a las necesidades e intereses de sus alumnos, así como de diseñar actividades y materiales apropiados.

No obstante, se plantea la propuesta metodológica de trabajar con los cuadernillos del ALCI desde dos enfoques; uno basado en el Aprendizaje y Servicio y otro en el Aprendizaje Cooperativo.<sup>11</sup>

A través del Aprendizaje y Servicio, se pretende que el aprendizaje «involucre a toda la sociedad de acogida (alumnos, compañeros, personal del centro escolar, vecinos y ciudadanos en general) a participar y vivenciar el compromiso social y a lograr una acción educativa que traspase las fronteras del contexto escolar» (Fernández López y García Paredes, 2018: 5). De este modo, se pueden plantear actividades o incluso proyectos que trabajen algunos de los bloques del ALCI como «familia y matrimonio», «educación y empleo», «religión», «alimentación y cocina», «rituales festivos y tradiciones», entre otros, y que involucren a toda la comunidad educativa a fin de «entender e integrar las diferentes culturas, costumbres, actitudes, y variedades lingüísticas» (Fernández López y García Paredes, 2018: 5).

---

<sup>11</sup> Es preciso aclarar que la propuesta didáctica se centra en el diseño del fascículo de la cultura croata para el ALCI. Sin embargo, se ha considerado necesario ofrecer algunas pautas para trabajar con los cuadernillos de cara a futuras investigaciones y/o trabajos.



De igual manera, mediante el Aprendizaje Cooperativo, se pretende adquirir una serie de actitudes y valores propios de una sociedad democrática con el fin de reconocer y respetar la diversidad humana (Echeita, 1995). Esta metodología se basa en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson *et al.*, 1999). De este modo, los alumnos trabajan juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio (Slavin, 1999). Por consiguiente, el docente puede diseñar actividades a través del ALCI para trabajar en equipos cooperativos y así, favorecer la integración de las diferentes culturas y el desarrollo de un sentimiento democrático, así como, la adquisición de una serie de habilidades sociales que permitan tomar decisiones, comunicarse apropiadamente, resolver conflictos, generar confianza, ayudarse, organizarse, etc. (Echeita, 2012). Todo ello con el objetivo de lograr que el alumnado inmigrante se relacione con los compañeros, se comunique y se integre socialmente (Fernández López, 2018).

## V. Conclusiones

Fruto del cambio social producido por el hecho migratorio surge la problemática de la integración de la población inmigrante en los contextos escolares. Esta situación lleva aparejada los escasos programas de formación del profesorado en la enseñanza de español a inmigrantes, el desconocimiento de los factores sociodemográficos, culturales, lingüísticos, cognitivos y emocionales de este colectivo, así como, la existencia de modelos que desfavorecen su integración tanto en la sociedad como en el sistema educativo.

Por este motivo, en este trabajo, se ha pretendido abordar esta problemática mediante el análisis de estos factores a fin de repensar estos componentes y demandar la necesidad de adoptar medidas en torno a la enseñanza del español como segunda lengua a niños y adolescentes inmigrantes.

Por consiguiente, se presenta la propuesta didáctica del diseño del cuadernillo del ALCI con el objetivo de atender la problemática sociodemográfica, sociocultural y sociolingüística de la población inmigrante croata y a su vez, ofrecer al docente una herramienta que le permita brindar una mejor respuesta educativa a este alumnado. Todo ello con el objetivo único de facilitar a niños y adolescentes inmigrantes croatas su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua de la comunidad de acogida, su relación entre iguales y su promoción educativa.

Es preciso mencionar que, este trabajo parte del estudio de las investigaciones que está llevando a cabo el grupo GIELEN y que la propuesta metodológica que se presenta es una aportación más para el Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración en los contextos escolares. Cabe destacar que el marco epistemológico de la cultura croata que se desarrolla en este trabajo puede servir para futuras investigaciones o estudios, puesto que hay muy poca información relacionada con este colectivo y debido al crecimiento de la población croata en la Comunidad de Madrid, se hace necesario ampliar los estudios con relación a esta cultura.

## VI. Bibliografía

- ABC Sociedad (2 de diciembre de 2013). Los croatas limitan el matrimonio a la unión entre un hombre y una mujer. Recuperado de: <https://www.abc.es/sociedad/20131201/abci-referendum-croacia-201312012008.html> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Asensio Pastor, M. I. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y Textos*, 44, 95-105.
- Blažević, A. G. (2014). Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 58, 221-245.
- Boyano Revilla, M., Estefanía Lera, J. L., García Sánchez, H., y Homedes Gili, M. (2004). Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. [En línea]. Recuperado de: [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/a\\_enlace/AE\\_orientaciones\\_metod\\_eval/pdf/aulas enlace.pdf](http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulas enlace.pdf) Fecha de consulta: 02/05/2019
- Brown, W., y Alt, T. (2004). *A handbook of Bosnian, Serbian, and Croatian*. [En línea]. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.693.8450&rep=rep1&type=pdf> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Cabañas Martínez, M. J. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, (16), 225-236.

- Cabañas Martínez, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. En colección de Monografías ASELE, 11*. Málaga: Ministerio de Educación.
- Cámara de Comercio de Cantabria (2016). Croacia. [En línea]. Recuperado de: [http://www.camaracantabria.com/euro\\_info\\_centre/ue27/croacia.pdf](http://www.camaracantabria.com/euro_info_centre/ue27/croacia.pdf) Fecha de consulta: 06/08/2019
- Candelier, M. (2008). *Marco de Referencia para las Enseñanzas Plurales de las Lenguas y Culturas (MAREP)*. Austria: European Centre for Modern Languages. [En línea]. Recuperado de: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460> Fecha de consulta: 02/05/2019
- Cultural Atlas. (2019). Dates of Significance. Recuperado de: <https://culturalatlas.sbs.com.au/croatian-culture/dates-of-significance-32a6cfee-3885-4239-aecf-6574c2edc544#dates-of-significance-32a6cfee-3885-4239-aecf-6574c2edc544> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Cultural Atlas. (2019). Family. Recuperado de: <https://culturalatlas.sbs.com.au/croatian-culture/1828-family#1828-family> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Cultural Atlas. (2019). Naming. Recuperado de: <https://culturalatlas.sbs.com.au/croatian-culture/naming-4e5392db-e493-4e90-85e7-26a89b624cf2#naming-4e5392db-e493-4e90-85e7-26a89b624cf2> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Cultural Atlas. (2019). Religion. Recuperado de: <https://culturalatlas.sbs.com.au/croatian-culture/religion-26612674-bf9b-410c-a611-57bf457c5368#religion-26612674-bf9b-410c-a611-57bf457c5368> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Datosmacro. (s.f.). Divorcios en Croacia (2017). [En línea]. Recuperado de: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/divorcios/croacia> Fecha de consulta: 06/08/2019

Datosmacro. (s.f.). Emigrantes de Croacia según país de destino (2017). [En línea]. Recuperado de:

<https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/croacia>

Fecha de consulta: 06/08/2019

Datosmacro. (s.f.). Tasa de paro por sexo y edad. Desempleo de Croacia, mayo del 2019.

Recuperado de: <https://datosmacro.expansion.com/paro/croacia> Fecha de

consulta: 06/08/2019

De la Cava Fernández-Coronado, P., y Sesnilo Pina, Á. (2007). Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 415-430). Universidad de La Rioja.

Dragicevich, P., Di Duca, Marc., y Mutić, A. (2017). *Croacia*. Barcelona: Planeta, S.A.

Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. y Melero, M. A.: *La interacción social en contextos educativos*, (pp.167-189). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, (pp.21-45). Madrid: Alianza.

Expat in Croatia. (2019). Education in Croatia. Recuperado de:

<https://www.expatincroatia.com/education-in-croatia/> Fecha de consulta:

06/08/2019

Fernández López, M. C. (2015a). El aprendiz más complejo: Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. En Yuko Morimoto, Y., M.<sup>a</sup> V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE*

*centrada en el alumno*, Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), (pp. 331-340). Getafe, Asociación para la Enseñanza del Español.

Fernández López, M. C. (2015b). Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. En *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente* (pp. 11-92). Servicio de Publicaciones.

Fernández López, M. C. (2017). Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares. En Actas del III Congreso Internacional SICELE. *Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. [En línea]. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/sicele/019\\_fernandezlopez.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/019_fernandezlopez.htm)  
Fecha de consulta: 02/05/2019

Fernández López, M. C. (2018). Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares. *DobleLe: Revista de lengua y literatura*, 4, 140-158.

Fernández López, M. C., y García López, P. (2017). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11(23), 73-91.

Fernández López, M. C., y García Paredes, C. (2018). El uso de las Tecnologías de la Información Geográfica para mejorar la integración sociolingüística de la población inmigrante en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: una propuesta metodológica aplicada al aula de Infantil, Primaria y Secundaria. En H. Del Castillo Fernández, y P. Gómez Hernández. *Educación y Compromiso Social: Aprendizaje Servicio (ApS) y otras metodologías* (pp. 129-140). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Fernández López, M. C.; García Paredes, C., y de las Fuentes Gutiérrez, E. (en prensa). Estudio sociolingüístico y sociocultural de la población rumana en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: propuestas de intervención educativa. En *X Encuentro en Innovación Docente Universitaria (EIDU)*, Alcalá de Henares 2018. Universidad de Alcalá.
- García García, A. (2002). El componente religioso en los conflictos étnicos de la ex Yugoslavia. *Anales de Historia Contemporánea*, 18, 265-282.
- García Medina, R. (2018) Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105.
- García Paredes, C. (2019). Población inmigrante de Croacia en contextos escolares. Comunidad de Madrid. [En línea]. Recuperado de: <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368> Fecha de consulta: 2/06/2019
- Gil, P. (2014). El croata, un idioma tan sorprendente como el país donde se habla. *Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 87. [En línea]. Recuperado de: [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/30\\_Gil\\_V87.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/30_Gil_V87.pdf) Fecha de consulta: 06/08/2019
- González Blasco, G. M. (2007). *La formación de profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas*. En La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua. XVIII Congreso Internacional de la ASELE, (pp. 607-610). Alicante.
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P., y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343(2), 149-174.

Grupo ÍNDICE (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.

Guía de Croacia (2019). Recuperado de: <https://www.lacroacia.es> Fecha de consulta: 06/08/2019

Huertas Morales, A. (2017). Enseñar español en Croacia. Presente y futuro. *Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*, 8 (1). [En línea]. Recuperado de: [http://www.todoele.net/atlas/08\\_atlas\\_vol1\\_croacia.pdf](http://www.todoele.net/atlas/08_atlas_vol1_croacia.pdf) Fecha de consulta: 06/08/2019

Huguet Canalís, A., Navarro Sierra, J. L., y Janés Carulla, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de psicología* 38(3), 357-375.

ICEX, España Exportación e Inversiones. (2019). La tasa de desempleo de Croacia cae por debajo del 10 % por primera vez en su historia. Recuperado de: <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/noticias/NEW2019811774.html?idPais=HR> Fecha de consulta: 06/08/2019

Instituto Cervantes. (s.f). Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación. *Centro Virtual Cervantes*. [En línea]. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/informe.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm) Fecha de consulta: 02/05/2019

Instituto Nacional de Estadística. (2018). Recuperado de: <https://www.ine.es> Fecha de consulta: 06/08/2019

J. Milson, A. (2011). Sig en la nube: Websig para la enseñanza de la geografía. *Didáctica Geográfica*, 12, 111-124.



- Jelić, A. B., y Guć, A. (2015). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ele. *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 59, 95-121.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. J. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Juričić, D. (2014). El primer año de Croacia como miembro de la Unión Europea. Aspectos económicos de la entrada de Croacia en la Unión Europea y las relaciones económicas con el reino de España. *Boletín Económico de Ice*, 3055, 51-57.
- Knoema. (s.f.a). Tasa neta de escolarización en Croacia 2015. Primaria. Recuperado de: <https://knoema.es/atlas/Croacia/topics/Educación/Educación-Primaria/Tasa-neta-de-escolarización> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Knoema. (s.f.b). Tasa neta de escolarización en Croacia 2015. Secundaria. Recuperado de: <https://knoema.es/atlas/Croacia/topics/Educación/Educación-Secundaria/Tasa-neta-de-escolarización> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Kočman, A. (2011). Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita. *MarcoELE Revista de Didáctica de ELE*, 13, 1-12.
- Linares Garriga, J. E. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español EL2, *LinRed. Lingüística en la red*, 5. [En línea]. Recuperado de: [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo5.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo5.pdf). Fecha de consulta: 02/05/2019
- Lifelong Learning Programme. (2019). Croata. Recuperado de: <http://lingvo.info/es/lingvopedia/croatian> Fecha de consulta: 06/08/2019

Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia (2018). Sistema educativo. Croacia. [En línea]. Recuperado de: <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/10/Infograf%C3%ADa-Croacia.pdf> Fecha de consulta: 06/08/2019

Mi gramática. (s.f.). Mi gramática croata. La estructura gramatical del idioma croata. Recuperado de: <http://www.migramatica.com/croata/> Fecha de consulta: 06/08/2019

Miquel López, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Revista Carabela*, 53, 5-24.

Miquel López, L. M. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y literatura*, (7), 241-254.

Miras Páez, Elizabeth y María Sancho Pascual (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En A. M. Cestero e I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE*, (pp. 865-912). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España, *Lengua y migración*, 1, (1), 121-156.

Moreno García, C. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Muñoz López, B. (2004). La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: para inmigrantes en contextos escolares aspectos metodológicos. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (11), 91-100.

Musulín, M., y Jelaska, Z. (2015). El sistema fonológico en el habla y en la lectura: español y croata. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia: Revue publiée par*

*les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 59, 77-94.

Navarro Barba, J. (2008). El docente de L2 para inmigrantes: las necesidades de la administración educativa. En Actas de las II Jornadas sobre *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado* (pp. 105-112). Bilbao, 24 y 25 abril.

Níkleva, D. G., y López García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula*, 9 (19), 31-43. [En línea]. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1003/926> Fecha de consulta: 02/05/2019

Observatorio de inmigración centro de estudios y datos (2018). Informe de la población extranjera en la Comunidad de Madrid. [En línea]. Recuperado de: [http://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe\\_de\\_poblacion\\_enero\\_2018\\_definitivo.pdf](http://www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_de_poblacion_enero_2018_definitivo.pdf) Fecha de consulta: 02/05/2019

Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2019). Ficha país: Croacia. República de Croacia. [En línea]. Recuperado de: [http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CROACIA\\_FICHA%20PAIS.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CROACIA_FICHA%20PAIS.pdf) Fecha de consulta: 06/08/2019

Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb (2015). Croacia. Guía del país. [En línea]. Recuperado de: <https://www.arquitectes.cat/ca/system/files/Gu%C3%ADa%20pa%C3%ADs.%20Croacia%202015.pdf> Fecha de consulta: 06/08/2019

Oficina nacional de turismo de Croacia (2019). Cultura y patrimonio. Recuperado de: <https://croatia.hr/es-ES/experiencias/cultura-e-patrimonio> Fecha de consulta: 06/08/2019

- Pavičić, J. (2011). Dos oxímoros de la cultural croata. *Tres culturas. Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo*, 9, 57-68. [En línea]. Recuperado de: [http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas\\_9\\_Croacia.pdf](http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf) Fecha de consulta: 06/08/2019
- Penadés Martínez, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la Red*. [En línea]. Recuperado de: [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf) Fecha de consulta: 06/08/2019
- Perica, V. (2011). Historia de dos ciudades. Minorías y la reversión de las consecuencias de la limpieza étnica. *Tres culturas. Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo*, 9, 39-55. [En línea]. Recuperado de: [http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas\\_9\\_Croacia.pdf](http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf) Fecha de consulta: 06/08/2019
- Population Reference Bureau. (2019). Recuperado de: <https://www.prb.org/international/> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Preciosmundi. (2013). Precios de vivienda y salario en Croacia (2019). Recuperado de: <https://preciosmundi.com/croacia/precio-vivienda-salarios> Fecha de consulta: 06/08/2019
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Siqués, C., Perera, S., & Vila, I. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. *Anales de psicología*, 28(2), pp. 444-456.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Tres culturas (2011). Croacia vuelta a Europa. *Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo*, 9. [En línea]. Recuperado de: [http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas\\_9\\_Croacia.pdf](http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf)  
Fecha de consulta: 06/08/2019

Travirka, A. (2018). *Croacia. Historia, cultura y patrimonio artístico*. Zadar: Forum.

Tootay. (2019). Croacia: disfruta de su folclore y su cultura. Recuperado de: [https://www.tootay.com/croacia/costumbres-y-tradiciones?fbclid=IwAR1\\_0VUvyRftuE3ToIKHfd2CBsmuPSEGItpVlxRV35NFiqh45sQU1KmNCpg](https://www.tootay.com/croacia/costumbres-y-tradiciones?fbclid=IwAR1_0VUvyRftuE3ToIKHfd2CBsmuPSEGItpVlxRV35NFiqh45sQU1KmNCpg) Fecha de consulta: 06/08/2019

Unión Europea. (2019). Croacia. [En línea]. Recuperado de: [https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/croatia\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/croatia_es) Fecha de consulta: 06/08/2019

Ver Croacia. (2019). Recuperado de: <http://www.vercroacia.com> Fecha de consulta: 06/08/2019

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2004). La enseñanza de español como L2 en contextos escolares. En J. Sánchez e I. Alonso (Coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE) (1225-1258)*. Madrid: SGEL.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2008a). Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Coords.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua* (pp.80-87). Alicante: Universidad de Alicante.

Villalba Martínez, F. Y Hernández García, M. T. (2008b). Carencias en las políticas educativas con estudiantes inmigrantes. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 3.

Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T., Ríos, A., y Sánchez Mesa, D. (2004). *Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas a inmigrantes y refugiados*. Gobierno de Cantabria: Ministerio de Educación.

Villalba Martínez, F., y Hernández, García, M. T. (2008c). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Ballano (Coord.) I Jornadas sobre *Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp.13-34). Bilbao, U. Deusto.

Villarrubia Zúñiga, M. (2009). El aprendizaje del ELE para niños y adolescentes inmigrantes. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8), 1-15.

