

UNIVERSIDAD DE GRANADA



**LA LENGUA COMO INSTRUMENTO PARA
CONQUISTAR DERECHOS. ESTUDIO DE LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL/L2 EN PERÚ Y
DEL ITALIANO/L2 A INMIGRANTES
EXTRACOMUNITARIOS**

TESIS DOCTORAL

Doctoranda: Matilde Pérez Descalzo

Director: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Granada, septiembre de 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Matilde Pérez Descalzo
ISBN: 978-84-9163-077-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44616>

La doctoranda **Matilde Pérez Descalzo** y el director de la tesis **Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda**,

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Lugar y fecha

Granada, 26 de octubre de 2016

Director de la Tesis



Fdo.: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda

Doctoranda



Fdo.: Matilde Pérez Descalzo

El mundo se
salva si cada
uno hace su
parte.

A vosotros, a quienes privan de la palabra, a los que os roban la voz,
para que el eco de vuestro grito silencioso resuene en la conciencia de un sistema
desigual.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS	3
RESUMEN	5
ABSTRACT	7
<u>CAPÍTULO 1</u>	
1.1. INTRODUCCIÓN	9
1.2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA	12
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	15
1.4. OBJETIVOS	16
1.4.1. Objetivo General	
1.4.2. Objetivos Específicos	
<u>CAPÍTULO 2</u>	
MARCO TEÓRICO	
2.1. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN LOS GRUPOS OBJETO	19
2.2. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS	30
2.3. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA	38

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL: FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EN LAS COMUNIDADES OBJETO

3.1. CONTEXTO DE LAS COMUNIDADES DEL DISTRITO DE HUANCARANI	48
3.1.1. Situación económica	50
3.1.2. Alimentación y salud	50
3.1.3. Trabajo infantil	52
3.2. CONTEXTO DE LOS INMIGRANTES EXTRACOMUNITARIOS EN ITALIA	54
3.2.1. Trentino	55
3.2.2. Trabajo en Trentino	56
3.2.3. Calabria	59
3.2.4. Trabajo en Calabria	60
3.2.5. Convivencia: política, cultura y/o religión	65
3.3. EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS	
3.3.1. El papel del profesor	72
3.3.2. El papel del alumno	75
3.4. EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA PARA INMIGRANTES EXTRACOMUNITARIOS	77
3.4.1. <i>L'Accordo di Integrazione</i>	78
3.4.2. Certificación lingüística	81

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	85
4.2. DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE MATERIALES	87
4.3. PARTICIPANTES	91
4.4. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	92
4.5. RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	94
4.6. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	96

CAPÍTULO 5

5.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS	101
5.1.1. Análisis de elementos contextuales en las comunidades campesinas	
<i>5.1.1.1. Entorno</i>	102
<i>5.1.1.2. Materiales didácticos y metodología</i>	107
<i>5.1.1.3. Visión de la metodología en las comunidades campesinas</i>	126
5.1.2. Análisis de elementos contextuales en el grupo de inmigrantes extracomunitarios	
<i>5.1.2.1. Entorno</i>	135
<i>5.1.2.2. Cuestionarios obtenidos en los cursos de Rovereto</i>	139
<i>5.1.2.3. Entrevistas orales en Calabria</i>	148
<i>5.1.2.4. Características del alumno. Materiales y metodología</i>	152

CAPÍTULO 6

6.1. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS	175
6.2. RECURSOS DIDÁCTICOS	184
6.2.1. Presentación de material didáctico para las comunidades de Huancarani	185
6.2.2. Presentación de material didáctico para el colectivo de inmigrantes	206

CAPÍTULO 7

7.1. CONCLUSIONES	238
7.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	242
<i>ABSTRACT</i>	247
CONCLUSIONI	253
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
ANEXO	263

AGRADECIMIENTOS

Son numerosas las personas que me han acompañado durante este largo trayecto y muchas las que, con su apoyo, me han ayudado a continuar en todo momento.

Para empezar, me gustaría dar las gracias a mi familia. A mi padre –a quien el destino le arrebató la posibilidad de acompañarme durante toda la investigación- y a mi madre, por aceptar mis continuas ausencias. A mis hermanos, por su apoyo incondicional y por ayudarme en los períodos más difíciles.

Quisiera expresar un agradecimiento especial a Vittoria Savio por compartir conmigo sus vivencias y su sabiduría. Y a los trabajadores, profesores, voluntarios y amigos del Centro *Yanapanakusun* por sus aportaciones y su gran colaboración. Asimismo, mi más sincero agradecimiento tanto a las instituciones educativas y a las organizaciones de la *Provincia di Trento* como a la *Università della Calabria* por haberme permitido realizar un periodo de investigación en su campus; especialmente, al *Dipartimento di Studi Umanistici*, al *Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali* y a sus profesores, por su cooperación.

Mi más profundo agradecimiento, además, a la Universidad de Granada y a todos los encargados del programa de doctorado; al coordinador -Dr. Jesús Domingo- y a mi tutora -Dra. Cristina Pérez Valverde-, por su disponibilidad. Y, por supuesto, un especial agradecimiento al director de la presente tesis –Dr. Juan Ramón

Guijarro Ojeda- por su inestimable e incalculable ayuda durante estos años de búsqueda.

Resulta imprescindible dar las gracias a los principales protagonistas de la tesis. A mis niños de las comunidades de Huancarani, por haberme acogido y por enseñarme el verdadero sentido de la vida y a todos los inmigrantes en Trentino y Calabria que, voluntariamente, me han confiado su testimonio para facilitarme la realización de la investigación.

Por último, extendo este agradecimiento a todos aquellos amigos que han estado a mi lado, por su paciencia, su comprensión y por creer en mí.

A todos, gracias. Grazie. Añay. Sulpayki.

ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
ALE	Aprendizaje de una Lengua Extranjera
ASL	Adquisición de una Segunda Lengua
CAITH	Centro de Apoyo Integral a la Trabajadora del Hogar
CARA	Centros de acogida para solicitantes de asilo
CEDA	Centro de Educación De Adultos
CINFORMI	<i>Centro Informativo per l'immigrazione</i>
CTP	Centros Territoriales Permanentes
DCN	Diseño Curricular Nacional
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
DRE	Dirección Regional de Educación
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EBR	Educación Básica Regular
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENAHO	Encuesta Nacional de Hogares
IDH	Índice de Desarrollo Humano
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
IPRASE	<i>Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa</i>
INPS	<i>Istituto Nazionale di Previdenza Sociale</i>
L2	Segunda lengua
LM-L1	Lengua materna

MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MTPE	Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PAT	<i>Provincia Autonoma di Trento</i>
TID	Trabajo Infantil Doméstico
SVIMEZ	<i>Sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno</i>
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNICAL	<i>Università della Calabria</i>

RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta un estudio que analiza la incidencia que tienen en la adquisición de una L2 – en colectivos en condiciones desfavorables- tanto la metodología y los materiales didácticos empleados en la enseñanza como el grado de integración alcanzado dentro del grupo de la lengua meta.

Las comunidades objeto están formadas por miembros que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad –en ocasiones extremas- las cuales les obliga a migrar a grandes ciudades, a otros países o, incluso, a cambiar de continente. Concretamente, en el presente trabajo se afronta la situación de las comunidades indígenas en el distrito de Huancarani (Perú) y el contexto en el que se encuentran los inmigrantes extracomunitarios en Italia, en Trentino y Calabria, respectivamente.

La investigación se ha llevado a cabo bajo un enfoque etnográfico que ha permitido estudiar a ambos grupos dentro del escenario natural en el que se desenvuelven y describir la realidad social que los rodea. Para ello, el estudio se ha realizado en el territorio con el objetivo de adentrarse en la estructura interna de los colectivos y obtener datos reales a través de la interacción entre estos y la investigadora. De esta forma, este trabajo pretende contribuir al campo de la Didáctica de la lengua con un análisis etnográfico que aporte ejemplos que demuestren la importancia de factores contextuales - ajenos a la lingüística- en la adquisición de las lenguas.

La tesis parte con una exposición sobre la adquisición de segundas lenguas, mediante un marco teórico general, con el objetivo de identificar los fenómenos lingüísticos que se producen en contextos multiculturales y multilingües. Asimismo se tienen en cuenta los factores contextuales que repercuten en el grado de integración de los grupos objeto y, por ende, en la adquisición de la L2; tanto del español en las comunidades como del italiano dentro del colectivo de inmigrantes.

Por otro lado, se analizan los aspectos didácticos relevantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 (español-italiano) junto al examen de la metodología y los materiales empleados en la enseñanza de ambas lenguas. A raíz de las carencias didácticas encontradas se presenta un manual didáctico creado específicamente para el contexto de las comunidades indígenas y se ofrece una serie de sugerencias respecto al correcto uso de los recursos didácticos –ya existentes- en la enseñanza de italiano como L2 a inmigrantes.

Posteriormente se exponen los resultados obtenidos a través de toda la investigación, los cuales nos permiten concluir que aspectos como: el contexto socio-económico de los grupos objeto, el bajo nivel de integración alcanzado en el grupo meta, la marginación a la que se ven sometidos y las carencias en la enseñanza, entre otros, repercuten negativamente en la adquisición de la L2. La lengua no se presenta como un instrumento de integración, sino como una imposición gubernamental por lo que se produce un proceso de aculturación y asimilación de los colectivos analizados.

ABSTRACT

This PhD dissertation analyses the impact of two factors affecting the acquisition of a second language (L2) by two groups of people in disadvantaged circumstances. On the one hand, it considers the quality of methodology and materials available for teaching them and, on the other, the degree of their integration in the local community and subsequent immersion in the target language.

The focus of the study are people who have suffered very difficult and sometimes extreme circumstances which have forced them to migrate to large cities, or even to other countries or continents. Within this context two different focus groups were examined: On the one hand, the indigenous communities in the district of Huancarani (Peru) and on the other non-EU immigrants in Trentino and Calabria (Italy).