## VII. Anexo

### VII.1. Datos de los informantes y cuestionarios

| <b>INFORMANTE 1</b>     |                 |
|-------------------------|-----------------|
| NOMBRE                  | Nika            |
| EDAD                    | 17              |
| GÉNERO                  | Mujer           |
| LENGUA MATERNA          | Croata          |
| OTROS IDIOMAS           | Inglés y alemán |
| TIEMPO HABLANDO ESPAÑOL | 2 años          |

| <b>INFORMANTE 2</b>     |                   |
|-------------------------|-------------------|
| NOMBRE                  | Kiara             |
| EDAD                    | 17                |
| GÉNERO                  | Mujer             |
| LENGUA MATERNA          | Croata            |
| OTROS IDIOMAS           | Italiano e inglés |
| TIEMPO HABLANDO ESPAÑOL | 2 años            |

| <b>INFORMANTE 3</b>     |                            |
|-------------------------|----------------------------|
| NOMBRE                  | Darka                      |
| EDAD                    | 22                         |
| GÉNERO                  | Mujer                      |
| LENGUA MATERNA          | Croata                     |
| OTROS IDIOMAS           | Inglés, alemán y portugués |
| TIEMPO HABLANDO ESPAÑOL | 4 años                     |

| <b>INFORMANTE 4</b> |        |
|---------------------|--------|
| NOMBRE              | Lucija |
| EDAD                | 20     |
| GÉNERO              | Mujer  |
| LENGUA MATERNA      | Croata |

|                         |                   |
|-------------------------|-------------------|
| OTROS IDIOMAS           | Italiano e inglés |
| TIEMPO HABLANDO ESPAÑOL | 8 años            |

| <b>INFORMANTE 5</b>     |        |
|-------------------------|--------|
| NOMBRE                  | Leona  |
| EDAD                    | 25     |
| GÉNERO                  | Mujer  |
| LENGUA MATERNA          | Croata |
| OTROS IDIOMAS           | Inglés |
| TIEMPO HABLANDO ESPAÑOL | 2 años |

| <b>INFORMANTE 6</b>     |        |
|-------------------------|--------|
| NOMBRE                  | Darmir |
| EDAD                    | 36     |
| GÉNERO                  | Hombre |
| LENGUA MATERNA          | Croata |
| OTROS IDIOMAS           | Inglés |
| TIEMPO HABLANDO ESPAÑOL | 1 año  |

| <b>INFORMANTE 7</b>     |                  |
|-------------------------|------------------|
| NOMBRE                  | Dora             |
| EDAD                    | 19               |
| GÉNERO                  | Mujer            |
| LENGUA MATERNA          | Croata           |
| OTROS IDIOMAS           | Inglés y español |
| TIEMPO HABLANDO ESPAÑOL | 12 años          |

| <b>ATLAS LINGÜÍSTICO Y CULTURAL DE LA INMIGRACIÓN</b> |                             |
|---|-----------------------------|
| <b>Cuestionario adultos</b>                           |                             |
| <b>Datos del Informante</b>                           |                             |
| 1.  | ¿Cómo se llama?             |
| 2.  | ¿Qué edad tiene?            |
| 3.  | ¿Cuál es su lengua materna? |



|  |
|--|
| 4. ¿Qué otros idiomas habla?   |
| 5. ¿Por qué estudia español?   |
| 6. ¿Cuánto tiempo lleva hablando español?  |
| <b>Bloque 01. Imagen de España</b>   |
| 1. ¿Conocía España antes de estudiar español?  |
| 2. ¿Ha estado alguna vez en España?  |
| 3. ¿Cree que es muy diferente el lugar donde vive ahora a España?  |
| 4. ¿Se sentiría cómodo viviendo en España?   |
| 5. ¿Qué es lo que más le gusta de España? ¿Y lo que menos?   |
| 6. ¿Qué piensa del carácter de los españoles?  |
| 7. ¿Conoce algún tópico sobre los españoles? Si es así, ¿cuál o cuáles?  |
| 8. ¿Conoce la situación política actual de España?   |
| 9. ¿Qué color asociaría con España? ¿Por qué? ¿Y con Croacia?  |
| <b>Bloque 02. Lengua</b>   |
| 1. ¿Sabía algo de español antes de empezar a estudiarlo? Si es así, ¿cómo lo aprendió?   |
| 2. ¿Cómo ha aprendido español? ¿Ha asistido a alguna academia de idiomas?  |
| 3. ¿Intenta aprender español por su cuenta? Si es así, ¿qué medios utiliza?  |
| 4. ¿Dónde cree que ha aprendido más español: en su casa, en el trabajo, en la calle...?  |
| 5. ¿Le gusta hablar español?   |
| 6. ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención del español?   |
| 7. ¿Habla español con su familia?  |
| 8. ¿Cree que el español es bueno para su futuro? ¿Y para el futuro de sus hijos/as?  |
| 9. ¿Cree que los españoles le respetan más si sabe español?  |
| 10. ¿En qué lengua habla con las personas de su país?  |
| 11. ¿Ha tenido muchos problemas para aprender español?   |
| 12. ¿Qué contenidos gramaticales del español le resultan más difíciles de aprender?  |
| 13. ¿Qué sonidos del español le resultan más difíciles de pronunciar?  |
| 14. ¿Ha observado alguna diferencia en la construcción de las frases entre su idioma y el español (la forma de entonarlas, el orden de las palabras...)?   |
| 15. ¿Recuerda palabras que le resulten complicadas porque no significan lo mismo que su traducción directa, porque nombran cosas que no existen en su cultura, porque corresponden a costumbres diferentes...? |
| <b>Bloque 03. Infancia</b>   |

|  |
|--|
| 1. ¿Qué recuerdos tiene de la infancia en su país?   |
| 2. ¿Cómo era la vida?  |
| 3. ¿Iba a la escuela? ¿Cómo era la escuela?  |
| 4. ¿Cómo era su relación con sus compañeros de la escuela? ¿Y con sus amigos?              |
| 5. ¿Era buen estudiante de pequeño?  |
| 6. ¿Qué recuerdos tiene de su familia? ¿Cuántos hermanos eran?                             |
| 7. ¿En qué trabajaban sus padres?  |
| 8. ¿Cómo era la relación con su familia?   |
| 9. ¿Solía reunirse su familia habitualmente para comer, cenar...?                          |
| 10. ¿Cómo fue su adolescencia?   |
| <b>Bloque 04. Familia y matrimonio</b>   |
| 1. ¿Tiene esposo/a e hijos/as?   |
| 2. ¿Cómo conoció a su esposo/a? ¿A qué edad se casó?                                       |
| 3. ¿Cuántos hijos/as tiene? ¿Cuántos años tienen sus hijos/as?                             |
| 4. ¿Qué diferencias aprecia entre la familia de España y de su país?                       |
| 5. ¿Cómo es el matrimonio en su país?  |
| 6. ¿Está bien visto el matrimonio homosexual en su país?                                   |
| 7. ¿Qué es típico en una boda de su país? ¿Qué ropa llevan los novios? ¿Qué comen?         |
| 8. ¿Qué relación tiene con sus suegros? ¿Y con sus cuñados/as?                             |
| 9. ¿Cuántas personas viven en su casa? ¿Quiénes son?                                       |
| 10. En su país, ¿quién tiene más autoridad en la familia, el padre o la madre?             |
| 11. ¿Quién cree que debe estar más tiempo trabajando en casa, el hombre o la mujer?        |
| 12. ¿Cómo ve el trato del hombre hacia la mujer en España? ¿Y en su país?                  |
| <b>Bloque 05. Educación y empleo</b>   |
| 1. ¿Ha trabajado alguna vez? ¿Cuándo comenzó a trabajar? ¿Cómo consiguió su primer empleo? |
| 2. ¿Cómo es la educación en su país? ¿Hay Educación Primaria, Secundaria...?               |
| 3. ¿Trabaja en la actualidad? Si es así, ¿cómo es su trabajo?                              |
| 4. ¿Cree que hay muchas diferencias entre su trabajo aquí y en España?                     |
| 5. ¿Considera que en España se trabaja mucho o poco?                                       |
| 6. ¿Cómo son los sueldos en su país?   |
| 7. ¿Cree que es necesario tener un buen nivel de español para encontrar empleo?            |
| 8. ¿Considera trabajar en un futuro en España?   |

|   |
|---|
| 9. ¿Cree que es importante la formación para encontrar un empleo?   |
| 10. ¿Qué estudios tiene?  |
| 11. ¿Ha realizado algún estudio en España o le gustaría realizarlo? Si es así, ¿cuál?   |
| <b>Bloque 06. Religión</b>  |
| 1. ¿Es usted religioso? ¿Cuál es su religión?   |
| 2. ¿Cuál es la religión mayoritaria de su país?   |
| 3. ¿Cree que tiene la posibilidad de practicar su religión en España?   |
| 4. ¿Dónde practicaría su religión en España?  |
| 5. ¿Cree que España es un país religioso?   |
| 6. ¿Cómo son los entierros en su país? ¿Son muy diferentes a los de España?   |
| 7. Enuncie un ritual religioso que se lleva a cabo en alguna celebración.   |
| 8. En su país, ¿se puede decidir libremente qué religión se quiere seguir?  |
| 9. ¿Cree que se debe respetar a las personas independientemente de su religión?   |
| 10. ¿Cree que en España se respeta a las personas independientemente de su religión?  |
| <b>Bloque 07. Alimentación y cocina</b>   |
| 1. ¿Le gusta la comida española? Si es así, ¿qué platos ha probado?   |
| 2. ¿Cocina siempre recetas de su país?  |
| 3. ¿Le gusta o le gustaría incorporar recetas españolas a su dieta?   |
| 4. Cite algunos productos con los que cocina comida típica de su país.  |
| 5. Cite algunos platos típicos de su país.  |
| 6. ¿Cree que a los españoles les gusta o les gustaría la comida de su país?   |
| 7. ¿Existe algún ritual que se realice antes, durante o después de comer en su país?  |
| 8. ¿Qué diferencias generales advierte entre la cocina de su país y la española?  |
| 9. ¿Cree que es muy diferente la gastronomía de España a la de su país?   |
| 10. ¿Ha observado alguna diferencia en la forma de comportarse de los españoles y las personas de su país durante la comida?        |
| <b>Bloque 08. Rituales festivos y tradiciones</b>   |
| 1. ¿Qué costumbres o tradiciones son típicas de su país?  |
| 2. ¿Conoce algún baile tradicional de su país? ¿Cuándo suelen hacerlo?  |
| 3. ¿Podría decirme algún tipo de música tradicional de su país?   |
| 4. ¿Ha escuchado alguna vez música tradicional española? ¿Ha apreciado diferencias entre la música española y la música de su país? |
| 5. ¿Podría decirme una fiesta tradicional de su país? ¿Qué se hace en ella?   |

|   |
|---|
| 6. ¿Se ha puesto alguna vez una ropa tradicional de su país? ¿Cuándo?   |
| 7. En las clases de español, ¿ha estudiado algo sobre la cultura española?  |
| 8. ¿Conoce alguna tradición de la cultura española? Si es así, ¿cuál o cuáles? Si no es así, ¿te gustaría conocer alguna? |
| 9. ¿Conoce algún traje típico español? ¿Cuál?   |

| ATLAS LINGÜÍSTICO Y CULTURAL DE LA INMIGRACIÓN  |
|---|
| Cuestionario niños y adolescentes   |
| Datos del Informante  |
| 7. ¿Cómo te llamas?   |
| 8. ¿Qué edad tienes?  |
| 9. ¿Cuál es tu lengua materna?  |
| 10. ¿Qué otros idiomas hablas?  |
| 11. ¿Por qué estudias español?  |
| 12. ¿Cuánto tiempo llevas hablando español?   |
| Bloque 01. Imagen de España   |
| 1. ¿Conocías España antes de estudiar español?  |
| 2. ¿Has estado alguna vez en España?  |
| 3. ¿Te gustaría vivir en España? ¿Crees que te sentirías cómodo/a?                        |
| 4. ¿Qué es lo que más te gusta de España? ¿Y lo que menos?                                |
| 5. ¿Qué piensas del carácter de los españoles?  |
| 6. ¿Conoces algún tópico sobre los españoles? Si es así, ¿cuál o cuáles?                  |
| 7. ¿Conoces alguna tradición de la cultura española? Si es así, ¿cuál o cuáles?           |
| 8. ¿Crees que es muy diferente Croacia de España?   |
| 9. ¿Qué es lo que más te gusta de Croacia? ¿Y lo que menos?                               |
| 10. ¿Qué color asociarías con España? ¿Y con Croacia?                                     |
| Bloque 02. Lengua   |
| 1. ¿Sabías algo de español antes de empezar a estudiarlo? Si es así, ¿cómo lo aprendiste? |
| 2. ¿Cómo has aprendido español? ¿En el colegio/instituto o en alguna academia de idiomas? |
| 3. ¿Intentas aprender español por tu cuenta? Si es así, ¿cómo lo haces?                   |
| 4. ¿Hablas español con tu familia? Si no es así, ¿te gustaría?                            |

|  |
|--|
| 5. ¿Te gusta hablar español?   |
| 6. ¿Qué es lo que más te llama la atención del español?  |
| 7. ¿En qué lengua hablas con las personas de tu país?  |
| 8. ¿Vas a seguir aprendiendo español en el futuro? ¿Te gustaría que tus hijos aprendieran español?                                       |
| 9. ¿Crees que a tus amigos les gusta que estudies español? ¿Por qué? ¿Te han dicho alguna vez algo?                                      |
| 10. ¿Te parece que el español es un idioma fácil de aprender?  |
| 11. ¿Has tenido muchos problemas para aprender español?  |
| 12. ¿Qué palabras del español te resultan más difíciles de aprender?   |
| 13. ¿Recuerdas alguna palabra que te resulte complicada? ¿Por qué?   |
| 14. ¿Qué sonidos del español te resultan más difíciles de pronunciar?  |
| 15. ¿Has observado alguna diferencia entre tu idioma y el español?   |
| <b>Bloque 03. Infancia</b>   |
| 1. ¿Cómo es la vida en tu país?  |
| 2. ¿Qué sueles hacer en tu día a día? ¿Vas al parque, al cine, al teatro...?   |
| 3. ¿Cuáles son tus aficiones? ¿Te gusta la música, el deporte...? Si es así, ¿prácticas algún tipo de deporte o tocas algún instrumento? |
| 4. ¿Cómo es la relación con tus amigos? ¿Sueles salir con ellos?   |
| <b>Bloque 04. Familia y matrimonio</b>   |
| 1. ¿Tienes hermanos/as? ¿Cuántos? ¿Qué edad tienen?  |
| 2. ¿Cómo es la relación con tu familia?  |
| 3. ¿Cuántas personas viven en tu casa? ¿Quiénes son?   |
| 4. ¿En qué trabajan tus padres? ¿Quién está más tiempo en casa, tu madre o tu padre?   |
| 5. ¿Quién crees que debe estar más tiempo trabajando en casa, el hombre o la mujer?  |
| 6. ¿Quién te lleva al colegio? ¿Quién te ayuda con los deberes?  |
| 7. ¿Quién te hace la comida? ¿Os reunís toda la familia para comer juntos?   |
| 8. ¿Tus padres están casados?  |
| 9. ¿Te gustaría casarte? ¿Qué ropa te gustaría llevar? ¿Dónde celebrarías la boda?   |
| 10. Por lo que has estudiado ¿qué diferencias aprecias entre la familia de España y de tu país?  |
| <b>Bloque 05. Educación y empleo</b>   |
| 1. ¿Con cuántos años empezaste la escuela?   |
| 2. ¿Te gusta ir a la escuela/instituto? ¿Crees que es importante ir a la escuela/instituto?  |
| 3. ¿Dedicas mucho tiempo al estudio?   |

|   |
|---|
| 4. ¿Cómo es la relación con tus compañeros de clase?  |
| 5. ¿Te gustaría estudiar en España? ¿Por qué?   |
| 6. ¿Te sentirías cómodo/a en clase con compañeros españoles? ¿Por qué?  |
| 7. ¿Te gustaría tener un buen nivel de español? ¿Por qué?   |
| 8. ¿Crees que es importante para tu formación estudiar español?   |
| 9. ¿Qué te gustaría ser de mayor?   |
| 10. ¿Te gustaría trabajar en un futuro en España?   |
| <b>Bloque 06. Religión</b>  |
| 1. ¿Eres religioso/a? ¿Crees que tus amigos también lo son?   |
| 2. ¿Cuál es tu religión?  |
| 3. ¿Sueles ir con frecuencia a la Iglesia? ¿Vais toda la familia a la Iglesia?  |
| 4. ¿Qué fiestas religiosas celebras? ¿Cuál te gusta más?  |
| 5. ¿Crees que España es un país religioso?  |
| 6. Si vivieras en España, ¿irías a la Iglesia?  |
| 7. ¿Has estado alguna vez en un entierro? ¿Cómo son los entierros en tu país? ¿Son muy diferentes a los de España?                |
| <b>Bloque 07. Alimentación y cocina</b>   |
| 1. ¿Has probado alguna vez la comida española? Si es así, ¿qué platos has probado? Si no es así, ¿te gustaría probarla? ¿Por qué? |
| 2. ¿Conoces algún plato típico de tu país? Si es así, ¿en qué consiste?   |
| 3. ¿Te gustaría comer en tu día a día comida española además de la que comes? ¿Por qué?   |
| 4. Cita algunos alimentos típicos de tu país.   |
| 5. ¿Crees que a los españoles les gustaría la comida de tu país?  |
| 6. ¿Existe algún ritual que se realice antes, durante o después de comer en tu país?  |
| 7. ¿Crees que hay diferencias entre la comida de tu país y la de España?  |
| 8. ¿Crees que en España las personas son educadas comiendo?   |
| 9. ¿Has observado alguna diferencia en la forma de comportarse de los españoles y las personas de tu país durante la comida?      |
| <b>Bloque 08. Rituales festivos y tradiciones</b>   |
| 1. ¿Qué costumbres y tradiciones son típicas de tu país?  |
| 2. ¿Conoces algún baile tradicional de tu país? ¿Cuándo suelen hacerlo?   |
| 3. ¿Podrías decirme algún tipo de música tradicional de tu país?  |
| 4. ¿Has escuchado alguna vez música tradicional española? Si es así, ¿cuál? Si no es así, ¿te gustaría escucharla?                |

|   |
|---|
| 5. ¿Podrías decirme una fiesta tradicional de tu país? ¿Qué se hace en ella?          |
| 6. ¿Te has puesto alguna vez ropa tradicional de tu país? ¿Cuándo?                    |
| 7. En las clases de español, ¿has estudiado algo sobre la cultura española?           |
| 8. ¿Conoces alguna fiesta española? ¿Cuál? Si no es así, ¿te gustaría conocer alguna? |
| 9. ¿Conoces algún traje típico español? ¿Cuál?  |

## VII.2. Consentimiento menores



DEPARTAMENTO DE  
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN  
Y DOCUMENTACIÓN  
Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de San José de Caracciolos  
C/. Trinidad, 5  
28801 Alcalá de Henares (Madrid)  
Telf.: 91 885 44 23 - Fax: 91 885 44 13

### CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN DE UN MENOR

El Grupo GIELEN, Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños (UAH-GI13-59) de la Universidad de Alcalá, se encuentra recogiendo muestras de lengua oral y escrita en diferentes centros educativos con el fin de elaborar un Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI). Para ello les solicitamos su consentimiento para realizar grabaciones de voz de su hijo y recoger muestras de producción escrita durante el horario escolar. Tanto las grabaciones como los textos escritos podrán ser consultados en la web del Grupo GIELEN (<http://www3.uah.es/gielen>).