The research was carried out using an ethnographic approach which allowed the study of both groups within their natural environment, facilitating an understanding of the social reality confronting them. The study was conducted on their real field with the aim of getting real data through the interaction between the people in the two target groups and the researcher. This study aims, then, to apply an ethnographic analysis to language teaching and provide examples that demonstrate the importance of contextual factors - as opposed to linguistic ones - in the acquisition of languages.

The thesis opens with the main scaffolding on second language acquisition, using a general theoretical framework, with the aim of identifying common linguistic phenomena in multicultural and multilingual communities. It also takes into account the contextual factors that affect the degree of integration of the target groups and their corresponding acquisition of L2, be it Spanish in the indigenous communities or Italian in the immigrant ones.

Additionally, an analysis is made of important didactic aspects integral to the process of second language teaching and learning and, additionally, existing methodology and materials used in the teaching of Spanish and Italian are reviewed. The detection of educational deficiencies in the former led the researcher and co-authors to design a Spanish teaching manual especially and specifically for the indigenous communities which is also presented in this study. A number of suggestions regarding the correct use of Italian teaching resources with L2 immigrants are also proposed.

Lastly, the results obtained throughout the investigation are presented, allowing us to conclude that aspects such as the socio-economic context of the focus groups, the low level of integration they achieve, their marginalization and poor education, among others, adversely affect the acquisition of L2. The second language then is not presented as an instrument of integration, but more as an attempt by government to force acculturation and assimilation.

CAPÍTULO 1

1.1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo examinar el entorno en el que se lleva a cabo la adquisición de una L2 en contextos y grupos desfavorecidos para favorecer la enseñanza e individualizar los factores que intervienen en la adquisición. La investigación se centrará en dos sectores, respectivamente.

En primer lugar, se estudiará el entorno en el que se desarrolla el proceso de adquisición de español¹ como segunda lengua en comunidades campesinas² quechua hablantes del distrito de Huancarani (Paucartambo, Cuzco) en Perú. Posteriormente, se analizará el contexto en el que inmigrantes extracomunitarios en Italia adquieren el idioma italiano considerando, en ambos casos, la lengua como medio de integración social e instrumento para conquistar derechos.

Asimismo, se proporcionarán nociones sobre los factores lingüísticos y socio-culturales que influyen en la adquisición de la L2 y

¹ Los términos *español* y *castellano* para referirse a la lengua se emplearán indistintamente sin establecer diferencias entre ambos. En ocasiones se optará por el uso de *español*, por antonomasia.

² En todo el estudio se hará referencia a *comunidades indígenas* o *comunidades campesinas* con el mismo significado.

se evaluará la adecuación de la metodología y de los materiales didácticos empleados en la enseñanza de las lenguas.

En el caso de la enseñanza de español, el material que se analizará será el que se emplea actualmente en las escuelas públicas de las comunidades del distrito de Huancarani, incluyéndose tanto libros de texto escolares como actividades realizadas en el aula por los maestros, tales como, dictados o copias. Respecto a la enseñanza de italiano se evaluará la idoneidad de la metodología y del material didáctico que se utiliza en uno de los centros EDA (Educación De Adultos) de la provincia de Trento, en Rovereto, y en proyectos voluntarios. De igual modo se determinará la factibilidad de cumplir las cláusulas impuestas por el Estado italiano –entre las que se incluye una certificación lingüística- a los inmigrantes extracomunitarios para poder residir en el territorio.

Esta tesis está estructurada en siete capítulos divididos a su vez en diferentes partes:

En este primer capítulo se incluye la justificación académica y personal del tema elegido junto a los objetivos generales y específicos que se pretenden lograr y las preguntas de investigación a las que se dará respuesta.

En el segundo capítulo se presentará el marco teórico que recogerá los aspectos más relevantes dentro del campo del bilingüismo, haciendo mención a la educación lingüística y el currículo nacional

actual, las principales teorías sobre la adquisición de una L2, tales como el proceso de adquisición o los factores que influyen en dicho proceso y los respectivos contextos en los que se lleva a cabo la *ASL*³, analizados en profundidad en el tercer capítulo.

Posteriormente, en el capítulo cuatro se procederá a explicar la metodología con la que se realizará este estudio mediante la descripción del corpus de materiales, el enfoque de análisis adoptado, los criterios e instrumentos empleados y la selección de materiales.

A continuación, en el capítulo cinco, se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis realizado, se evaluará la adecuación de los materiales empleados en el aula y se examinarán los materiales recogidos -desde un punto de vista lingüístico y social- para evaluar la competencia adquirida de la L2 y el grado de integración en los respectivos grupos meta.

Finalmente, en el capítulo seis se aportarán propuestas didácticas que se adecuen a las necesidades de los aprendices y, por último, se pasará a las futuras líneas de investigación que se plantean a raíz de este estudio y las conclusiones.

³ La adquisición de italiano se podría considerar como una lengua extranjera pero, en realidad, la LE adquiere rasgos propios de la L2 ya que se emplea como instrumento de integración social. Por lo tanto ambas lenguas serán tratadas como L2.

1.2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

Este estudio responde, principalmente, a una inquietud personal por favorecer el método de enseñanza de español como L2 en comunidades indígenas del distrito de Huancarani y analizar el contexto en el que se desarrolla el proceso de adquisición de italiano en el colectivo de inmigrantes extracomunitarios en Italia con el propósito de esclarecer los factores que influyen en la adquisición de una L2.

Por otra parte, se intenta transmitir la idea de que la educación – incluyendo la enseñanza de lenguas- es un derecho del que todos los ciudadanos deberían poder gozar. En la actualidad, muchos de los integrantes de las comunidades campesinas–especialmente niños y adolescentes- tienen que trasladarse a grandes ciudades por motivos económicos y allí sufren una gran marginación si no poseen un cierto dominio de la L2 (español).

El sistema educativo peruano contempla la enseñanza de castellano en todo el país. Dentro del *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2009) se recogen los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021” entre los que figuran propósitos como: “Dominar el castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos” (nº 2) y “preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica” (nº 3), pero la realidad se aleja en gran medida de la teoría y las deficiencias en el sistema de enseñanza hace que los

niños no posean un dominio lingüístico adecuado de su L1 (quechua) – a nivel escrito- y que el nivel de su L2 (español) esté muy por debajo de lo esperado.

Por otro lado, a pesar de que la Ley General de Educación (Ley N° 28044) en el artículo 33 prescribe que

El currículo de la Educación Básica es abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación peruana. El ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno [...]

el currículo no responde a las características del contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza y, a menudo, no se contempla la realidad multilingüe de las comunidades indígenas.

En el caso de los inmigrantes extracomunitarios, esta investigación se ha llevado a cabo en Italia, uno de los países de la UE que recibe un número considerable de inmigrantes por vía marítima - más de 130.000 solo en los primeros nueve meses del 2014, con la pérdida de 3000 personas durante la travesía, según datos de la síntesis *L'immigrazione in Italia all'inizio del 2014* (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2014)- en dos puntos geográficos clave para analizar la situación del grupo objeto durante los años 2013 y 2015, respectivamente. Por un lado, el estudio se centra principalmente en el grupo de inmigrantes que se encuentra en el norte (Rovereto, Trento), estudiando el grado de

integración del colectivo en el grupo de la lengua meta; las pautas impuestas por el gobierno para conseguir el permiso de residencia y la factibilidad de conseguirlo; el nivel lingüístico alcanzado por los inmigrantes y la metodología empleada en los cursos de italiano, entre otros. Asimismo, se ha realizado un periodo de investigación en la Universidad de Calabria en donde se ha examinado el contexto en el que vive el grupo de inmigrantes extracomunitarios –especialmente de los que llegan al sur del país por vía marítima- y se han ratificado algunos de los datos obtenidos en el norte sobre las condiciones de vida, el grado de integración alcanzado y la competencia lingüística adquirida.

Según el informe *L'integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro* (ISTAT, 2015), el hecho de no ser italiano de nacimiento representa un obstáculo para encontrar trabajo –o un trabajo adecuado- para el 36,2% de los extranjeros y para el 22% de los nacionalizados. El bajo conocimiento de la lengua italiana (33,8%), la falta de reconocimiento del título de estudios conseguido en el extranjero (22,3%) y las diferencias socio-culturales (21,1%) son los tres obstáculos principales indicados por los entrevistados.

Debido a que el contexto general de la inmigración es demasiado amplio, en este estudio se abordará únicamente la situación de inmigrantes extracomunitarios obligados a firmar un acuerdo con el Estado italiano –*Accordo di Integrazione*- para obtener el permiso de residencia y poder permanecer en el país de forma regular. Se incluirá, asimismo, un estudio del contexto en el que se produce la adquisición

del italiano como L2, ya que una de las cláusulas a cumplir es la obtención de una certificación lingüística (nivel A2).

Como se puede apreciar, en ambos casos, la lengua es la herramienta de la que los dos grupos objeto disponen para poder integrarse a nivel social y laboral y, por este motivo, la enseñanza de la lengua que deben aprender tendría que responder a un sistema educativo de calidad.

Por último, este trabajo ofrece a los docentes de lengua una visión diferente para favorecer la adquisición de la L2 y sirve de reflexión sobre la metodología que se emplea actualmente. En definitiva, el propósito es, por una parte, concienciar a la población para que se respete la realidad de estos grupos desde un punto de vista lingüístico y cultural. Y, por otro lado, contribuir a que se tome conciencia de las posibles deficiencias del actual sistema de enseñanza de idiomas en grupos socialmente desfavorecidos.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se pretende dar respuesta a cuestiones que resultan fundamentales para mejorar el actual método de enseñanza de segundas lenguas. Para ello, mediante el marco teórico expuesto, se tratará de resolver aspectos que influyen en el proceso de adquisición de la lengua. Del mismo modo se procederá al análisis de materiales empleados en las escuelas y del método educativo vigente.