Las muestras de voz serán de carácter individual, a través de una entrevista, de unos diez minutos de duración, en la que los niños deben responder cuestiones sobre la cultura española y croata, y sobre el uso que hacen del español en situaciones comunicativas habituales.

La investigación está a cargo de María Villaverde López, investigadora de la Universidad de Alcalá y miembro del Grupo GIELEN, y por M<sup>a</sup> Carmen Fernández López, profesora titular de la Universidad de Alcalá y coordinadora del Grupo.

Yo, \_\_\_\_\_, padre/madre/tutor del alumno/a \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para que mi hijo participe en la recogida de muestras de lengua oral que el equipo de investigación del Grupo GIELEN (UAH-GI13-59) realizará en el centro escolar, en horario lectivo, y bajo la supervisión del equipo directivo y/o profesores colaboradores del colegio; asimismo autorizo a la inclusión de las muestras en publicaciones y webs especializadas en adquisición de la lengua y en el proceso de aprendizaje del español. La información solicitada al alumno/a versará exclusivamente sobre su aprendizaje y dominio del español.

\_\_\_\_\_  
(Firma)

\_\_\_\_\_  
(Fecha)

GIELEN, formado por docentes y personal investigador especializado en la formación de profesores de español, se compromete a guardar la completa confidencialidad de los datos personales de los participantes en la investigación y a presentarles los resultados del Proyecto en el que ha colaborado el centro escolar. Para cualquier consulta pueden ponerse en contacto con el equipo en la dirección de correo [carmen.fernandez@uah.es](mailto:carmen.fernandez@uah.es).



### **VII.3. Muestras escritas**

El corpus que se presenta a continuación se ha elaborado a partir de 19 muestras escritas recogidas en una academia de idiomas y en un centro universitario de Zadar. Cabe destacar que las muestras no tenían ninguna instrucción previa a su elaboración de cara a la investigación presente. Del mismo modo, es preciso señalar que las muestras han sido proporcionadas según el criterio de los docentes de ambos centros, eso sí, bajo la premisa de que debían ser redacciones sobre varias temáticas y pertenecientes a diferentes grupos de alumnos de diferentes niveles académicos. Todo ello con el objetivo de observar los mismos fallos en los distintos niveles y comprobar si estos se superan o, en consecuencia, se fosilizan. Asimismo, cabe señalar que los docentes optaron por mantener el anonimato de sus alumnos por lo que se desconoce la identidad de los participantes.

A continuación, se presentan todas las muestras que aparecen en el estudio sociolingüístico a fin de que el lector pueda acceder al texto completo, puesto que en el estudio simplemente se remarcan aquellos errores que se han considerado más ejemplificativos para las explicaciones. Por consiguiente, las muestras no solo exhiben los errores destacados en el estudio, sino que evidencian otros errores mencionados a lo largo del trabajo.

**Figura 11.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A2/B1, ámbito universitario.

Est  
he

¿Qué has hecho este verano?

¿Qué has hecho este verano?

Este verano he estado en Catalonia de vacaciones.  
He visitado Barcelona, Sitges y Montserrat. En  
Barcelona he visto muchos edificios interesantes, en  
Sitges he visto la playa muy bonita y en  
Montserrat he visto iglesia grande y vista increíble.  
Lo he disfrutado porque la España es muy hermoso  
país y es similar a Croacia. Me encantaría ir  
alli de nuevo pronto.

**Figura 12.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel B1/B2, ámbito universitario

JAVIER BARDEM

Javier Ángel Encinas Bardem, más conocido como Javier Bardem, nació 1 de marzo de 1969 en Gran Canaria. Es un actor y proviene de la familia española también conocida por la actuación. Antes de dedicarse a su carrera como actor, jugaba rugby para la selección española. Tuvo su primer papel con 11 años en la película, *El poderoso influjo de la Luna* protagonizada por su madre. En la segunda mitad de la década de 1980, empezaron sus primeras apariciones en Televisión Española en varios proyectos como: *Segunda enseñanza*, *Brigada central*, *El día por delante*. En 1994 ganó el Premio a Mejor actor en el Festival de San Sebastián por *Días contados* y *El detective y la muerte* y el Premio Fernando Rey a la Mejor Interpretación por *Días contados*. Un año más tarde consiguió el Goya al Mejor Intérprete Masculino de Reparto y el Premio de la Unión de Actores al Mejor Actor. Su trabajo salió más allá de las fronteras de España. En 2006 protagonizó *El amor en los tiempos del cólera*, del escritor sudafricano Ronald Harwood. Dos años después protagonizó, junto a Scarlett Johansson y Penélope Cruz, en la película *Vicky Cristina Barcelona*, dirigida por Woody Allen. Ese mismo año ganó un Globo de oro al mejor actor de reparto por su actuación en la película *No Country for Old Men*. También, por esta misma película, ganó el BAFTA y el Óscar. Eso lo convirtió en el primer ganador español del Óscar. El 8 de noviembre de 2012 Bardem estrenó su estrella en el Paseo de la Fama de Hollywood. Interpretó el oponente de James Bond en la película *Skyfall*. En 2014 fue premiado por Majestic Passy por su labor solidaria con el Sáhara Occidental. Algunas de sus películas famosas son: *Las edades de Lulú*, *Jamón Jamón*, *Boca a boca*, *Mother!*, *Segunda piel*, *Biutiful*, *Loving Pablo*, *Molly*, *Mar adentro*.

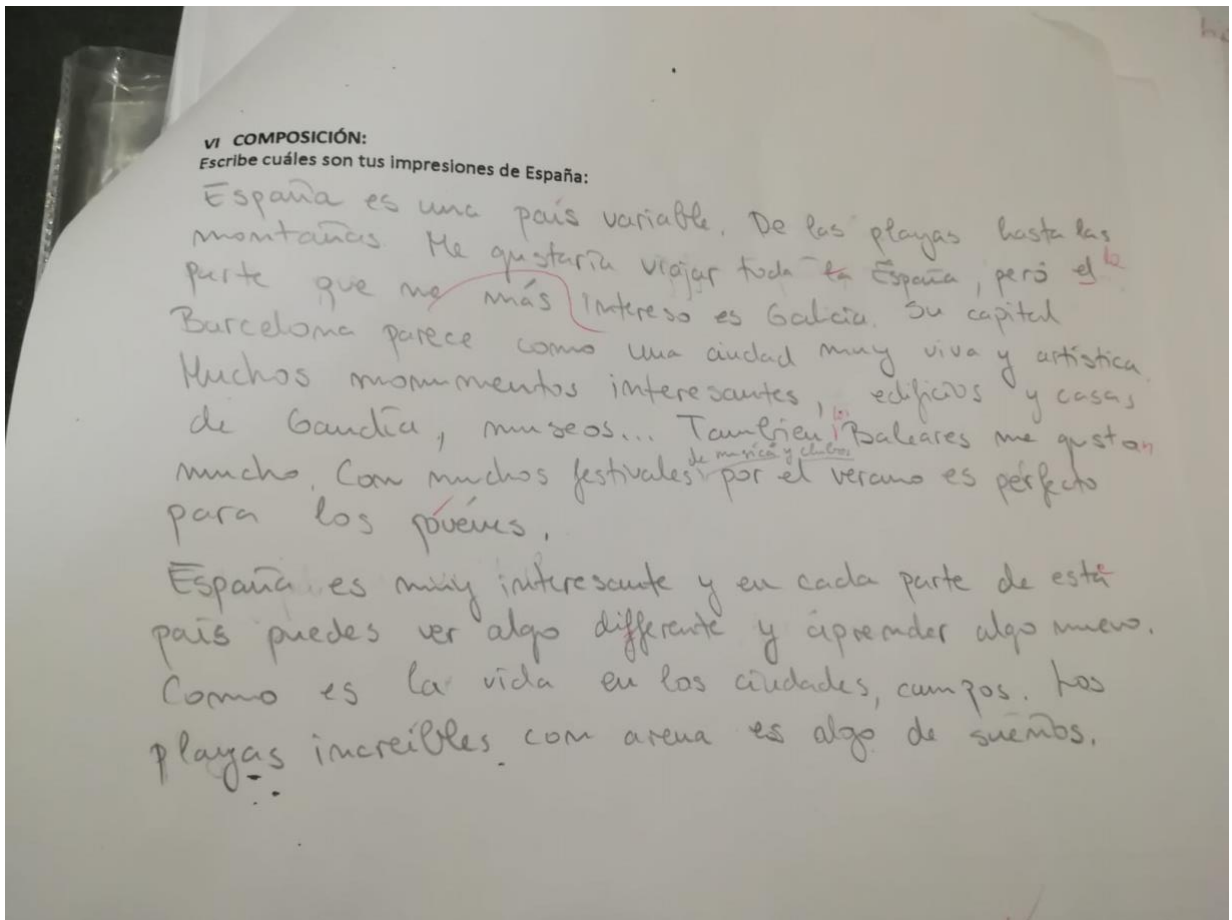
En julio de 2010, se casó con Penélope Cruz. En 2011, nació su primer hijo Leonardo Encinas Cruz y en 2013 hija Luna Encinas Cruz.

**Curiosidades:** Se considera un gran admirador de Al Pacino, para hacer el personaje de Reinaldo Arenas en la película *Before Night Falls* perdió 16 kilos, la familia Bardem posee el restaurante *La Bardemcilla* en Madrid, no ha visto nunca ninguna película suya, sólo una serie que hizo en 1975. *El pícaro*.

Algunas de sus frases más conocidas: „La fama es repugnante por sí misma.“

„Me interesa la opinión de mi familia y la del público de a pie, gente que paga ochocientas pelas para ir al cine. Me tomo más a pecho su opinión que la de cualquier crítico“, „No me gusta mi relación con la prensa, lo siento“, „Prefiero un papel de personaje cómico que uno de tipo duro“, „Es posible que el éxito te lleve a sitios a los que no quieres ir. Depende de ti seguir hacia adelante o ser fiel a tus raíces.“

**Figura 13.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.



**Figura 14.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

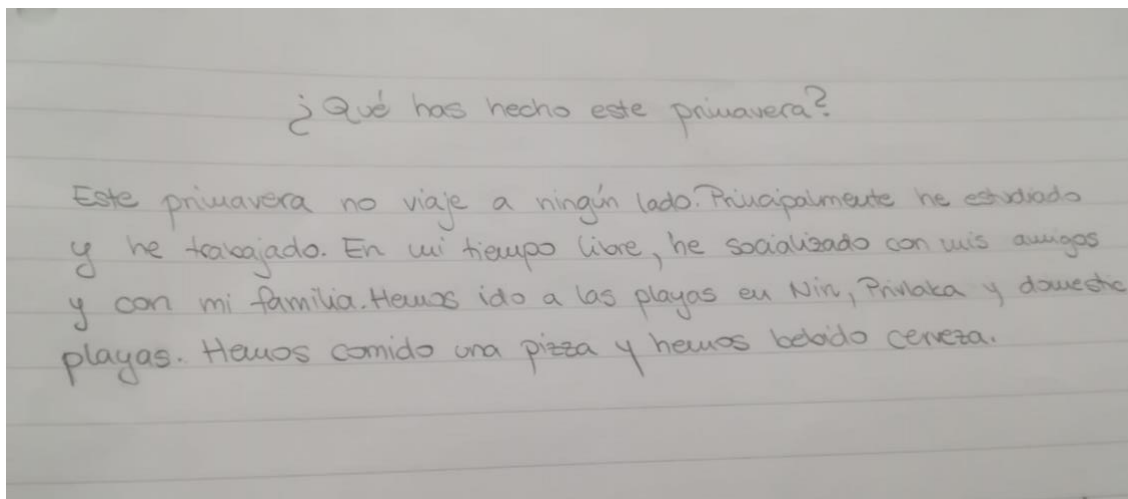


Figura 15. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

3. Describe como era tu vida de pequeño/a. Número de palabras: entre 60 y 70. 20

Quando era pequeña era traviesa y hablador. Tenía pelo corto y era muy menor. Mi comida favorita era pizza y bebía mucho "Coca-Cola". Veía al mayoría "Tom and Jerry", también mi favorita sería esa "Nasa mala klinda". Iba con mis padres de vacaciones en isla Sali. Vivía en una casa <sup>muy</sup> grande, también mi habitación era muy grande. Iba a la ~~escuela~~ escuela y mi colegio era muy interesante. Iba

Figura 16. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

3) Imagina que un amigo tuyo te pide información sobre tu estancia en España o en un lugar del extranjero. Escribe una carta hablándole del viaje, de la escuela, de las excursiones y del país. No olvides utilizar el pretérito indefinido y el léxico aprendido al narrar el viaje (60-70 palabras). 20

El otoño pasado yo fui ~~a~~ <sup>de</sup> Erasmus ~~en~~ <sup>a</sup> Paris, Francia para aprender francés en la Universidad de Paris. Estubo muy frío, pero ~~tuve~~ <sup>tuve</sup> la oportunidad de viajar a otros lugares como Marseilles y Nice. Probé la comida francesa y me gustó mucho el queso francés. Conocí ~~a~~ <sup>muchos</sup> mucha gente de <sup>otros</sup> países y ~~en~~ <sup>junto</sup> ~~nosotros~~ <sup>nosotros</sup> visitamos la torre Eiffel. Viajar con Erasmus me dio ~~la~~ <sup>la</sup> la oportunidad de aprender mucho.

Figura 17. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

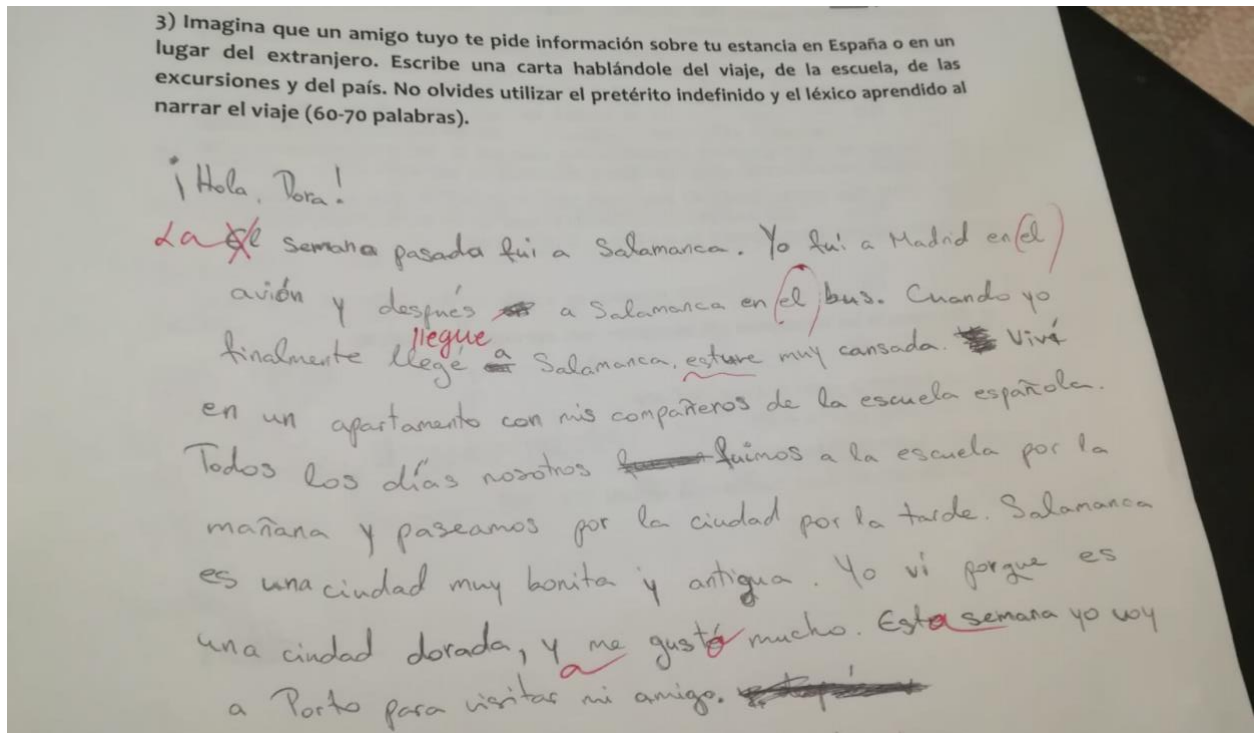


Figura 18. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

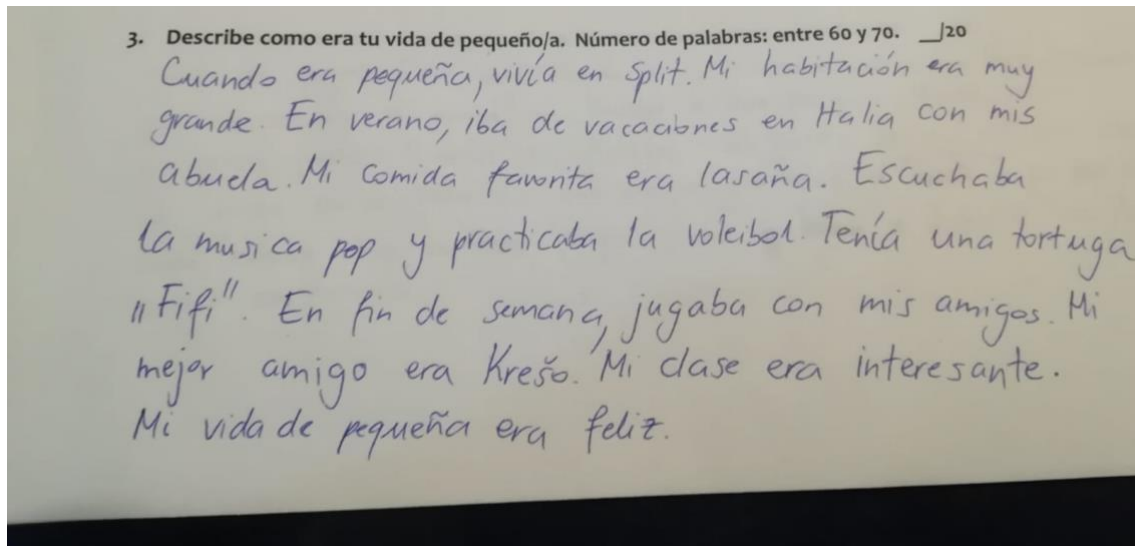


Figura 19. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

3. Describe como era tu vida de pequeño/a. Número de palabras: entre 60 y 70. \_ / 20

Cuando estaba pequeña, jugaba mucho con mis amigos y amigas.  
Me gustaba ir con mi padre y ~~veía~~ veía como jugaba el fútbol.  
Adoraba el sport. Mis hermanas no estaban tan entusiasmadas con los  
juegos como yo. Por eso prefería jugar con mis amigos. Me gustaba  
~~caer~~ caer los dulces. Mi madre cocinaba muy bien. Siempre escuchaba  
los ~~canciones~~ canciones de Oliver cuando cocinaba. Por las tardes yo tenía que  
estudiar, pero casi nunca lo hacía. Venía suerte que todavía me interesaba,  
por eso ~~estaba~~ estaba bueno estudiante. Mi mejor amiga no estaba

Figura 20. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

IX Escribe un correo electrónico  
Le escribes a un amigo un correo electrónico desde una ciudad en el extranjero que visitas por primera  
vez, cuáles son tus impresiones...