- ¿Qué tipo de bilingüismo se produce en las comunidades indígenas?
- ¿Cómo se adquiere una segunda lengua y una lengua extranjera?
- ¿Qué factores intervienen en la adquisición de la lengua?
- ¿Cómo se enseña la L2 en los grupos objeto de estudio?
- ¿Qué tipo de material didáctico y metodología se emplea en el aula?
- ¿Qué papel desempeña la integración en la adquisición de la L2?

1.4. OBJETIVOS

Perú es un país pluricultural y multilingüe en el que existe un idioma oficial –español- pero una parte de los habitantes mantiene su propia lengua, en el caso que nos ocupa, quechua. Por otra parte, como se ha indicado anteriormente, los inmigrantes extracomunitarios en Italia están obligados a conseguir una certificación lingüística A2 para poder residir en el país.

Por este motivo, se debería contemplar tanto la realidad lingüística peruana en un sistema educativo que favorezca el desarrollo de ambas lenguas y culturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, como la situación social, lingüística y cultural de los inmigrantes extracomunitarios en territorio europeo.

Con este trabajo se pretende realizar un estudio para conocer el contexto en el que se lleva a cabo la adquisición de ambas lenguas y proporcionar nociones sobre los factores que influyen en dicha adquisición.

1.4.1. Objetivo General:

El objetivo general es analizar el contexto en el que se produce la adquisición de la L2 para favorecer el proceso de dicha adquisición y colaborar en la integración laboral y social tanto de las comunidades indígenas de Perú como del colectivo de inmigrantes extracomunitarios en Italia.

1.4.2. Objetivos Específicos:

Para llevar a cabo este estudio se seguirán las siguientes acciones con la intención de obtener resultados que ayuden a favorecer la adquisición de las L2:

-Analizar el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporcionar nociones sobre los factores que influyen en la adquisición de la lengua.

-Descubrir los factores contextuales –entorno socio-económico, aspectos culturales, grado de integración alcanzado- que dificultan y repercuten directamente en dicha adquisición.

-Realizar un análisis de materiales didácticos en cuanto a su adecuación a las características de los grupos objeto.

-Identificar e individualizar las carencias en la enseñanza de español a estudiantes de comunidades quechua hablantes y del italiano a inmigrantes extracomunitarios.

-Evaluar la factibilidad de cumplir las pautas impuestas por el Estado italiano a los inmigrantes para obtener el permiso de residencia.

-Establecer posibles alternativas didácticas -con la creación de materiales- a partir del análisis realizado.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN LOS GRUPOS OBJETO

En el presente apartado se expondrán algunos de los estudios existentes relacionados con los campos lingüísticos y sociolingüísticos examinados en la tesis. Para ello, se tratarán los aspectos que resultan fundamentales ligados al bilingüismo, a la interculturalidad y a la adquisición de segundas lenguas.

No obstante, resulta relevante destacar que no se han encontrado estudios previos sobre las comunidades de Huancarani desde un punto de vista lingüístico, didáctico o etnográfico. Asimismo cabe señalar que la literatura hallada sobre la adquisición de segundas lenguas en colectivos de inmigrantes, en general, no tiene en cuenta un matiz fundamental que diferencia al grupo analizado en este estudio: la obligatoriedad de alcanzar un nivel determinado en la L2, en un margen de tiempo concreto, para poder permanecer en el país. Factor que repercute directamente en el proceso de aprendizaje de la misma.

Por lo tanto, se han descartado todos aquellos estudios sobre la adquisición de segundas lenguas que no trabajen con grupos obligados legalmente a adquirir la lengua pero se han incluido las teorías que

pueden explicar tanto la situación lingüística del colectivo de inmigrantes como de las comunidades indígenas. A pesar de que en el último caso –como se expondrá a continuación- se produce una realidad lingüística difícilmente clasificable a caballo entre el bilingüismo y la adquisición de una segunda lengua⁴.

En conclusión, se analizarán los fenómenos que se puedan extrapolar a los grupos objeto estudiados en este trabajo, sin soslayar las diferencias existentes.

Bilingüismo e interculturalidad

La llegada de los españoles a América supuso una hecatombe cultural que estableció nuevas formas de comunicación lingüísticas entre los grupos en contacto.

Algunos de los fenómenos lingüísticos más estudiados históricamente en las comunidades indígenas son el bilingüismo, la diglosia; es decir, las lenguas en contacto y el resultado de estas. Refiere Rivarola (1986) un diálogo epistolar entre Schuchardt y R.J. Cuervo en 1883 para mostrar los primeros testimonios en donde surge interés por el bilingüismo en Hispanoamérica a raíz de la llegada de los españoles y su consecuente repercusión tanto en la lengua como en la cultura quechua, entre otras lenguas vernáculas.