Hola, Ivá!

¿Qué tal? Estoy finalmente en Istanbul!  
Nuestro hotel es en Sultanahmet, centro  
antiguo de la ciudad. Aquí hay <sup>ic</sup> todos:  
iglesias, parques, restaurantes, negocios...  
~~La gente~~ ~~esta~~ <sup>son</sup> muy agradables y simpáticos.  
Todos están <sup>son</sup> →  
El tiempo es bonito y ~~total~~ todos los días  
<sup>sea</sup> pasamos por el porque que está cerca  
de nuestro hotel.  
Te cuento todo porque regresamos en  
dos días!

Besos, Lelena

8/10

Figura 21. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

Kolegij: Španjolski jezik I - 25B 2018

|                    |                 |
|--------------------|-----------------|
| Nombre y apellido: | ANTE-TONI RAHOV |
| Fecha:             | 22.1.2018.      |
| Resultado:         | / 100 = %       |

1) Imagina que un amigo tuyo te pide información sobre tu estancia en España o en un lugar del extranjero. Escríbele una carta hablándole del viaje, de la escuela, de las excursiones y del país. No olvides utilizar el pretérito indefinido y el léxico aprendido al narrar tu viaje.

*el* El año pasado mi chica *(novia)* Rebecca y yo estuvimos en Barcelona. Viajamos con el autobús y *en* el viaje ~~no~~ estuvo cómodo y rápido porque viajamos 22 horas. Cuando llegamos *en* Barcelona vimos el estadio que se llama Camp Nou porque nuestro hotel ~~fué~~ *cerca* ~~de~~ está. Todos los días *nos* acostamos tarde. Para *llegar* ~~vivir~~ *al* centro tomamos el metro. ~~Primer~~ *Primer* día vimos La Rambla, la calle ~~del~~ famosa y más grande de ~~de~~ Barcelona. Por la noche vimos las fontanas que ~~hubiera~~ estuvieron fantásticas. Por desayunos ~~comemos~~ *no* comemos muy *mucho* porque ~~había~~ ~~había~~ cada noche bebimos muchas cervezas en las discotecas. Vimos muchos monumentos de Barcelona y hicimos muchas fotos. Por la mañanas buscamos un ~~rita~~ rita para comer y comimos muchos bocadillos y tapas. Barcelona estuvo fantástica y nos gustó ~~mucho~~ mucho. *do* Pasamos muy bien y queremos volver otra vez.



**Figura 22.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel B1/B2, ámbito universitario.

LOPE DE VEGA

Lope Félix de Vega Carpio nació en Madrid el 25 de noviembre de 1562 y murió en Madrid el 27 de agosto de 1635. Su madre fue Francisca Fernández Flórez y su padre Félix de Vega Carpio. Tuvo cuatro hermanos. Fue un destacado dramaturgo del Siglo de Oro y es uno de los escritores más importantes de la historia y de la literatura española.

Lope es el autor de más de mil obras de teatro y ningún poeta ha disfrutado en su vida tanto de gloria y admiración como él. El escritor Vicente Espinel fue quien le enseñó a leer y escribir en castellano y a traducir en latín cuando tenía solo diez años. Estudió en el Colegio Imperial de Madrid y en la Universidad de Alcalá de Henares.

Se casó dos veces, primero en 1588 con Isabel de Urbina con la que tuvo dos hijas y diez años después con Juana de Guardo con la que tuvo cuatro hijos.

Trabajó para el Teatro de la Cruz y ganaba bastante dinero, hasta el punto de que sus ingresos suponían unas sumas sin precedentes en el teatro. Algunas de sus obras famosas son La Doña Inés, La Arcadia, El verdadero amante y Fuenteovejuna.

**Figura 23.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

Fecha: \_\_\_\_\_  
 Resultado: \_\_\_\_\_ / 100 = %

1) Imagina que un amigo tuyo te pide información sobre tu estancia en España o en un lugar del extranjero. Escríbele una carta hablándole del viaje, de la escuela, de las excursiones y del país. No olvides utilizar el pretérito indefinido y el léxico aprendido al narrar tu viaje.

~~Antes vacaciones yo estaba que viajar Paris con mis amigos. Ahora en Valencia.~~  
 Fui en Paris primero año  
 Primer año <sup>decidi</sup> en mi universidad decidí que voy a Italia.  
 Fue en Italia tres meses <sup>vivi</sup> viví con mis <sup>dos</sup> dos amigos.  
 El lugar donde tenía apartamento fue pequeño <sup>amigos</sup> y amigos muy bonito. La gente fue maravillosos. Para mi fue extraño para vivir y estudiar en otra país pero tenía amigo que ~~era~~ <sup>era</sup> era japonés fue con mi <sup>todo</sup> todo fue mas fácil. Universidad fue muy grande. Aquí <sup>hablaba</sup> hablaba con muchas personas <sup>también</sup> que viven ~~estaban~~ <sup>estaban</sup> en otra países pero estudiaban en Italia. ~~Me~~ Me gustó la ciudad. Venecia es ~~una~~ la ciudad maravillosa con muchas monumentos culturales. El La idioma es similar de español. Es un romantica. En Venecia vi vi ~~muchas~~ muchas cosas bonitas. Me gustaria visitar otra vez.

**Figura 24.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

3) Imagina que un amigo tuyo te pide información sobre tu estancia en España o en un lugar del extranjero. Escribe una carta hablándole del viaje, de la escuela, de las excursiones y del país. No olvides utilizar el pretérito indefinido y el léxico aprendido al narrar el viaje (60-70 palabras).

El otoño pasado yo fui ~~ya~~ <sup>de</sup> de Erasmus <sup>a</sup> a Paris Francia para aprender francés en la Universidad de Paris. Estaba muy <sup>hizo</sup> ~~estaba~~ <sup>hizo</sup> ~~estaba~~ muy feliz, pero ~~tenia~~ <sup>tenia</sup> tenía la oportunidad de viajar a otros lugares como Marselles y Nice. Probé la comida francesa y me gustó mucho el país francés. Conocí a mucha gente de otros países y junto ~~nosotros~~ <sup>nosotros</sup> nosotros visitamos la torre Eiffel. Viajar con Erasmus me dio ~~la~~ la oportunidad de aprender mucho.

Figura 25. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel B1/B2, ámbito universitario.

Gabriela Mistral

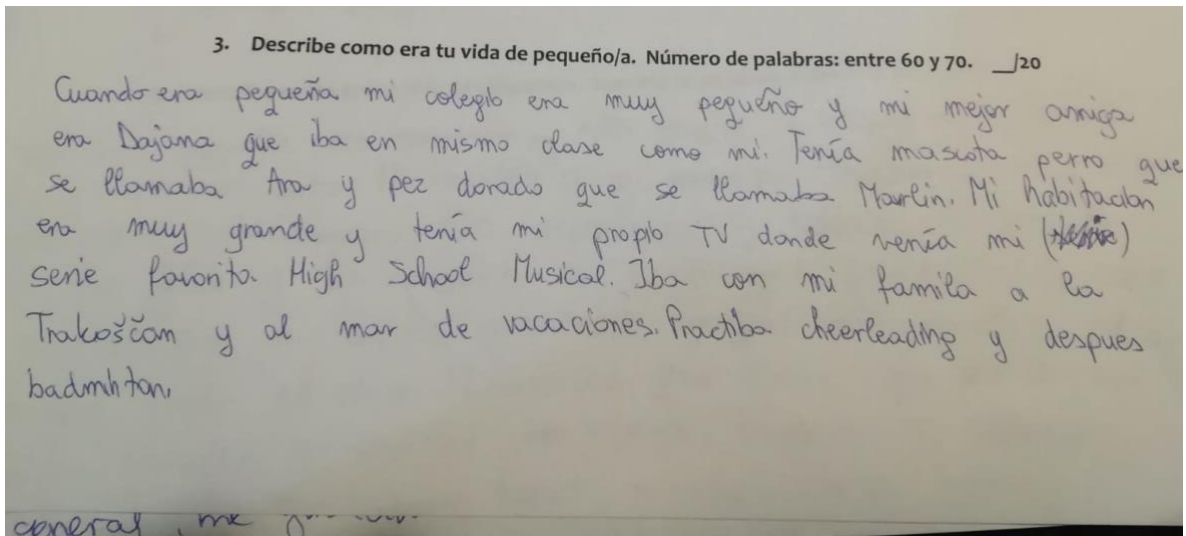
Gabriela Mistral es un seudónimo que usó <sup>(de)</sup> poeta chilena Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga. Utilizó ese seudónimo en homenaje a sus poetas favoritos Gabriele D'Annunzio y Frédéric Mistral. Gabriela Mistral nació en Vicuña en Chile el 7 de abril de 1889. Antes de <sup>(de)</sup> poesía, ella fue maestra en <sup>(de)</sup> escuela primaria y <sup>(de)</sup> escuela secundaria. Se hizo famosa en 1914 con sus poemas de amor y memoria de los muertos, que se llaman Sonetos de muerte y obtuvo <sup>(de)</sup> premio Juegos Florales por ellos. En 1922 publicó su primera colección de poemas llamada Desolación. El tema de Desolación es <sup>(de)</sup> gran dolor y tristeza que la poeta sintió cuando <sup>(de)</sup> se volvió <sup>(de)</sup> en su país y descubrió que todo <sup>(de)</sup> había cambiado mucho. En 1924 publicó <sup>(de)</sup> Temora, <sup>(de)</sup> volumen de poesía <sup>(de)</sup> con tema <sup>(de)</sup> de la infancia que <sup>(de)</sup> es <sup>(de)</sup> conectada <sup>(de)</sup> con <sup>(de)</sup> maternidad, que es el tema <sup>(de)</sup> de sus poemas que se llaman Tala. Temas dominantes en su poesía, <sup>(de)</sup> excepto amor y maternidad, <sup>(de)</sup> son <sup>(de)</sup> tristeza y <sup>(de)</sup> muerte. Empezó <sup>(de)</sup> hablar <sup>(de)</sup> de <sup>(de)</sup> muerte en su poesía cuando, en 1909, su amante se suicidó. En 1943, su <sup>(de)</sup> esposo <sup>(de)</sup> se suicidó también y desde entonces ella hablaba más de tristeza y dolor. En 1945 obtuvo <sup>(de)</sup> Premio Nobel de Literatura y en 1951 obtuvo <sup>(de)</sup> Premio Nacional de Literatura de Chile. Murió de cáncer de páncreas el 10 de enero de 1957 en Nueva York.

Figura 26. Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.

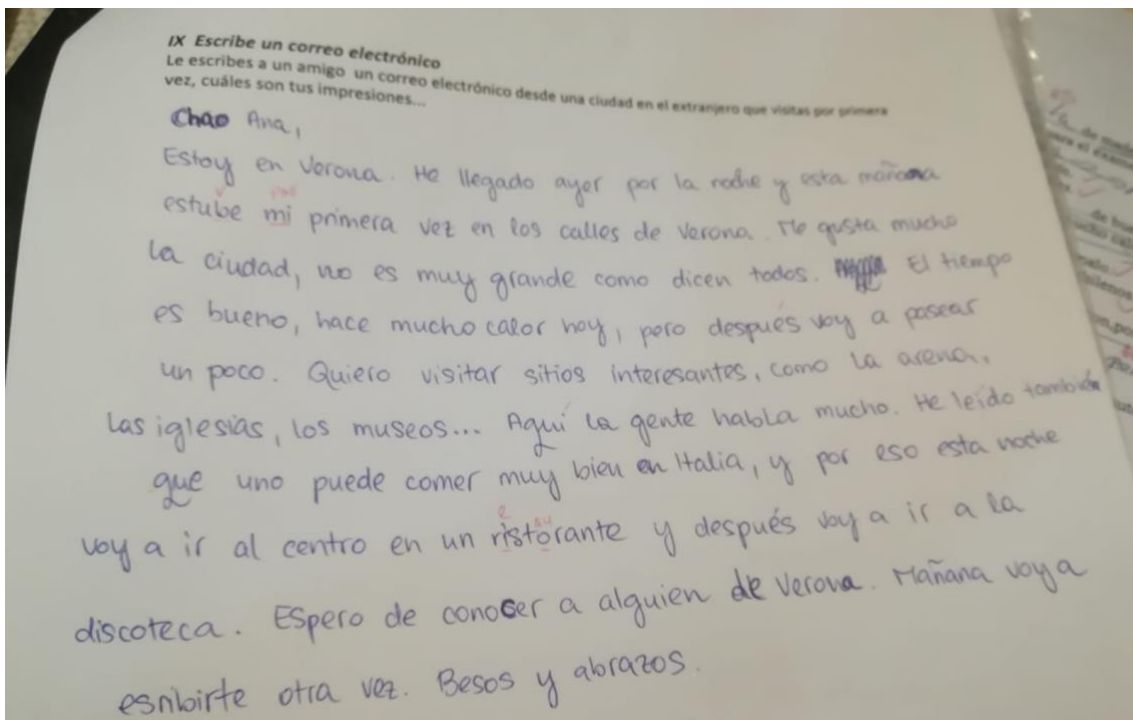
IX Escribe un correo electrónico  
Le escribes a un amigo un correo electrónico sobre tus planes para el fin de semana y qué te gusta hacer en el tiempo libre.

¡Hola Pedro! ¿que haces este fin de semana?  
A mí me gusta salir en el teatro. Este viernes  
María y yo vamos a salir en el teatro. Nosotros  
vamos a mirar un nuevo musical. ¿Te gusta  
ocuparnos? María dice que es  
el más divertido <sup>(de)</sup> que ella ha mirado.  
Desde <sup>(de)</sup> podemos <sup>(de)</sup> ir en <sup>(de)</sup> el restaurante  
por una cena. ¡Dime che piensas!  
Responde a mi e-mail.

**Figura 27.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.



**Figura 28.** Muestra escrita de un estudiante croata. Nivel A1/A2, academia de idiomas.



#### VII.4. Fascículo ALCI

ATLAS LINGÜÍSTICO  
Y CULTURAL DE LA  
INMIGRACIÓN EN  
LOS CONTEXTOS  
ESCOLARES (ALCI).

CROATA.

# ÍNDIC

---

|   |     |
|---|-----|
| DATOS BÁSICOS.....                                    | 1   |
| DEMOGRAFÍA.....                                       | 2   |
| PATRIMONIO NATURAL.....                               | 2   |
| HISTORIA.....   | 2   |
| POLÍTICA.....   | 3   |
| ECONOMÍA.....   | 3   |
| RELIGIÓN.....   | 4   |
| FAMILIA/MATRIMONIO.....                               | 4   |
| EMPLEO.....   | 4   |
| EDUCACIÓN.....  | 5   |
| RITUALES FESTIVOS.....                                | 5   |
| GASTRONOMÍA.....                                      | 5   |
| IDIOMA.....   | 6-7 |
| Alfabeto.....   | 6   |
| Vocales.....  | 6   |
| Consonantes.....                                      | 6   |
| Sustantivos y adjetivos.....                          | 6   |
| Pronombres.....                                       |     |
| Adverbios.....  | 7   |
| Verbos.....   | 7   |
| Sintaxis.....   | 7   |
| Errores gramaticales, fonéticos y<br>fonológicos..... | 7   |

# CROACIA

Croacia es un país de extraordinaria belleza con un riquísimo patrimonio natural y cultural. La situación geográfica de Croacia, la convierte en un punto de encuentro entre el Mediterráneo y Europa central, puesto que se localiza al este de los Alpes y a lo largo de la costa Adriática entre Europa Central, Europa Meridional y el mar Mediterráneo, limitando al norte con Eslovenia y Hungría, al este con Serbia, al este y Sudoeste con Bosnia-Herzegovina y al sur con Montenegro. De este modo, en Croacia se pueden identificar y distinguir **cuatro entidades geográficas**, que en gran parte son también culturales: en primer lugar, Croacia central en cuyo centro se sitúa Zagreb, la capital del país; en segundo lugar, Croacia oriental que se identifica como Eslavonia; en tercer lugar, la Croacia montañosa constituida por las cadenas extremas de las Montañas Dináricas; y, en cuarto lugar, la parte litoral de Croacia que se divide a su vez en tres entidades (Istria, la mayor península croata; el Litoral cuya frontera la constituye la cadena montañosa de Velebit; Dalmacia, la región más meridional).

## DATOS BÁSICOS

Nombre oficial  
**República de Croacia/  
Republika Hrvastka**

Superficie  
**56 000 km<sup>2</sup>**

Población  
**4 105 493 de habitantes**

Capital  
**Zagreb**

Idioma  
**El idioma oficial es el croata.**  
El italiano es la lengua cooficial de Istria.  
El inglés está muy extendido entre la población más joven.

Moneda  
**Kuna**

Religión  
**La religión mayoritaria es la católica.**  
También coexisten otras religiones como la ortodoxa, la islámica o la protestante.

Forma de Estado  
**República con una forma de Gobierno mixta,  
entre semipresencial y parlamentaria.**



Esta división, entre la franja marítima y continental también se ve afectada por el **clima**, puesto que el tiempo en Croacia varía del clima mediterráneo del mar Adriático al continental del interior. Por consiguiente, en la costa los veranos son cálidos y secos, y los inviernos son suaves y lluviosos mientras que, en la zona continental, los inviernos son muy fríos y los veranos calurosos.

# Demografía

Debido a las índoles de su destino espacial e histórico, el estado contemporáneo croata cuenta actualmente con 4 105 493 de habitantes de los cuales el 89,6% son croatas, el 4,5% son serbios y el 5,9% restante incluye bosnios, húngaros, eslovenos, checos y gitanos.

Respecto a las ciudades, las poblaciones croatas mantienen una relación armoniosa con la densidad demográfica de su territorio, entre ellas destacan: Split, Rijeka, Osijek, Zadar, Sibenik, Dubrovnik y **Zagreb**. No obstante, esta última, conforma el centro político, económico y cultural de Croacia al concentrar aproximadamente el 30% de la población con 802 762 habitantes y al configurarse como la **capital del país**.