⁴ En el caso del colectivo de inmigrantes extracomunitarios solo se estudia la adquisición de la L2 (italiano) sin tratar el bilingüismo, ya que los grupos estudiados no han alcanzado un nivel superior al B1 (MCER)

En este mismo artículo sobre el bilingüismo histórico y el español andino se ofrece una serie de explicaciones sobre el fracaso del aprendizaje del español en tiempos coloniales que no solo no resultan obsoletas o anacrónicas –como se comprobará a través de los resultados obtenidos- sino que se corresponden con algunos aspectos del aprendizaje de español como L2 en la actualidad.

El autor desarrolla los motivos por los que la castellanización rápida –impuesta por la corona española para acelerar la asimilación y la evangelización de los pueblos indígenas- fracasó. Señala, por un lado, la desigualdad numérica entre españoles e indígenas y, por otro, las formas de explotación adoptadas que impidieron un contacto que favoreciera el bilingüismo.

Así, el empeño de las autoridades españolas por su difusión, manifestado en numerosas cédulas y ordenanzas, no podía rendir mayores frutos. La enseñanza del castellano que se intentaba impartir a la población indígena común en el contexto de la catequesis era rudimentaria y, probablemente, no pasaba de la memorización de oraciones y fórmulas doctrinales. Fuera de los mestizos, en quienes el bilingüismo se daba como resultado de su misma condición, los indígenas que accedían a la situación de bilingües eran aquellos que podían o debían tener contacto con los españoles, por ejemplo los empleados en el servicio personal y doméstico, o quienes residían en ciudades españolas o en sus proximidades ejerciendo alguna actividad de

tipo artesanal o mercantil que suponía un trato mayor o menor con españoles. (Rivarola, 1986:155)

Por lo tanto, desde la época colonial no se favoreció un contacto intercultural, interétnico sino que la lengua se impuso como instrumento de conquista y dominación. Y es precisamente este término “interculturalidad” el que está presente en la política actual de Perú como se analizará en mayor detalle, posteriormente, con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En Perú se produce una realidad multilingüe en la que se podría incluir el concepto de “bilingüismo”, estableciendo necesariamente diferentes grados de competencia lingüística. A este respecto cabe destacar una investigación realizada sobre las zonas dialectales del español en Perú (Escobar, 1978) en la que se evalúan, entre otros, los grados del bilingüismo.

A pesar de que esos estudios difieren en parte con la presente tesis, se pueden extraer ciertos aspectos relacionados con nuestro grupo objeto. En primer lugar, en la investigación mencionada se estudian las distintas variedades sociales identificadas en Lima y las ciudades más pobladas del país; es decir, variedades en las que los comuneros desempeñan un papel fundamental a causa de las migraciones de estos a las grandes ciudades:

Ese poblador de los Andes que se ha trasladado a los valles costeros, y en particular a Lima, Chimbote, Tacna y Arequipa, ha dejado su residencia serrana motivado por la búsqueda de

mejores oportunidades de trabajo y de vías de movilización social. Pero como su desplazamiento ha ocurrido sin que se haya previamente creado un mercado laboral amplio [...], el migrante serrano del sector campesino se ha instalado en la gran población periférica que habita en los *pueblos jóvenes* que circundan a las ciudades costeñas. (Escobar, 1978: 79)

Por lo cual, los migrantes de comunidades rurales se aglutinan en barriadas configurando un grupo unido por aspectos comunes: lengua vernácula –o al menos diferente a la del grupo meta- y elementos culturales semejantes. Todo ello, ligado a la competencia lingüística que individualmente hayan alcanzado en la L2, el grado académico conseguido y el contacto establecido con el grupo de la L1 es lo que repercutirá en su integración, en el rechazo hacia la L2 y su cultura o en la asimilación hacia estas.

Para la realización del estudio, los investigadores no han medido la competencia del bilingüe respecto a la L2 –no se trata de un estudio sobre bilingüismo coordinado o compuesto⁵- sino en la capacidad comunicativa del quechua hablante con el hablante nativo de español. Para ello, se han apoyado en materiales lingüísticos (vocalismo y acentuación; hiato y diptongos y orden gramatical) que, según los resultados, les llevó a establecer cuatro niveles de castellanización: bilingües iniciales (1-2) y bilingües avanzados (1-2). A pesar de esta clasificación, posteriormente, se opta por distinguir solo

⁵ A este respecto se recomienda consultar: Etxebarría Arostegui, M. (1995). *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: FBV.

dos grupos: iniciales y avanzados para una interpretación dialectológica y sociolingüística.

El estudio de los rasgos estructurales que realizan no nos ofrece datos aplicables a nuestra investigación, pero sí nos proporciona nociones sobre la interferencia lingüística del quechua en el proceso de aprendizaje de español como se observará en los textos escritos por los niños de las comunidades de Huancarani. Asimismo, los datos confirman la complejidad de definir el bilingüismo en las comunidades indígenas, como se afrontará posteriormente en el marco teórico de la tesis, ya que existen numerosos factores contextuales que afectan a la adquisición de la L2.

Por otra parte, es fundamental tener en cuenta el patrón diglósico –presente desde el periodo colonial- al que está sometido el multilingüismo en América Latina (Godenzzi, 2004). La lengua de prestigio social sigue siendo el castellano y las comunidades indígenas son excluidas y marginadas a pesar de la política lingüística asumida por el gobierno de Perú.