Parque nacional de Plitvice

## Historia

Alrededor del siglo VII los croatas se asentaron en la costa Dálmata. Un siglo más tarde, se creó el Ducado Croata con una impotente fuerza militar que perdió su hegemonía con la coronación del príncipe Trpimir, quien creó el **Reino de Croacia**.

Posteriormente, el Reino de Croacia pasó a formar parte del Imperio Austrohúngaro tras años de violentísimas campañas bélicas y conflictos dinásticos. Si bien esta situación no cambió tras la Primera Guerra Mundial y el **hundimiento del Imperio Austrohúngaro**.

A principios del siglo XX y con la llegada de la Primera Guerra Mundial, el Imperio Austrohúngaro se disolvió y, como consecuencia, Croacia se integró y conformó Yugoslavia junto con los serbios y eslovenos. Este hecho dio comienzo a la **falta de identidad nacional que causaría graves problemas en los años venideros**.

## Patrimonio natural

Croacia cuenta con ocho parques nacionales y siete sitios patrimonio de la humanidad según la UNESCO, destacando el Parque Nacional de Rinsjak, el Parque Nacional de Paklenica y el Parque Nacional de Plitvice.

*Aplastada por ejércitos, intercambiada entre imperios y dividida y recompuesta en variedad de formatos...*

Durante la Segunda Guerra Mundial, Yugoslavia fue invadida y pasó a formar parte de las tropas del Eje. Sin embargo, tras la derrota de estos, Yugoslavia volvió a ser reunificada bajo el mandato de Josip Broz, también conocido como Tito, lo que supuso la creación de una nueva **República Federal Socialista de Yugoslavia** con la cohesión de seis repúblicas (Croacia, Eslovenia, Bosnia-Herzegovina, Serbia, Montenegro y Macedonia), dos alfabetos (cirílico y latino), tres religiones (católica, ortodoxa y musulmana) y un solo partido político, el comunista.

Esta situación se mantuvo estable hasta 1991. No obstante, **con la muerte de Tito en 1980, se empezó a instaurar en toda Yugoslavia un ambiente de tensión y nacionalismo que finalmente estalló en un conflicto armado**, tras la declaración de independencia de Croacia en junio de 1991 fundamentada en sus deseos de mayor estatus político unido a la falta de identidad que acarrearían años atrás. Comenzó así una guerra entre croatas y serbios que finalizó cuatro años más tarde en 1995.

Finalmente, **en 1998 y con el reconocimiento de la ONU, Croacia se estableció como país** y años más tarde, concretamente en 2003, solicitó su entrada en la Unión Europea la cual, tras años de negociaciones, fue aprobada en 2013.



# Política

Croacia es una **República** que se define como un Estado democrático y social, con una forma de Gobierno mixta, entre semipresencial y parlamentario. Esta se encuentra **dividida territorialmente en 21 condados**, los cuales poseen su propio gobierno regional encabezado por un Gobernador. **La estructura del gobierno se basa en la separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial.**



**Kolinda Grabar-Kitarovic,**

El poder legislativo reside en un Parlamento unicameral -*Sabor*- compuesto por 151 diputados. El poder ejecutivo recae en el jefe del Gobierno -el primer ministro- y el jefe del Estado -el presidente-, que representan al Estado en el país y en el extranjero. En cuanto al poder judicial, este es autónomo e independiente y está formado por el Tribunal Constitucional, el Tribunal Supremo, los Tribunales provinciales y Municipales, los Tribunales Comerciales y un Tribunal Administrativo. En la actualidad, **la jefatura de Estado la asume la primera mujer presidenta de Croacia, Kolinda Grabar-Kitarovic**, mientras que **la presidencia de Gobierno queda en manos de Andrej Plenkovic.**



**Andrej Plenkovic**

# Economía

El conflicto armado que se llevó a cabo entre 1991 y 1995, supuso un gran receso para la economía croata.

Años más tarde logró entrar en un ciclo positivo de crecimiento económico que se vio truncado en el año 2008, ya que Europa y el resto del mundo se encontraba en plena crisis económica y financiera.

Por este motivo, la ciudadanía croata tuvo cierto recelo en su ingreso a la Unión Europea, tal y como se refleja en el porcentaje de las votaciones y en la preservación de la kuna.

*Actualmente es una moneda con cierta estabilidad y consta de una equivalencia de 7,40 con respecto al euro.*



*Desde entonces hasta la actualidad, los distintos gobiernos, social demócrata o conservador, se han visto obligados a imponer políticas de recortes y austeridad.*

## Principales sectores de la economía

El comercio mayorista y minorista, el transporte, la hostelería y la restauración, la industria, la administración pública, la defensa, la educación, la salud y los servicios sociales.

*No obstante, el **turismo** es el sector más importante de Croacia ya que se ha convertido en un destino muy popular debido a sus principales atractivos como son la naturaleza, el patrimonio cultural e histórico, el clima suave mediterráneo y la zona costera.*

## Religión

Croacia es un país étnicamente homogéneo con un 87,83% de croatas católicos, un 4,44% de serbios ortodoxos y un 1,3% de bosnios musulmanes; el resto de los porcentajes se declaran con alguna otra religión o como ateos.

Croacia ha llegado a perder no solo a serbios y bosnios sino a otros dos grupos étnicos cuyos miembros contribuyeron al desarrollo de la historia, la cultura y la nación: los judíos y los italianos



El catolicismo es un aspecto importante de la identidad croata que actualmente sigue fraguando un sentimiento de nacionalismo y, en consecuencia, un ambiente de intolerancia con respecto al resto de las religiones.

*La religión católica ejerce una fuerte influencia en la vida familiar croata y en sus valores culturales.*

## Familia / Matrimonio

Tradicionalmente, la familia croata estaba compuesta por los abuelos, los padres y dos o más hijos. Hoy en día, están emergiendo otros tipos de hogares propios de la sociedad contemporánea basados en adultos solteros o familias monoparentales

Por lo visto, en los últimos años muchas parejas han optado por divorciarse y romper con uno de los valores más importantes de la fe cristiana, el matrimonio.



*Cabe destacar que estas uniones matrimoniales son exclusivamente entre un hombre y una mujer, puesto que en el año 2013 se aprobó un referéndum en el que el 66% de la población respaldó la propuesta de limitar el matrimonio a la unión entre un hombre y una mujer.*

En las zonas rurales y en las generaciones más ancianas está instaurado el pensamiento de que la jerarquía familiar reside en el hombre.

En las áreas rurales es más común que las personas se casen a una edad más temprana en torno a los veinte años, mientras que en las zonas urbanas la edad de contraer nupcias oscila entre finales de los veinte y principios de los treinta.

Las expectativas de que las mujeres cumplan roles más tradicionales de estereotipos persisten junto a la idea de que el hombre es el que manda en casa. A esto se le añade el hecho de que los nombres de las familias se transmiten de forma patrilínea por lo que las esposas toman a menudo el apellido de su marido.

## Empleo

Las mujeres croatas, hoy en día, experimentan un estatus laboral muy similar al de los hombres.

*Es muy difícil encontrar trabajo en Croacia.*



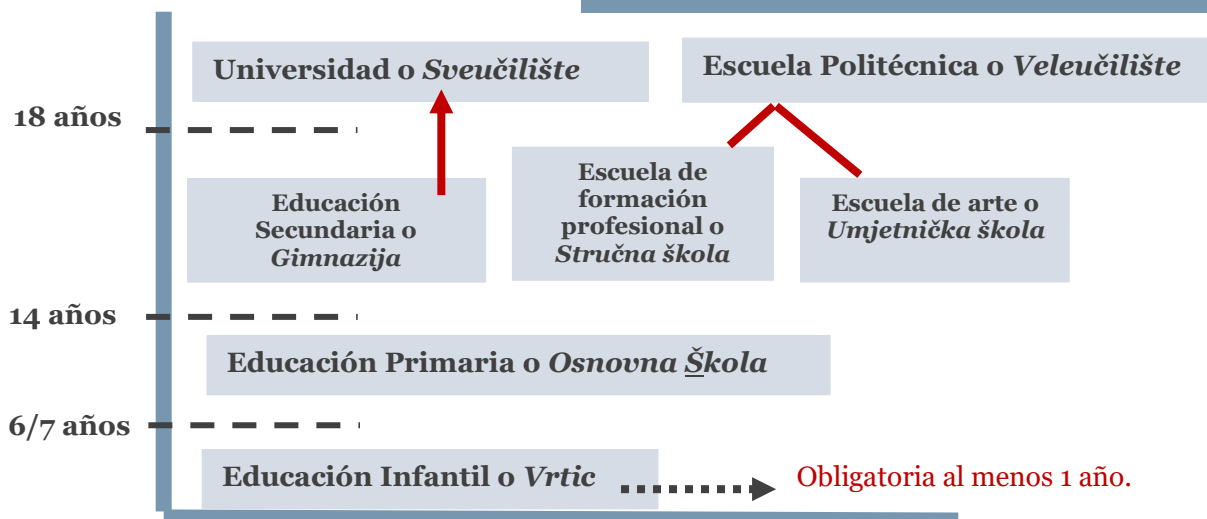
*A esto se le suma la precariedad de los sueldos, ya que el salario mínimo oscila entre las 3000 y las 4000 kunas.*



El salario mínimo interprofesional para 2019 en Croacia ha quedado fijado en **3750 kunas**, es decir, en **505,9 euros al mes**, alcanzando un **salario medio de 5700 kunas**, es decir, **768,41 euros**.

# Educación

La educación en Croacia es **totalmente gratuita y obligatoria durante ocho años**, los cuales comprenden desde los 6 hasta los 14 años.



## Rituales festivos

Las fiestas más tradicionales giran en torno a santos como el patrón de Dubrovnik, el 3 de febrero, **San Blas**. También, destacan otras festividades como la **Procesión de Za Krizen** que se celebra el Jueves Santo en la isla de Hvar o el **Día de San Jorge** que tiene lugar el 23 de abril en Zagreb y consiste en ir casa por casa cantando canciones.



## Trajes y música tradicional

**Los trajes tradicionales varían en función de la zona.** Destacan las mangas de las camisas con un volante en su extremo, así como, los sombreros decorados con flores y otros adornos.

En la zona de Dalmacia es muy tradicional la **Klapa**, se trata de un grupo de hombres que cantan a capela temas sobre el amor, la tierra y el mar.



Otra fiesta importante en Croacia es el **Sinjska Alka**, declarada Patrimonio Cultural Inmaterial por la Unesco, la cual se celebra el primer día de agosto y consiste en que varios jinetes apunten con sus lanzas hacia dos anillos concéntricos.

## Gastronomía

Croacia tiene varios tipos de cocina: **la cocina dalmata** (mediterránea, basada en el uso del aceite de oliva y del marisco), **la del norte del país** (típicamente centroeuropea) y **la cocina de las áreas montañosas** centrales, típicamente balcánica.

En la costa adriática, los platos regionales incluyen las gambas fritas, el **prstaci** o marisco y el **brodet** dalmata basado en diversas variedades de pescado guisadas con arroz.

En la zona central, sobresalen platos como **manistra od bobica**, es decir, judías y sopa de maíz o el **struckle** que es un bollo de requesón.



Cevapi, plato típico de Croacia, aunque de procedencia Serbia

## Horarios

El **desayuno** tiene lugar en torno a las **siete u ocho de la mañana** mientras que las **comidas** se desarrollan alrededor de la **una** o las **dos de la tarde**, quedando más incierta la hora de cenar sobre las **siete u ocho** de la tarde. Cabe destacar que, los domingos están reservados para comer con la familia.

# Idioma



El **croata** es el idioma oficial de Croacia, sin embargo, la lengua croata se divide al mismo tiempo en **tres dialectos** que toman su nombre de la forma de decir **qué: čavaski (ča), kajkavski (kaj) o štokavski (što)**. De hecho, *estos dialectos no solo difieren en la forma de decir qué sino también en los sonidos, los patrones de acento, las terminaciones, los casos, los tiempos y el vocabulario*. Cabe destacar que algunas de estas diferencias se observan en diferentes áreas de Croacia. Por un lado, la **zona chakaviana** cubre el área de toda Istria y las islas del Adriático, entre ellas, Pelješac, Korčula y Lastovo. Por otro lado, el **área kajkaviana** corresponde a Croacia del norte, Zagreb y Gorski-Kotar. La **franja shtokaviana** cubre un área mucho grande que las otras dos juntas, puesto que el **štokavski** se habla en el resto de Croacia y se subdivide, a su vez, en tres grupos que varían en la pronunciación y escritura de las palabras que llevan el sonido **ie: ikavski, ekavski y (i)jekavski**, siendo este último la base del idioma estándar en Croacia.

**La ortografía croata es fonética**, es decir, existe una correspondencia grafía-fonema unívoca.

**En el caso de la lengua croata la mayoría de las palabras son esdrújulas o llanas**, aunque, bien es cierto que, el croata pertenece al grupo de idiomas que poseen acento fijo, por lo que la mayoría de las palabras se acentúan en la penúltima sílaba.

En función de la entonación, **una misma palabra puede adquirir diferentes significados**.

| LETRA  | FONEMA | LETRA  | FONEMA | LETRA | FONEMA |
|--------|--------|--------|--------|-------|--------|
| A, a   | /a/    | G, g   | /g/    | O, o  | /o/    |
| B, b   | /b/    | H, h   | /h, x/ | P, p  | /p/    |
| C, c   | /ts/   | I, i   | /i/    | R, r  | /r/    |
| Č, č   | /tʃ/   | J, j   | /j/    | S, s  | /s/    |
| Ć, ć   | /tɕ/   | K, k   | /k/    | Š, š  | /ʃ/    |
| D, d   | /d/    | L, l   | /l/    | T, t  | /t/    |
| Dž, dž | /dʒ/   | Lj, lj | /lj/   | U, u  | /u/    |
| Đ, đ   | /dʒ/   | M, m   | /m/    | V, v  | /v/    |
| E, e   | /e/    | N, n   | /n/    | Z, z  | /z/    |
| F, f   | /f/    | Nj, nj | /nj/   | Ž, ž  | /ʒ/    |

## Sustantivos y adjetivos

Para saber la forma de ambas clases hay que tener en cuenta los siete casos, los tres géneros y los dos números. Por lo general, los **sustantivos masculinos terminan en consonante**, los **sustantivos femeninos terminan en -a** y los **sustantivos neutros terminan en -e**. Respecto a los adjetivos, en la mayoría de los casos, los **adjetivos masculinos terminan en consonante o en -i**, los **adjetivos femeninos terminan en -a** y los **adjetivos neutros terminan en -o**.

## Alfabeto

El croata emplea el **alfabeto latino** con un total de 30 letras que, a diferencia del alfabeto español, carece de letras como la **ñ, q, w, x, y** e incluye otras nuevas como la **č, ć, đ, š, ž, lj, nj, dž**.

## Vocales

En croata existen **5 vocales** (i, e, a, o, u) que pueden aparecer en cualquier posición de una palabra: principio, medio y fin. Ahora bien, la **i** y la **e** se clasifican como vocales **delanteras**, mientras que la **a**, la **o** y la **u** se catalogan como **posteriores**.

## Consonantes

En el caso de las consonantes, **se aprecian realizaciones idénticas al español respecto a la p, b, t, d, k, g, f, x, m, n, ɲ, l, λ**. No obstante, los sonidos **θ, j y r** **no existen en la lengua croata**. Asimismo, es preciso señalar que la **j**, a pesar de ser consonante, **es vocálica en su pronunciación**.

El idioma croata, a diferencia del español, consta de **siete casos (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, locativo, instrumental y vocativo)** los cuales se combinan con tres géneros (femenino, masculino y neutro) y dos números (singular y plural).

**El croata no dispone de artículo.**

## Pronombres

Los **pronombres presentan múltiples variaciones en su forma**, ya que la mayoría de los pronombres personales, posesivos, demostrativos e interrogativos se declinan y se ajustan a las palabras en función del género y número. Los **pronombres personales, a diferencia del español, en la lengua croata se utilizan poco**, puesto que las personas ya van incluidas en la forma verbal.

## Adverbios

Los adverbios, sin embargo, no se declinan y no distinguen el género gramatical, pues únicamente hay una forma adverbial. De este modo, **los adverbios se gradúan**.

## Sintaxis

Respecto al orden de los elementos, en las oraciones declarativas la disposición viene determinada por la estructura de tema (punto de partida para la comunicación) y comentario (lo que se quiere comentar sobre ese tema), es decir, **el sujeto o tema seguido del verbo y, por último, el objeto o comentario**.

**El orden de los elementos dentro de las frases nominales es generalmente fijo**; antes del sustantivo aparecen los demostrativos, posesivos, números y adjetivos, mientras que después del sustantivo aparecen las frases preposicionales, las cláusulas relativas y las cláusulas complementarias.

En oposición al español, **el adjetivo**, en la mayoría de los casos, **precede al sustantivo**.

## Verbos

El idioma croata dispone de **siete tiempos verbales** (*presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pluscuamperfecto, futuro I y futuro II*), **dos números** (singular y plural) y **tres personas** (yo, tú, él/ella/ello, nosotros, vosotros, ellos/ellas).

Respecto a los modos, se distinguen el **modo indicativo, el imperativo y el condicional**. Por consiguiente, el croata, carece de modo subjuntivo, ya que expresa las situaciones comunicativas del subjuntivo con los tiempos de indicativo.

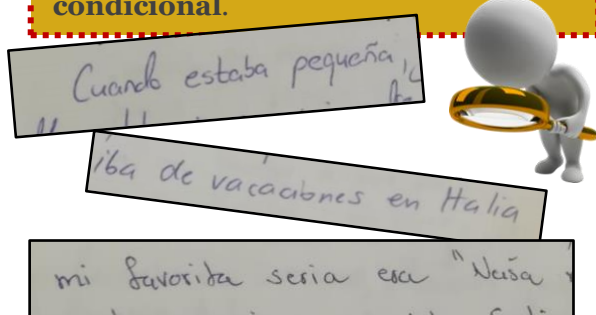
En la lengua croata los verbos distinguen dos aspectos: el **aspecto perfectivo** y el **aspecto imperfectivo**. El aspecto perfectivo, se utiliza principalmente para narrar eventos que han finalizado, mientras que el aspecto imperfectivo, se usa generalmente para describir situaciones que todavía no han terminado.