El Ministerio de Educación de Perú, a través de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) y el Proyecto de Accesorio al Plan Nacional de Capacitación Docente de la Cooperación Técnica y Financiera Alemana (PLANCAD-GTZ-KFW), se encarga de la cuestionada EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en el país.

Con la EIB o EBI se persigue adoptar una política lingüística y cultural en relación con la educación, con el fin de que los niños desarrollen competencias tanto generales como lingüísticas. De esta forma se propone impartir el aprendizaje significativo en lengua vernácula, adquiriendo también la segunda lengua. Es decir, se pretende que los alumnos desarrollen sus procesos cognitivos, competencias y habilidades en su L1 y, al mismo tiempo, se les enseñe la L2 –español- ya que se trata de la lengua común en el país.

Sin embargo, la EIB no siempre se lleva a cabo como establece la teoría y los artículos –sobre la educación bilingüe e intercultural- recogidos en la Constitución Política del Perú (1993) no siempre responden a una política lingüística real, como demostraremos a través de la investigación.

En un artículo sobre los avances que existen en la implementación de la política de EIB, a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas, se hace referencia al informe presentado por la Defensoría del Pueblo (Informe Defensorial N° 152) en 2011, que señala que la implementación de la EIB en Perú no había evolucionado y matiza que la política lingüística no era una prioridad para el gobierno (Burga Cabrera, 2011).

En este mismo artículo se señala la normativa que permite que entidades del Ministerio de Educación –DRE (Dirección Regional de Educación) y la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local)- puedan realizar el proceso de identificación de las instituciones educativas de

su jurisdicción que deberían ofrecer EIB según una directiva aprobada con Resolución Ministerial N° 08-12-ED (Registro Nacional de Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe del Perú) pero se señala que, a pesar de tener competencia para ello, no lo están haciendo.

Por lo tanto, queda patente cómo la EIB no se está llevando a cabo como establece la ley por lo que la enseñanza de castellano como L2 manifiesta grandes lagunas didácticas y las lenguas vernáculas siguen en peligro de desaparición al no cumplirse las propuestas pedagógicas y pautas para la diversificación curricular en EIB.

Concluimos con las palabras de uno de los lingüistas más reconocidos dentro del estudio de las lenguas andinas, Cerrón-Palomino, al hablar de la política lingüística en una entrevista para la ADILQ (Asociación de Investigadores en Lengua Quechua)⁶:

[...] si cualquier política idiomática no va acompañada de una serie de reivindicaciones económicas y sociales para los hablantes de esa lengua está condenada al fracaso. Para mí lo que hace el Ministerio de Educación es una gran estafa. Hablemos por ejemplo de la capacitación. ¿Cuánto duran las capacitaciones? ¡Ni una semana! En una semana cómo van a enseñar a los docentes de Andahuaylas o de Yurimaguas a

⁶ La entrevista completa se puede consultar en la Asociación de Investigadores en Lengua Quechua: <http://www.adilq.com.ar/Cerron02.htm>

enseñar en lengua quechua o aimara a sus alumnos, ¡imposible! Para esto se necesita por lo menos un semestre o un año. Ahora, esos textos y manuales, ¿cómo están escritos? Yo he formado parte de un comité evaluador y están muy mal redactados. Estos que escriben requieren una mayor asesoría y más tiempo en la preparación de estos documentos.

La plata se la mandan tarde y trabajan como locos en cinco meses, sin importarles si está bien o mal. Al final sale todo publicado y se acabó. Viene el ministro, fotos aquí, fotos allá, se luce, muestra la colección, "hay educación bilingüe en el Perú", eso se vende a UNESCO, UNESCO dice "sí, apoyamos al Perú". Es una gran estafa.

Adquisición de segundas lenguas (ASL)

Existen hasta el momento numerosos intentos por desarrollar una teoría que explique la adquisición de segundas lenguas. De ello, no solo se ha encargado la lingüística aplicada sino una gran variedad de ciencias cognitivas que han aportado elementos fundamentales, tratando de esclarecer los factores que intervienen en el proceso de adquisición.

Dichas teorías se han recopilado en tres categorías fundamentales: nativistas, ambientalistas e interaccionistas (Larsen-Freeman y Long, 1994), correspondiendo a las tres perspectivas principales dentro del campo de la investigación de ASL. Las características generales de estas y los fenómenos lingüísticos

concretos serán tratados en el marco teórico de la presente investigación. Debido a la abundante bibliografía sobre ASL, en este apartado se analizarán únicamente las teorías que consideramos relevantes en el proceso de adquisición de L2 en las comunidades indígenas y en el grupo de inmigrantes extracomunitarios.

En los grupos objeto resultan fundamentales las relaciones socioculturales existentes entre estos y los grupos meta. Estos elementos han sido estudiados por las teorías ambientalistas las cuales surgieron tras observar a individuos que necesitan adquirir la L2 de forma obligatoria (Griffin, 2011).