*En la actualidad, no existen investigaciones comparativas entre el croata y el español. Únicamente se han realizado pequeños estudios que tratan de manera limitada algunos problemas gramaticales, fonéticos o fonológicos en alumnos croatas de ELE. A continuación, se presentan los puntos más problemáticos.*

# Errores gramaticales, fonéticos y fonológicos

## Errores gramaticales

Los errores más frecuentes de este grupo son el **artículo, la concordancia de género y número, la posición del adjetivo, los pronombres, las preposiciones, la distinción entre ser y estar, los tiempos de pasado, las confusiones verbales entre la primera y la tercera persona, los verbos reflexivos, el subjuntivo y el condicional**.



## Errores fonéticos

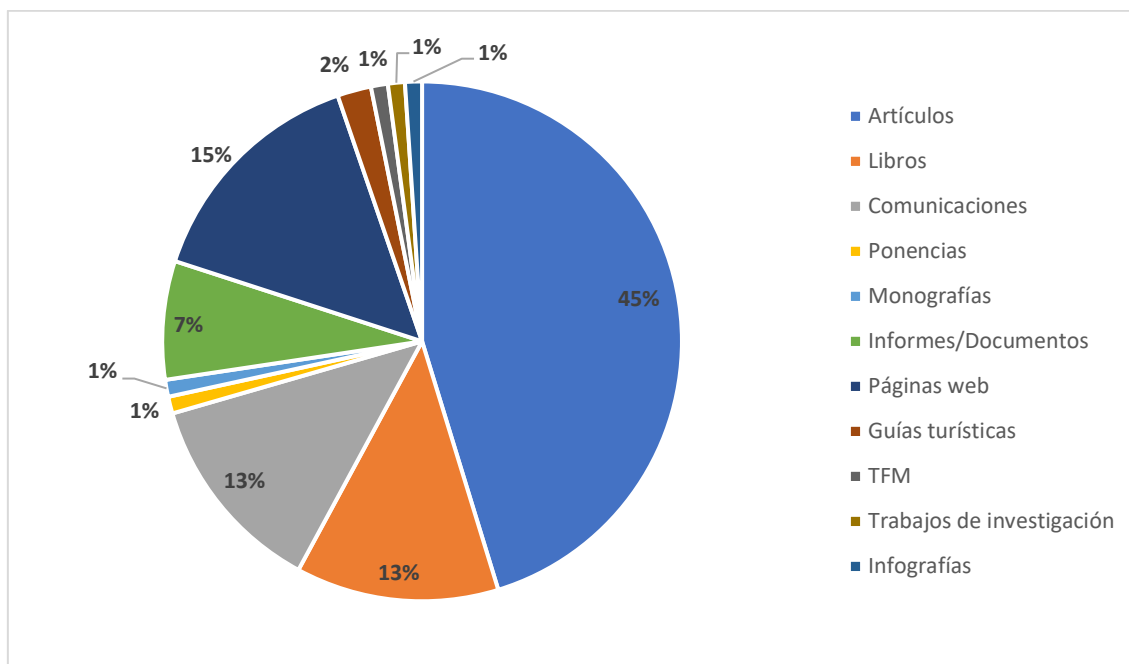
Se presentan **problemas en la pronunciación de la /h/ como [x] en lugar de [ø]**. Del mismo modo, se aprecia una **pronunciación diferenciada entre las letras be y uve**. Asimismo, **el sonido correspondiente a la vibrante múltiple alveolar sonora /r/ se presenta como una gran dificultad para los croatas**, puesto que su lengua solamente incluye el fonema /r/. Además, se aprecia cierta **dificultad en la pronunciación de /u/ como /v/ en algunas combinaciones de letras**.

## Errores fonológicos

**Gran parte de los problemas fonológicos residen en la acentuación correcta de las palabras**, ya que en la mayoría de las palabras croatas el acento prosódico recae en la primera sílaba. Del mismo modo, **las palabras esdrújulas y agudas pueden suponer un gran problema para los croatas en el plano fonológico y más cuando se presentan palabras comunes en los dos idiomas**.

## VII.5. Revisión bibliográfica

En este apartado se detallan todas las fuentes consultadas para este trabajo. A través del gráfico, se pretende que el lector sea consciente del tipo de documentos que se han manejado. Del mismo modo, mediante la tabla, se pretende que el lector tenga a su alcance todas las referencias bibliográficas de manera que pueda acceder a ellas de forma fácil y sencilla.



| Nº | AUTOR Y AÑO                                     | TÍTULO   | CONTENIDO  | DATOS BIBLIOGRÁFICOS   | OBSERVACIONES   |
|----|---|--|--|--|---|
| 1  | ABC Sociedad.<br>2013                           | <b>Los croatas limitan el matrimonio a la unión entre un hombre y una mujer.</b>   | Noticia relacionada con la reforma constitucional que limita el matrimonio a la unión entre un hombre y una mujer.   | ABC Sociedad (2 de diciembre de 2013). Los croatas limitan el matrimonio a la unión entre un hombre y una mujer. Recuperado de: <a href="https://www.abc.es/sociedad/20131201/abc-referendum-croacia-201312012008.html">https://www.abc.es/sociedad/20131201/abc-referendum-croacia-201312012008.html</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019 | <b>Artículo</b> en línea publicado en <i>ABC Sociedad</i> .         |
| 2  | Arroyo, María José y Parejo, José Luis.<br>2012 | <b>Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas en el alumnado inmigrantes: un estudio de caso en Castilla y León.</b> | Investigación sobre los principales aspectos que favorecen o dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en las aulas ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social). | Arroyo, M. J., y Parejo, J. L. (2012). <i>Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas en el alumnado inmigrante: un estudio de caso en Castilla y León</i> . En Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.                          | <b>Ponencia</b> en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. |

|   |  |  |   |  |  |
|---|--|--|---|--|--|
| 3 | Asensio Pastor, María Isabel.<br><br>2016  | Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas.  | Reflexiones epistemológicas y claves didácticas para afrontar la programación de un curso de español como lengua extranjera a niños de entre tres y doce años atendiendo a las características de este tipo aprendiente en pleno proceso de desarrollo cognitivo, emocional, psicomotriz y lingüístico. | Asensio Pastor, M. I. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. <i>Lenguaje y Textos</i> , 44, 95-105.   | Artículo publicado en <i>Lenguaje y Textos</i> .   |
| 4 | Blažević, Gabriela Ana.<br><br>2014  | Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. | Estudio de los errores en la expresión e interacción oral de los estudiantes croatas de ELE.  | Blažević, A. G. (2014). Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. <i>Studia Romanica et Anglica Zagrabienis: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb</i> , 58, 221-245.                  | Artículo publicado en la revista <i>Studia Romanica et Anglica</i> de la Facultad de letras de la Universidad de Zagreb. |
| 5 | Boyano Revilla, Manuela; Estefanía Lera, José Luis; García Sánchez, Henedina y Homedes Gili, Montserrat.<br><br>2004 | Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación.   | Orientación metodológica y organizativa de las actividades y los procesos de evaluación para los profesionales que trabajan y colaboran en el funcionamiento de las Aulas de Enlace.  | Boyano Revilla, M., Estefanía Lera, J.L., García Sánchez, H., y Homedes Gili, M. (2004). Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. [En línea]. Disponible en <a href="http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001671.pdf">http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001671.pdf</a> Fecha de consulta: 02/05/2019 | Libro [En línea].  |
| 6 | Brown, Wayles y Alt, Theresa.<br><br>2004  | A handbook of Bosnian, Serbian, and Croatian.  | Análisis de la lengua bosnia, croata y serbia.  | Brown, W., y Alt, T. (2004). <i>A handbook of Bosnian, Serbian, and Croatian</i> . [En línea]. Recuperado de: <a href="http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.693.8450&amp;rep=rep1&amp;type=pdf">http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.693.8450&amp;rep=rep1&amp;type=pdf</a> Fecha de consulta: 06/08/2019  | Libro. [En línea].   |
| 7 | Cabañas Martínez, María Jesús.<br><br>2005   | Comunicación no verbal y enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares.   | Reflexiones sobre la variación cultural que presentan algunos de los signos no verbales e importancia que tiene la enseñanza de signos no verbales en la enseñanza de español como L2.  | Cabañas Martínez, M. J. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. <i>Interlingüística</i> , (16), 225-236.   | Comunicación dedicada al XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas.  |

|    |  |   |   |  |   |
|----|--|---|---|--|---|
| 8  | Cabañas Martínez, María Jesús.<br>2006   | El factor afectivo y la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares.                                  | Exposición muy breve y resumida las principales teorías que han tratado la importancia del factor afectivo en la enseñanza de español a inmigrantes.  | Cabañas Martínez, M. J. (2006). El factor afectivo y la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. <i>Interlingüística</i> , (17), 220-229.  | Artículo publicado en <i>Interlingüística</i> .                             |
| 9  | Cabañas Martínez, María Jesús.<br>2008.  | La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares.   | Trabajo de investigación que pretende ofrecer un panorama general de la situación de la enseñanza de español como segunda lengua en los institutos de la ciudad de León.  | Cabañas Martínez, M. J. (2008). <i>La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. En colección de Monografías ASELE, 11</i> . Málaga: Ministerio de Educación.  | Monografía publicada en la colección nº 11 de <i>Monografías de ASELE</i> . |
| 10 | Cámara de Comercio de Cantabria.<br>2016 | Croacia.  | Información sobre los rasgos geográficos, el sistema político, datos de interés social, tamaño del mercado y variables económicas de España.  | Cámara de Comercio de Cantabria (2016). Croacia. [En línea]. Recuperado de: <a href="http://www.camaracantabria.com/euro_info_centre/ue27/croacia.pdf">http://www.camaracantabria.com/euro_info_centre/ue27/croacia.pdf</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019   | Informe sobre Croacia publicado por la Cámara de Comercio de Cantabria.     |
| 11 | Candelier, Michel.<br>2008               | MAREP. Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, competencias y recursos. | Presentación jerarquizada de las competencias y recursos que los enfoques plurales pueden desarrollar.  | Candelier, M. (2008). <i>Marco de Referencia para las Enseñanzas Plurales de las Lenguas y Culturas (MAREP)</i> . Austria: European Centre for Modern Languages. [En línea] Disponible en <a href="https://www.ecml.at/Portal/s/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460">https://www.ecml.at/Portal/s/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460</a><br>Fecha de consulta: 02/05/2019 | Documento [En línea].   |
| 12 | Comunidad de Madrid.<br>2018             | Informe de la población extranjera en la Comunidad de Madrid.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución de la población extranjera.</li> <li>- Crecimiento neto interanual.</li> <li>- Población extranjera empadronada y permisos de residencia.</li> <li>- Distribución por sexo.</li> <li>- Distribución por grupos de edad.</li> <li>- Nacionalidades mayoritarias.</li> <li>- Municipios con mayor población extranjera.</li> </ul> | Observatorio de inmigración centro de estudios y datos (2018). Informe de la población extranjera en la Comunidad de Madrid.   | Informe de la población extranjera en la Comunidad de Madrid.               |



|    |   |   |   |  |   |
|----|---|---|---|--|---|
| 13 | Comunidad de Madrid.<br>2019  | Plan de inmigración de la Comunidad de Madrid. 2019-2021.   | Porcentajes de población extranjera en la Comunidad de Madrid.  | Consejería de políticas, sociales y familias. Plan de inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021. Disponible en <a href="http://www.madrid.org/es/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan_de_inmigracion_2019-2021.pdf">http://www.madrid.org/es/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan_de_inmigracion_2019-2021.pdf</a> Fecha de consulta: 02/05/2019       | Plan de Inmigración desarrollado por todas las consejerías de la Comunidad de Madrid, muy especialmente por la Consejería de Políticas Sociales y Familias. |
| 14 | Cultural Atlas.<br>2019   | Croatian culture.   | Recurso educativo que proporciona información sobre los antecedentes culturales de las poblaciones migrantes de Australia.      | Cultural Atlas. (2019). Croatian culture. Recuperado de: <a href="https://culturalatlas.sbs.com.au/croatian-culture">https://culturalatlas.sbs.com.au/croatian-culture</a> Fecha de consulta: 06/08/2019   | Página web.   |
| 15 | Datosmacro.<br>(s.f.).  | Expansión Datosmacro.   | Recurso web que proporciona información y estadísticas sociodemográficas de cualquier país.                                     | Datosmacro. (s.f.). [En línea]. Recuperado de: <a href="https://datosmacro.expansion.com">https://datosmacro.expansion.com</a> Fecha de consulta 06/08/2019  | Página web.   |
| 16 | De la Cava Fernández-Coronado, Patricia y Sesnilo Pina, Álvaro.<br>2007 | Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales.                           | Análisis de los problemas fonéticos, fonológicos y gramaticales de estudiantes polacos y croatas en todos los niveles del MCER. | De la Cava Fernández-Coronado, P., y Sesnilo Pina, Á. (2007). Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales. In <i>Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006</i> (pp. 415-430). Universidad de La Rioja. | Comunicación publicada.   |
| 17 | Dragicevich, Peter; Di Duca, Marc y Mutić, Anja.<br>2017                | Croacia.  | Guía turística que ofrece información de interés sobre Croacia.   | Dragicevich, P., Di Duca, Marc., y Mutić, A. (2017). <i>Croacia</i> . Barcelona: Planeta, S.A.   | Guía turística de Croacia.  |
| 18 | Echeita Sarrionandia, Gerardo.<br>1995                                  | El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje.  | Análisis de la metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo frente a otras dinámicas de aprendizaje.                        | Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. y Melero, M. A.: <i>La interacción social en contextos educativos</i> , (pp.167-189). Madrid: Siglo XXI de España Editores.  | Capítulo publicado en el libro: <i>La interacción social en contextos educativos</i> .  |
| 19 | Echeita Sarrionandia, Gerardo.<br>2012                                  | El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. | Análisis de la metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo.  | Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Torrego, J. C. y Negro, A. (Coords.): <i>Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación</i> , (pp.21-45). Madrid: Alianza.   | Capítulo publicado en el libro: <i>Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación</i> .                                  |

|    |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
| 20 | Etxebarria, Félix y Elosegui, Kristina.<br><br>2010                        | Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas.  | Análisis de la situación del alumnado inmigrante en el Estado español, con ciertos matices relativos al País Vasco.  | Etxebarria, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. <i>Revista Española de Educación Comparada</i> , (16), 235-263.   | Este artículo es uno de los resultados del trabajo del Grupo de Investigación «Donostia Research on Education And Multilingualism» (DREAM), apoyado por la Universidad del País Vasco [GIU09/35], y el proyecto «La competencia plurilingüe en el contexto escolar» apoyado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación [EDU2009-11601]. |
| 21 | Expat in Croatia.<br><br>2019  | Education in Croatia.  | Recurso web que ofrece información sobre el sistema educativo de Croacia.  | Expat in Croatia. (2019). Education in Croatia. Recuperado de: <a href="https://www.expaticroatia.com/education-in-croatia/">https://www.expaticroatia.com/education-in-croatia/</a> Fecha de consulta 06/08/2019  | Página web.  |
| 22 | Fernández Batanero, José María.<br><br>2005                                | Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo.                                      | Estado de la cuestión del derecho a la educación de los inmigrantes. Medidas tomadas por el Estado.  | Fernández Batanero, J. M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 36 (11).  | Artículo publicado en la <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> .  |
| 23 | Fernández Echevarría, José y García Castaña, Francisco Javier.<br><br>2015 | El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera.                         | Análisis de la normativa de las «aulas especiales» que han surgido a raíz de la llegada de los inmigrantes al sistema educativo español.   | Fernández, J., & García, F.J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. <i>Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 19(1), pp. 468- 495. [En línea] Disponible en <a href="https://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL11.pdf">https://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL11.pdf</a> Fecha de consulta: 02/05/2019                         | Artículo publicado en la <i>Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> .  |
| 24 | Fernández López, María del Carmen.<br><br>2015                             | Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños.             | Distinción entre la enseñanza de español a alumnos inmigrantes y alumnos extranjeros (motivaciones y necesidades).   | Fernández López, M. C. (2015). Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. En <i>La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente</i> (pp. 11-92). Servicio de Publicaciones.  | Capítulo publicado en el libro <i>La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación docente</i> .  |
| 25 | Fernández López, María del Carmen.<br><br>2015                             | El aprendiz más complejo. Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. | Formación del docente: pocos programas de formación que atiendan de manera conjunta la enseñanza del español como LE o L2 y la enseñanza del español a niños. Cuatro ámbitos que engloban la lingüística educativa. Atender a las necesidades, | Fernández López, M. C. (2015). El aprendiz más complejo: Bases lingüísticas para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. En Yuko Morimoto, Y., M.ª V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), <i>La enseñanza de ELE centrada en el alumno</i> , Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), (pp. 331-340). | Comunicación publicada en actas.   |

|    |   |  |   |  |  |
|----|---|--|---|--|--|
|    |   |  | capacidades y actitudes de los alumnos inmigrantes.   | Getafe, Asociación para la Enseñanza del Español.  |  |
| 26 | Fernández López, María del Carmen.<br><br>2017.                       | <b>Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares.</b> | Necesidades formativas del docente.<br>Características del alumnado:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades del alumnado inmigrante.</li> <li>- Diferencia entre alumnado inmigrante/alumnado extranjero.</li> <li>- Lenguas y culturas de origen de los alumnos (estudio sociocultural y sociolingüístico).</li> <li>- Papel del grupo GIELEN.</li> </ul> Características del sistema educativo de acogida:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos educativos y propuestas de actuación: Aulas de Enlace, ATAL, ALISO.</li> </ul> Propuestas metodológicas y didácticas para el aula de ELE. | Fernández López, M. C. (2017). Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares. En Actas del III Congreso Internacional SICELE. <i>Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español</i> . [En línea] Disponible en <a href="https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicel/019_fernandezlopez.htm">https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicel/019_fernandezlopez.htm</a><br>Fecha de consulta: 02/05/2019 | <b>Comunicación</b> publicada en libro de actas. [En línea].   |
| 27 | Fernández López, María del Carmen y García López, Pablo.<br><br>2017. | <b>La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis.</b>  | Volumen elevado de alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid.<br>La escolarización del alumnado inmigrante.<br>Propuestas educativas:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de Acogida según CC.AA.: Aulas de enlace, EALI (Guadalajara).</li> </ul> Presencia de un elevado número de alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid.   | Fernández López, M. C., y García López, P. (2017). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis. <i>Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas</i> , 11(23), 73-91.  | <b>Artículo</b> publicado en la <i>Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas</i> . |
| 28 | Fernández López, María del Carmen.<br><br>2018.                       | <b>Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares.</b>  | Análisis de las necesidades formativas del docente: cognición, problemática social, planificación   | Fernández López, M. C. (2018). Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares. <i>DobleLe: Revista de lengua y literatura</i> , 4, 140-158.   | <b>Artículo</b> de la revista <i>DobleLe (Revista de lengua y literatura)</i> .                            |

|    |   |  |   |  |   |
|----|---|--|---|--|---|
|    |   |  | <p>lingüística y curricular.<br/>Características del alumnado (necesidad de):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación sociodemográfica (grupo GIELEN y ArGIS).</li> <li>- Estudio sociocultural.</li> <li>- Corpus lingüísticos (conocer la lengua materna).</li> </ul> <p>ALCI.</p> |  |   |
| 29 | <p>Fernández López, María del Carmen y García Paredes, Celeste.</p> <p>2018</p>                                   | <p><b>El uso de las Tecnologías de la Información Geográfica para mejorar la integración sociolingüística de la población inmigrante en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: una propuesta metodológica aplicada al aula de Infantil, Primaria y Secundaria.</b></p> | <p>Propuesta metodológica basada en el Aprendizaje Servicio para que el alumnado sea más sensible a la diversidad sociocultural presente en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria.</p>   | <p>Fernández López, M. C., y García Paredes, C. (2018). El uso de las Tecnologías de la Información Geográfica para mejorar la integración sociolingüística de la población inmigrante en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: una propuesta metodológica aplicada al aula de Infantil, Primaria y Secundaria. En H. Del Castillo Fernández, y P. Gómez Hernández. <i>Educación y Compromiso Social: Aprendizaje Servicio (ApS) y otras metodologías</i> (pp. 129-140). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.</p> | <p><b>Capítulo</b> publicado en el libro <i>Educación y compromiso social: Aprendizaje Servicio (Aps) y otras metodologías</i>.</p> |
| 30 | <p>Fernández López, María del Carmen; García Paredes, Celeste y de las Fuentes, Gutiérrez, Elisa.</p> <p>2018</p> | <p><b>Estudio sociolingüístico y sociocultural de la población rumana en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: propuestas de intervención educativa.</b></p>  | <p>Investigación sociolingüística (peculiaridades de la lengua materna, interferencias y problemas en la adquisición de la L2) y sociocultural (aspectos demográficos, económicos y sociales) de la población rumana en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.</p>                            | <p>Fernández López, M. C.; García Paredes, C., y de las Fuentes Gutiérrez, E. (en prensa). Estudio sociolingüístico y sociocultural de la población rumana en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: propuestas de intervención educativa. En <i>X Encuentro en Innovación Docente Universitaria (EIDU)</i>, Alcalá de Henares 2018. Universidad de Alcalá.</p>  | <p><b>Comunicación</b> no publicada.</p>  |
| 31 | <p>Gairín Sallán, Joaquín e Iglesias Vidal, Edgar.</p> <p>2008</p>  | <p><b>La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación.</b></p>  | <p>Investigación basada en el análisis de modelos de interacción (entre el docente y el discente) en contextos de reciente incorporación de alumnado inmigrante.</p>  | <p>Gairín Sallán, J., y Iglesias Vidal, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 48, 233-252.</p>  | <p><b>Artículo</b> publicado en la <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>.</p>  |
| 32 |   |  | <p>Presenta información</p>   | <p>Gallego López, B. (2009). Planes y programas de</p>   | <p><b>Artículo</b> publicado en <i>SL&amp;i en red: Segundas</i></p>  |

|    |   |  |  |  |   |
|----|---|--|--|--|---|
|    | <p><b>Gallego López, Beatriz.</b></p> <p><b>2009</b></p>  | <p><b>Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España.</b></p>                    | <p>relativa al fenómeno migratorio y a todos los planes y programas que llevan a cabo las comunidades autónomas respecto a la integración escolar del alumnado inmigrante.</p>             | <p>escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España. <i>SL&amp;i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red</i>, (2), 60-91.</p>  | <p><i>Lenguas e Inmigración en red.</i></p>   |
| 33 | <p><b>García Castaño, Francisco Javier; Rubio Gómez, María y Bouachra Ouafa.</b></p> <p><b>2008</b></p>   | <p><b>Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación.</b></p>   | <p>Revisión de las investigaciones que pretenden explicar la creciente presencia del nuevo alumnado en las escuelas, el alumnado inmigrante. Críticas a los procesos de acogida.</p>       | <p>García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. <i>Revista de Educación</i>, 345, 23-60.</p>  | <p><b>Artículo</b> publicado en la <i>Revista de Educación</i>.</p>   |
| 34 | <p><b>García Fernández, José Antonio; Moreno Herrero, Isidro; Sánchez Delgado, Primitivo; García Medina, Raúl; Goenechea Permisán, Cristina; Cluse Chapa, Carmelo; Plancarte, Irma y González, Piterson.</b></p> <p><b>2009</b></p> | <p><b>Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?</b></p>   | <p>Estudio del sistema y funcionamiento de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid (de la normativa institucional a la realidad cotidiana).</p>                                      | <p>Grupo ÍNDICE (2009). <i>Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?</i> Madrid: CERSA.</p>   | <p><b>Libro.</b> El contenido de este libro parte de la investigación <i>Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas</i>, financiada en la convocatoria Proyectos de Investigación Santander/UCM de 2006. Con el código PR41/06-14917.</p> |
| 35 | <p><b>García García, Ángel.</b></p> <p><b>2002</b></p>  | <p><b>El componente religioso en los conflictos étnicos de la ex Yugoslavia.</b></p>   | <p>Análisis de los acontecimientos acaecidos en la última década del siglo XX que fueron los desencadenantes de las guerras civiles y de las sucesivas repúblicas de la ex Yugoslavia.</p> | <p>García García, A. (2002). El componente religioso en los conflictos étnicos de la ex Yugoslavia. <i>Anales de Historia Contemporánea</i>, 18, 265-282.</p>  | <p><b>Artículo</b> publicado en <i>Anales de Historia Contemporánea</i></p>   |
| 36 | <p><b>García López, Pablo.</b></p> <p><b>2016</b></p>   | <p><b>La integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: las Aulas de Enlace.</b></p> | <p>Trabajo final de Máster en el que se realiza un trabajo de campo sobre las Aulas de enlace madrileñas.</p>  | <p>García López, P. (2016). <i>La integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: las aulas de enlace</i>. Trabajo Final de Máster inédito presentado en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá (en prensa).</p> | <p><b>Trabajo final de Máster.</b></p>  |

|    |   |  |   |   |   |
|----|---|--|---|---|---|
| 37 | García Medina, Raúl<br>2018   | Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro.                                      | Análisis de la organización y funcionamientos de las aulas de acogida de Andalucía, Madrid y Cataluña.  | García Medina, R. (2018) Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. <i>Tendencias Pedagógicas</i> , 32, 91-105.  | Artículo publicado en <i>Tendencias Pedagógicas</i> .   |
| 38 | García Paredes, Celeste.<br>2019  | Población inmigrante de Croacia en contextos escolares.  | Recurso web que ofrece información sobre la población inmigrante de Croacia en contextos escolares de la Comunidad de Madrid.   | García Paredes, C. (2019). Población inmigrante de Croacia en contextos escolares. Comunidad de Madrid. [En línea]. Recuperado de: <a href="https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368">https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=a2d82a21dd4844bdba3cd73b0157b368</a> Fecha de consulta: 2/06/2019 | Recurso web publicado en <i>ArcGis</i> .  |
| 39 | Gil, Paloma.<br>2014  | El croata, un idioma tan sorprendente como el país donde se habla.   | Documento en línea que ofrece información sobre la geografía y la cultura croata, así como, su idioma.  | Gil, P. (2014). El croata, un idioma tan sorprendente como el país donde se habla. <i>Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación</i> , 87. [En línea]. Recuperado de: <a href="http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/30_Gil_V87.pdf">http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/30_Gil_V87.pdf</a> Fecha de consulta 06/08/2019 | Artículo publicado en la <i>Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación</i> . |
| 40 | Goenechea Permisán, Cristina; García Fernández, José Antonio y Jiménez Gámez, Rafael Ángel.<br>2011 | Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). | Comparación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) presentes en Andalucía y las Aulas de Enlace (AE) de Madrid en base a cuatro puntos: el número de horas que los alumnos inmigrantes asisten al aula lingüística, el tipo de apoyo que reciben, el currículo propio de estas aulas y el papel que desempeñan la cultura y la lengua materna de este alumnado. | Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A. y Jiménez Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). <i>Revista de currículum y formación de profesorado</i> , 15(3), 263-278.                                 | Artículo publicado en <i>Revista de currículum y formación de profesorado</i> .                     |
| 41 | González Blasco, Marisa.<br>2007  | La formación de profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas.           | Presenta un panorama general de la formación de los profesores de español como lengua extranjera o segunda lengua y la necesidad de mejorar esta oferta formativa.  | González Blasco, G. M. (2007). <i>La formación de profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas</i> . En La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua. XVIII Congreso                                       | Comunicación publicada.   |

|    |  |   |  |  |   |
|----|--|---|--|--|---|
|    |  |   |  | Internacional de la ASELE, (pp. 607-610). Alicante.  |   |
| 42 | <b>Grañeras</b> Montserrat;<br><b>Vázquez</b> Elena;<br><b>Parra</b> , Antonia;<br><b>Rodríguez</b> , Fátima;<br><b>Madrigal</b> , Ana;<br><b>Vale</b> , Patricia y<br><b>Mata</b> , Patricia.<br><br>2007 | <b>La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas.</b>  | Revisión exhaustiva de las aulas lingüísticas y descripción de las principales medidas que se están llevando a cabo:<br><ul style="list-style-type: none"><li>- Actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular.</li><li>- Tutor de acogida.</li><li>- La atención desde equipos externos de apoyo a centros.</li></ul> Recursos para la atención lingüística (PCIC y MCER, MAREP). | Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P., y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. <i>Revista de Educación</i> , 343(2), 149-174.   | <b>Artículo</b> publicado en la <i>Revista de Educación</i> .   |
| 43 | <b>Guía de Croacia</b> ,<br><br>2019   | <b>Guía de turismo de Croacia.</b>  | Recurso web que ofrece información detallada de la cultura croata.   | Guía de Croacia (2019). Recuperado de: <a href="https://www.lacroacia.es">https://www.lacroacia.es</a><br>Fecha de consulta 06/08/2019   | <b>Página web.</b>  |
| 44 | <b>Huertas Morales</b> , Antonio.<br><br>2017  | <b>Enseñar español en Croacia. Presente y futuro.</b>   | Descripción de la situación actual del sistema educativo en Croacia y de la enseñanza del español.   | Huertas Morales, A. (2017). Enseñar español en Croacia. Presente y futuro. <i>Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo</i> , 8 (1). [En línea]. Recuperado de: <a href="http://www.todoele.net/atlas/08_atlas_voll_croacia.pdf">http://www.todoele.net/atlas/08_atlas_voll_croacia.pdf</a><br>Fecha de consulta 06/08/2019   | <b>Artículo</b> publicado en la revista <i>Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo</i> . |
| 45 | <b>Huguet Canalís</b> , Ángel;<br><b>Navarro Sierra</b> , José Luis y <b>Janés Carulla</b> , Judit.<br><br>2007  | <b>La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar.</b> | Estudio que analiza la incidencia de la lengua materna y el tiempo de estancia en el país de acogida en la adquisición de la lengua castellana.  | Huguet Canalís, A., Navarro Sierra, J. L., y Janés Carulla, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. <i>Anuario de psicología</i> 38(3), 357-375.   | <b>Artículo</b> publicado en la revista <i>Anuario de Psicología</i> .                                  |
| 46 | <b>ICEX</b> , España Exportación e Inversiones.<br><br>2019  | <b>La tasa de desempleo de Croacia cae por debajo del 10 % por primera vez en su historia.</b>                            | Artículo sobre la tasa de desempleo en Croacia.  | ICEX, España Exportación e Inversiones. (2019). La tasa de desempleo de Croacia cae por debajo del 10 % por primera vez en su historia. Recuperado de: <a href="https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/noticias/NEW2019811774.html?idPais=HR">https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/noticias/NEW2019811774.html?idPais=HR</a> | <b>Artículo</b> publicado en la página web <i>ICEX, España Exportación e Inversiones</i> .              |
| 47 | <b>Instituto Nacional de Estadística</b> .   |   | Recurso web que ofrece información y estadísticas sobre varios sectores.   | Instituto Nacional de Estadística. (2019). Recuperado de: <a href="https://www.ine.es">https://www.ine.es</a>  | <b>Página web.</b>  |

|           |   |  |   |  |   |
|-----------|---|--|---|--|---|
|           | <b>2019</b>   |  |   |  |   |
| <b>48</b> | <b>J. Milson,</b><br>Andrew.<br><br><b>2011</b>   | <b>Sig en la nube: Websig para la enseñanza de la geografía.</b>   | Análisis de la importancia del uso de los SIG en el proceso de enseñanza-aprendizaje.   | J. Milson, A. (2011). Sig en la nube: Websig para la enseñanza de la geografía. <i>Didáctica Geográfica</i> , 12, 111-124.   | <b>Artículo</b> publicado en <i>Didáctica Geográfica</i> .  |
| <b>49</b> | <b>Jelić, Beata</b><br>Andrea y <b>Guć,</b><br>Anamarija.<br><br><b>2015</b>                        | <b>Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ele.</b>  | Análisis de errores verbales y su gravedad desde el punto de vista comunicativos basados en un corpus de muestras escritas de alumnos croatas de ELE del nivel B1 del MCER.   | Jelić, A. B., y Guć, A. (2015). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ele. <i>Studia Romanica et Anglica Zagrabienis: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de l'Université de Zagreb</i> , 59, 95-121. | <b>Artículo</b> publicado en la revista <i>Studia Romanica et Anglica</i> de la Facultad de letras de la Universidad de Zagreb. |
| <b>50</b> | <b>Johnson,</b><br>David; <b>Johnson</b><br>Roger y <b>Holubec,</b><br>Edythe J.<br><br><b>1999</b> | <b>El aprendizaje cooperativo en el aula.</b>  | En este libro se presentan estrategias que necesita el docente para comenzar a aplicar el aprendizaje cooperativo en su aula. Del mismo modo, se ofrece un gran marco teórico acerca de esta herramienta didáctica. | Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. J. (1999). <i>El aprendizaje cooperativo en el aula</i> . Barcelona: Paidós.   | <b>Libro.</b>   |
| <b>51</b> | <b>Juričić,</b><br>Domagoj.<br><br><b>2014</b>  | <b>El primer año de Croacia como miembro de la Unión Europea. Aspectos económicos de la entrada de Croacia en la Unión Europea y las relaciones económicas con el reino de España.</b> | Estudio de la economía croata tras su entrada en la Unión Europea.  | Juričić, D. (2014). El primer año de Croacia como miembro de la Unión Europea. Aspectos económicos de la entrada de Croacia en la Unión Europea y las relaciones económicas con el reino de España. <i>Boletín Económico de Ice</i> , 3055, 51-57.   | <b>Artículo</b> publicado en <i>Boletín Económico</i> .   |
| <b>52</b> | <b>Knoema.</b><br><br>(s.f.).   |  | Recurso web que permite buscar información en la base de datos mundial más grande del mundo. Permite explorar datos mundiales por tema, por fuente o por país.  | Knoema. (s.f.a). <a href="https://knoema.es">https://knoema.es</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  | <b>Página web.</b>  |
| <b>53</b> | <b>Kočman,</b> Ana.<br><br><b>2011</b>  | <b>Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita.</b>  | Catálogo de los errores gramaticales más frecuentes que cometen los estudiantes croatas de ELE.   | Kočman, A. (2011). Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita. <i>MarcoELE Revista de Didáctica de ELE</i> , 13, 1-12.  | <b>Artículo</b> publicado en <i>MarcoELE Revista de Didáctica de ELE</i>  |



|    |  |   |  |  |   |
|----|--|---|--|--|---|
| 54 | <b>Lifelong Learning Programme.</b><br><br>2019  | <b>Croata.</b>  | Recurso web que ofrece información sobre la lengua croata (origen, alfabeto, casos gramaticales, formación de palabras y expresiones).   | Lifelong Learning Programme. (2019). Croata. Recuperado de: <a href="http://lingvo.info/es/lingvo_pedia/croatian">http://lingvo.info/es/lingvo_pedia/croatian</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019   | <b>Página web.</b>  |
| 55 | <b>Linares Garriga, José Emilio.</b><br><br>2007 | <b>Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español EL2.</b>           | Papel de la escuela en la incorporación social del niño inmigrante:<br>- Programas de las Comunidades Autónomas.<br>- Incorporación de alumnado extranjero a las aulas: necesidades y actuaciones.   | Linares Garriga, J. E. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español EL2, <i>LinRed. Lingüística en la red</i> , 5. [En línea] Disponible en <a href="http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo5.pdf">http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo5.pdf</a> . Fecha de consulta: 02/05/2019 | <b>Artículo</b> en línea de <i>LinRed (Lingüística en la Red)</i> .             |
| 56 | <b>Martín Peris, Ernesto.</b><br><br>2010        | <b>Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de Segundas Lenguas a inmigrantes.</b> | - Formación de profesores.<br>- Facetas del profesor.<br>- Inmigrantes como usuarios de la lengua.<br>- La condición de inmigrante y sus necesidades de aprendizaje.<br>Necesidades objetivas y subjetivas en el aprendizaje de una L2 por parte de inmigrantes. | Martín Peris, E. (2008). Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de Segundas Lenguas a inmigrantes. En Actas de las II Jornadas sobre <i>Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado</i> (pp. 13-29). Bilbao, 24 y 25 abril.  | <b>Comunicación</b> publicada en libro de actas.                                |
| 57 | <b>Mi gramática.</b><br><br>(s.f.).              | <b>Mi gramática croata. La estructura gramatical del idioma croata.</b>   | Recurso web que ofrece información sobre los aspectos más importantes del idioma croata.   | Mi gramática. (s.f.). Mi gramática croata. La estructura gramatical del idioma croata. Recuperado de: <a href="http://www.migramatica.com/croata/">http://www.migramatica.com/croata/</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019   | <b>Página web.</b>  |
| 58 | <b>Miquel López, Lourdes.</b><br><br>1995        | <b>Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados.</b>                                | Reflexiones sobre la necesidad de centrar la enseñanza en el individuo que aprende y profesionalizar la enseñanza de ELE.  | Miquel López, L. M. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. <i>Didáctica. Lengua y literatura</i> , (7), 241-254.   | <b>Artículo</b> publicado en la revista <i>Didáctica. Lengua y literatura</i> . |
| 59 | <b>Miquel López, Lourdes.</b><br><br>2003        | <b>Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes.</b>                           | Características de los inmigrantes y necesidades (desajuste entre las necesidades y la oferta docente). Consideraciones sobre la formación del profesorado y   | Miquel López, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. <i>Revista Carabela</i> , 53, 5-24.  | <b>Artículo</b> publicado en la <i>Revista Carabela</i> .                       |

|    |   |   |  |   |   |
|----|---|---|--|---|---|
|    |   |   | empleo de material.  |   |   |
| 60 | <p>Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia.</p> <p>2018</p>  | <p>Sistema educativo. Croacia.</p>  | <p>Infografía sobre el sistema educativo de Croacia.</p>   | <p>Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia. (2018). Sistema educativo. Croacia. [En línea]. Recuperado de: <a href="http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/10/Infograf%C3%ADa-Croacia.pdf">http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/10/Infograf%C3%ADa-Croacia.pdf</a><br/>Fecha de consulta: 06/08/2019</p> | <p>Infografía en línea.</p>   |
| 61 | <p>Miras Páez, Elisabeth y Sancho Pascual, María.</p> <p>2017</p> | <p>La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes.</p>   | <p>Capítulo 6 “La enseñanza de español a inmigrantes”. En este capítulo el objetivo es analizar los elementos que intervienen en la enseñanza de una lengua a inmigrantes.<br/>Capítulo 7 “Actitudes lingüísticas y prestigio”. Los dos factores que explican la formación de las actitudes lingüísticas en contextos migratorios son la identidad y el prestigio.<br/>Capítulo 10 “Las necesidades del alumnado inmigrante”. Diferencias de necesidades y motivaciones en función de la edad.</p> | <p>Miras Páez, Elisabeth y María Sancho Pascual (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En A. M. Cestero e I. Penadés (Eds.), <i>Manual del profesor de ELE</i>, (pp. 865-912). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.</p>                                  | <p>Capítulo 17 publicado en el libro <i>Manual del profesor de ELE</i>.</p> |
| 62 | <p>Moreno Fernández, Francisco.</p> <p>2009</p>                   | <p>Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España.</p>                    | <p>Estudio de la integración sociolingüística de la población inmigrante en una comunidad de acogida.</p>  | <p>Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España, <i>Lengua y migración</i>, 1, (1), 121-156.</p>   | <p>Artículo publicado en la revista <i>Lengua y migración</i>.</p>          |
| 63 | <p>Muñoz López, Belén.</p> <p>2004</p>                            | <p>La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: para inmigrantes en contextos escolares. Aspectos metodológicos.</p> | <p>Características del proceso de enseñanza - aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: contexto de inmersión, la lengua como factor de socialización y afectivo.</p>  | <p>Muñoz López, B. (2004). La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: para inmigrantes en contextos escolares aspectos metodológicos. <i>Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas</i>, (11), 91-100.</p>  | <p>Artículo publicado en la revista <i>Educación y futuro</i>.</p>          |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
| 64 | Musulín, Maša y Jelaska, Zrinka.<br><br>2015  | El sistema fonológico en el habla y en la lectura: español y croata.                               | Comparación de los inventarios fonológicos del español y el croata.  | Musulín, M., y Jelaska, Z. (2015). El sistema fonológico en el habla y en la lectura: español y croata. <i>Studia Romanica et Anglicana Zagrabienis: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb</i> , 59, 77-94.   | Artículo publicado en la revista <i>Studia Romanica et Anglicana</i> de la Facultad de letras de la Universidad de Zagreb. |
| 65 | Navarro Barba, Juan.<br><br>2008  | El docente de L2 para inmigrantes: Necesidades de la administración educativa.                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades de la administración educativa: responder a la inmigración.</li> <li>- Factores que se hallan implicados en la didáctica del español L2 en contextos escolares. Necesidad de una formación plena de los docentes en la enseñanza de español como segunda lengua.</li> </ul> | Navarro Barba, J. (2008). El docente de L2 para inmigrantes: las necesidades de la administración educativa. En Actas de las II Jornadas sobre <i>Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: Perfil y formación del profesorado</i> (pp. 105-112). Bilbao, 24 y 25 abril.   | Comunicación publicada en libro de actas.  |
| 66 | Níkleva, Georgieva Dimitrinca y López García, María Pilar.<br><br>2016                                | Introducción a la enseñanza de español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. | Reflexión sobre las dimensiones didácticas e interculturales que inciden en la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares y adultos alfabetizados.  | Níkleva, D. G., y López García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. <i>Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula</i> , 9 (19), 31-43. [En línea]. Disponible en <a href="http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1003/926">http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1003/926</a><br>Fecha de consulta: 02/05/2019 | Artículo publicado en la <i>Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula</i> .                                  |
| 67 | Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.<br><br>2019 | Ficha país: Croacia. República de Croacia.   | Ficha que presenta información relacionada con los datos básicos, la situación política y la situación económica de Croacia.   | Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2019). Ficha país: Croacia. República de Croacia. [En línea]. Recuperado de: <a href="http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CROACIA_FICHA%20PAIS.pdf">http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CROACIA_FICHA%20PAIS.pdf</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  | Informe en línea.  |
| 68 | Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb.<br><br>2015  | Croacia. Guía del país.  | Se trata de un manual o guía con datos extensos sobre la cultura croata.   | Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb (2015). Croacia. Guía del país. [En línea]. Recuperado de: <a href="https://www.arquitectes.cat/ca/system/files/Gu%C3%ADa%20pa%C3%ADs.%20Croacia%202015.pdf">https://www.arquitectes.cat/ca/system/files/Gu%C3%ADa%20pa%C3%ADs.%20Croacia%202015.pdf</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  | Guía elaborada por la <i>Oficina Económica y Comercial de España en Zagreb</i> .   |
| 69 | Oficina nacional de turismo de Croacia  | Cultura y patrimonio.  | Recurso web de la Oficina nacional de turismo de Croacia que ofrece una gran variedad de   | Oficina nacional de turismo de Croacia (2019). Cultura y patrimonio. Recuperado de: <a href="https://croatia.hr/es-ES/experiencias/cultura-e-patrimonio">https://croatia.hr/es-ES/experiencias/cultura-e-patrimonio</a>  | Página web.  |

|    |                                       |   |   |   |   |
|----|---------------------------------------|---|---|---|---|
|    | 2019                                  |   | información en torno a esta cultura.  | Fecha de consulta: 06/08/2019   |   |
| 70 | Ortiz Cobo, Mónica.<br>2006           | Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración.        | Investigación para conocer la puesta en prácticas de las Aulas ATAL (Andalucía).  | Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. <i>Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas</i> , (15), 91-108.  | <b>Artículo</b> publicado en la revista <i>Educación y futuro</i> .   |
| 71 | Pastor Cesteros, Susana.<br>2004      | La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación del profesorado.</li> <li>- Dificultades a las que se enfrentan los profesores a la hora de enseñar la lengua de acogida.</li> </ul> Necesidades de los alumnos. | Pastor Cesteros, S. (2004). <i>La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes</i> . En Actas del VI Congreso de Lingüística General. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. Reproducido en Arco Libros (Eds.) (2007) <i>Métodos y aplicaciones de la lingüística</i> , (1), 519-530.  | <b>Comunicación</b> publicada en libro de actas.  |
| 72 | Pavičić, Jurica.<br>2011              | Dos oxímoros de la cultural croata.   | Breve artículo que trata el tema de la cultura e identidad de los croatas.  | Pavičić, J. (2011). Dos oxímoros de la cultural croata. <i>Tres culturas. Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo</i> , 9, 57-68. [En línea]. Recuperado de: <a href="http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf">http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  | <b>Artículo</b> publicado en la <i>Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo</i> . |
| 73 | Penadés Martínez, Inmaculada.<br>2003 | Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. Lingüística en la Red. | Este artículo debate sobre la conveniencia o no de desarrollar la metodología de análisis de errores en España.   | Penadés Martínez, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. <i>Lingüística en la Red</i> . [En línea]. Recuperado de: <a href="http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_05112_0032.pdf">http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_05112_0032.pdf</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  | <b>Artículo</b> publicado en <i>Lingüística en la Red</i> .   |
| 74 | Perica, Vjekoslav.<br>2011            | Historia de dos ciudades. Minorías y la reversión de las consecuencias de la limpieza étnica.           | Breve artículo que habla del cambio demográfico que sufrió Croacia tras la guerra de 1991.  | Perica, V. (2011). Historia de dos ciudades. Minorías y la reversión de las consecuencias de la limpieza étnica. <i>Tres culturas. Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo</i> , 9, 39-55. [En línea]. Recuperado de: <a href="http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf">http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019 | <b>Artículo</b> publicado en la <i>Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo</i> . |
| 75 | Population Reference Bureau.<br>2019  | International data.   | Recurso web que permite extraer datos demográficos en función del país.   | Population Reference Bureau. (2019). International data. Recuperado de: <a href="https://www.prb.org/international/">https://www.prb.org/international/</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  | <b>Página web.</b>  |

|    |  |  |   |   |  |
|----|--|--|---|---|--|
| 76 | Preciosmundi<br><br>2019                                     |  | Recurso web que permite comparar precios y servicios en todo el mundo.  | Preciosmundi. (2019). Recuperado de: <a href="https://preciosmundi.com">https://preciosmundi.com</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019   | Página web.  |
| 77 | Rico Martín, Ana María.<br><br>2009                          | El profesor de ELE como agente a la transculturalidad  | Evolución del papel del docente hacia la figura de un agente de transculturalidad para el alumno de ELE.  | Rico Martín, A. M. (2009). El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad. En <i>El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)</i> (pp. 721-738). Servicio de Publicaciones. | Comunicación publicada en actas.   |
| 78 | Rico Martín, Ana María.<br><br>2013                          | La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad.     | Trabajo que muestra la conceptualización de la subcompetencia transcultural, la concepción de actitudes hacia la alteridad y muestra de pautas metodológicas para trabajar actitudes positivas en el aula de idiomas. | Rico Martín, A. M. (2013). La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna, desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad. <i>Lenguaje y textos</i> , (37), 171-182.   | Artículo publicado en <i>Lenguaje y textos</i> .                           |
| 79 | Sanz Huéscar, Gema.<br><br>2008                              | Actitudes lingüísticas. Rumanos en Alcalá.   | Trabajo de investigación cuyo objetivo es analizar las tendencias que caracterizan las actitudes lingüísticas adoptadas por los inmigrantes.  | Sanz Huéscar, G. (2008): Actitudes lingüísticas de los inmigrantes rumanos en Alcalá de Henares, Trabajo de investigación tutelado inédito. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.   | Trabajo de investigación tutelado por la Universidad de Alcalá de Henares. |
| 80 | Selinker, Larry.<br><br>1972                                 | Interlanguage.   | Artículo que habla sobre la teoría de la Interlengua.   | Selinker, L. (1972). Interlanguage. <i>International Review of Applied Linguistics</i> , 10, 209-241.   | Artículo publicado en <i>International Review of Applied Linguistics</i> . |
| 81 | Siqués, Carina; Perera, Santiago y Vila, Ignasi.<br><br>2012 | Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. | Análisis de la creación de aulas de acogida en los centros de escolarización del alumnado extranjero en Cataluña.   | Siqués, C., Perera, S., & Vila, I. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. <i>Anales de psicología</i> , 28(2), pp. 444-456.   | Artículo publicado en <i>Anales de psicología</i> .                        |
| 82 | Slavin, Robert.<br><br>1999                                  | Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica.   | Libro que trata la metodología del Aprendizaje cooperativo.   | Slavin, R. (1999). <i>Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica</i> . Buenos Aires: Aique.  | Libro.   |
| 83 | Tres culturas.<br><br>2011                                   | Croacia vuelta a Europa.   | Revista que analiza toda la cultura croata, desde sus comienzos hasta   | Tres culturas (2011). Croacia vuelta a Europa. <i>Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo</i> , 9. [En línea].   | Revista.   |

|    |  |  |   |  |  |
|----|--|--|---|--|--|
|    |  |  | su instauración como país miembro de la Unión Europea.  | Recuperado de: <a href="http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf">http://revistaculturas.org/wp-content/uploads/2012/10/culturas_9_Croacia.pdf</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  |  |
| 84 | Travirka, Antun.<br><br>2018   | <b>Croacia. Historia, cultura y patrimonio artístico.</b>  | Libro sobre la cultura, historia y patrimonio artístico de Croacia.   | Travirka, A. (2018). <i>Croacia. Historia, cultura y patrimonio artístico</i> . Zadar: Forum.  | <b>Libro.</b>  |
| 85 | Tootay.<br><br>2019  | <b>Croacia: disfruta de su folclore y su cultura.</b>  | Recurso web que indica información sobre el folclore y la cultura croata.   | Tootay. (2019). Croacia: disfruta de su folclore y su cultura. Recuperado de: <a href="https://www.tootay.com/croacia/costumbres-y-tradiciones?fbclid=IwAR10VUvyRftuE3ToiKHfd2CBsmuPSEGItpVlxRV35NFiqh45sQU1KmNCpg">https://www.tootay.com/croacia/costumbres-y-tradiciones?fbclid=IwAR10VUvyRftuE3ToiKHfd2CBsmuPSEGItpVlxRV35NFiqh45sQU1KmNCpg</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019   | <b>Página web.</b>   |
| 86 | Unión Europea.<br><br>2019   | <b>Croacia.</b>  | Visión general de Croacia: sistema político, comercio y economía y Croacia y la Unión Europea.  | Unión Europea. (2019). Croacia. [En línea]. Recuperado de: <a href="https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/croatia_es">https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/croatia_es</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019  | <b>Página web.</b>   |
| 87 | Ver Croacia.<br><br>2019   | <b>Croacia.</b>  | Recurso web que contiene información acerca de Croacia y su cultura.  | Ver Croacia. (2019). Recuperado de: <a href="http://www.vercroacia.com">http://www.vercroacia.com</a><br>Fecha de consulta: 06/08/2019   | <b>Página web.</b>   |
| 88 | Villalba Martínez, Félix y Hernández García, Marfa Teresa.             | <b>La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedencia de la inmigración.</li> <li>- Inmigrantes en la escuela.</li> <li>- El profesorado de español.</li> </ul> Características y necesidades del alumnado inmigrante.                                     | Villalba Martínez, F., y Hernández García, M. T. La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación. <i>Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes</i> . [En línea] Disponible en <a href="https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm">https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm</a> Fecha de consulta: 02/05/2019 | <b>Informe</b> en el que se definen las características de la población extranjera en España y su distribución geográfica. Trata también de cómo afecta la inmigración a la escuela y las medidas que se han tomado en el ámbito educativo ante la nueva situación y expone las necesidades del alumnado extranjero. |
| 89 | Villalba Martínez, Félix y Hernández García, Marfa Teresa.<br><br>2004 | <b>El español como L2 en contextos escolares.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización del aprendizaje del inmigrante.</li> <li>- La escolarización de los estudiantes inmigrantes.</li> <li>- La condición de inmigrante en las programaciones, materiales, metodologías.</li> </ul> | Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2004). La enseñanza de español como L2 en contextos escolares. En J. Sánchez e I. Alonso (Coord.) <i>Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)</i> (1225-1258). Madrid: SGEL.   | <b>Capítulo</b> publicado en el <i>Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)</i> .  |
| 90 | Villalba Martínez,   | <b>Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas</b>   | Documento que hace un llamamiento a la urgente necesidad de integrar la   | Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T., Ríos, A., y Sánchez Mesa, D. (2004). <i>Manifiesto de Santander: La enseñanza</i>  | Se trata de un <b>Manifiesto</b> en el que se reivindica la necesidad de integrar la enseñanza de segundas lenguas en  |

|    |  |   |  |   |  |
|----|--|---|--|---|--|
|    | Félix;<br><b>Hernández García</b> , María<br><b>Teresa; Ríos</b> , Aurelio y<br><b>Sánchez Mesa</b> , Domingo.<br><br>2004 | a inmigrantes y refugiados.   | enseñanza de segundas lenguas en el marco de una política global de atención a la población inmigrante.  | <i>de segundas a inmigrantes y refugiados</i> . Gobierno de Cantabria: Ministerio de Educación.   | el marco de una política global de atención a la población inmigrante.   |
| 91 | <b>Villalba Martínez, Félix y Hernández García</b> , María Teresa.<br><br>2008   | <b>Caracterización y definición de la enseñanza de Segundas Lenguas para inmigrantes.</b> | Resumen de la evolución de la enseñanza de segundas lenguas a la población. Ejemplificación de algunas de las dificultades y particularidades de esta actividad.   | Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2008). Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Coords.). <i>La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua</i> (pp.80-87). Alicante: Universidad de Alicante. | <b>Comunicación</b> publicada en actas.  |
| 92 | <b>Villalba Martínez, Félix y Hernández García</b> , María Teresa.<br><br>2008   | <b>Carencias en las políticas educativas con estudiantes inmigrantes.</b>                 | Análisis crítico a la política educativa con respecto a la escolarización de niños y jóvenes extranjeros.  | Villalba Martínez, F. Y Hernández García, M. T. (2008). Carencias en las políticas educativas con estudiantes inmigrantes. <i>marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera</i> , (6), 3.  | <b>Artículo</b> publicado en <i>marcoELE (Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera)</i> .  |
| 93 | <b>Villalba Martínez, Félix y Hernández García</b> , María Teresa.<br><br>2008   | <b>Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.</b> | Análisis de la evolución que ha experimentado la enseñanza de L2 en nuestro país:<br>- Formación del profesorado e investigación.<br>- Metodología y materiales, demanda de algo mejor (formación).<br>- La formación del inmigrante -factores contextuales, desigualdad-. | Villalba Martínez, F., y Hernández, García, M.T. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Ballano (Coord.) I Jornadas sobre <i>Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante</i> (pp.13-34). Bilbao, U. Deusto.  | <b>Comunicación</b> publicada.   |
| 94 | <b>Villalba Martínez, Félix y Hernández García</b> , María Teresa.<br><br>2010   | <b>Perspectiva y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes.</b>          | - Situación actual de la enseñanza de español a inmigrantes.<br>- Características del inmigrante y de los materiales.<br>- La atención a niños y jóvenes inmigrantes.  | Villalba Martínez F. y Hernández García, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. <i>MarcoELE</i> , (11), 163-184.  | <b>Artículo</b> reeditado. En L. Miquel, y N. Sans, (Coord.) (2006) <i>Didáctica del español como lengua extranjera</i> . Cuadernos de Tiempo Libre. Colección Expolingua. Madrid. |
| 95 | <b>Villarrubia Zúñiga</b> , Marisol.<br><br>2009   | <b>El aprendizaje del ELE para niños y adolescentes inmigrantes.</b>                      | Cuestiones básicas que afectan al aprendizaje de la lengua española en los hijos de inmigrantes que nacen en España y  | Villarrubia Zúñiga, M. (2009). El aprendizaje del ELE para niños y adolescentes inmigrantes. <i>marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera</i> , (8), 1-15.   | <b>Artículo</b> publicado en <i>marcoELE (Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera)</i> .  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | en aquellos que llegan a España. Formación de los progenitores. Manuales y programaciones para inmigrantes. Cursos y formación del docente de Compensatoria. |  |  |
|--|--|--|--|--|--|