En este proceso de adquisición tanto la distancia psicológica como social del individuo respecto al grupo de la L1 resultan cruciales para que se produzca con éxito la ASL. La investigación más relevante dentro de este campo fue la realizada por Schumann (1976), apoyándose en los resultados obtenidos tras estudiar la adquisición del inglés como L2 en un grupo de inmigrantes –nativos de español- en Estados Unidos. Tras la persistencia de pidginización en la L2 de uno de los individuos analizados, habiendo descartado previamente posibles problemas cognitivos del entrevistado, Schumann concluye que la falta de integración en el grupo meta y la distancia psicológica y social de Alberto –inmigrante costarricense- con sus interlocutores son los que llevan a la falta de progreso en la adquisición de la L2. Como consecuencia, de las funciones del lenguaje -comunicativa, integrativa y expresiva (Smith, 1972)-, el individuo solo hace uso de la primera con el objetivo de comunicarse en un inglés simplificado y reducido

con personas que hablan diferentes lenguas. Hecho que constata la falta de integración en el grupo meta y la hipótesis de la pidginización.

Todo ello, lleva a establecer una correlación directa entre el nivel alcanzado en la L2 y el grado de aculturación del individuo. La teoría de la aculturación (Schumann, 1976) explica el proceso al que está sometido un individuo al entrar en una nueva cultura y la repercusión que tiene la distancia social y/o psicológica entre el grupo de origen del individuo y el grupo meta. Por lo tanto, si no se produce un proceso de integración/aculturación del individuo en el grupo de la L1, la adquisición de la L2 no se producirá con éxito o se estancará en la función comunicativa del lenguaje sin alcanzar la integrativa y expresiva.

Otra de las teorías ambientalistas relacionadas con nuestros grupos objeto es la Acomodación (Giles, 1977). La teoría de la acomodación –también basada en aspectos socioculturales que repercuten en la ASL- se apoya en la perspectiva que un individuo tiene respecto a su propio grupo y al grupo meta. En síntesis, si el vínculo que une al individuo con su grupo –desde una perspectiva sociocultural o étnica- es estrecho, la motivación para aprender la L2 será menor y viceversa. Por lo tanto, la identidad del aprendiz podría ser un rasgo que lo diferencie del grupo meta o, por el contrario, lo acerque a dicho grupo, alcanzando un mayor grado de motivación que favorezca la integración.

El grado de motivación alcanzado se debe a diferentes factores entre los que se podrían destacar: la elección del destino; la acogida que reciben estos colectivos por parte del grupo meta o las experiencias que tienen en la nueva cultura (Miquel López, 1995). Todos estos elementos determinarán el grado de motivación del individuo para aprender la L2 y para integrarse en el grupo meta.

En resumen, los estudios expuestos podrían ayudar a comprender la situación en la que se encuentran tanto los miembros de las comunidades indígenas como el colectivo de inmigrantes extracomunitarios junto a otros factores internos y externos que se irán analizando con mayor detalle a través de todo el estudio.

2.2. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS

En Perú nos encontramos con una situación multilingüe donde conviven diferentes lenguas junto con el idioma oficial, español. Pero en esta realidad lingüística –como sucede a menudo en comunidades plurilingües- no todas las lenguas son valoradas de la misma forma y, además, la variedad lingüística de la lengua oficial de esta zona no recibe el mismo trato que otras variedades.

Es decir, por un lado, la lengua de las comunidades indígenas de las que nos ocupamos en el presente estudio –quechua- no goza de la misma importancia que el idioma oficial. Y, por otra parte, la variedad de español que se habla –español andino- tampoco está bien aceptada a

nivel nacional. Por lo cual, desde un punto de vista lingüístico, estas comunidades siempre se encuentran en desventaja.

A pesar de ello, el español –en cualquiera de sus variedades– goza de mayor prestigio social que las lenguas indígenas. Si realmente se otorgara la misma importancia al quechua y al castellano y se hablara de una sociedad bilingüe, la población que tiene español como L1 debería adquirir quechua como L2.

Actualmente esta situación no se produce y solo las comunidades que tienen otras lenguas –quechua, aimara, etc.– tienen que aprender español como L2. En Cuzco, hace tan solo unos años que en las escuelas se han introducido unas horas de quechua –generalmente dos a la semana– como lengua extranjera.

Cuando dos lenguas entran en contacto, inevitablemente, se produce una situación lingüística en la que la lengua dominante, considerada la lengua de prestigio, se impone a la lengua minoritaria. Este hecho nos lleva a contemplar una posible situación de diglosia dentro de las comunidades.

La definición de diglosia la presenta Ferguson (1959) haciendo referencia al uso de dos variantes de la misma lengua con un estatus social diferente: una variedad alta (A) y una variedad popular, baja (B), pero no contempla el uso de dos idiomas distintos dentro de una misma comunidad. Por lo que no describiría la situación lingüística de las comunidades campesinas objeto de estudio. El autor señala que la diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual,

además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales) hay una unidad superpuesta, muy divergente, altamente codificada (a menudo más compleja gramaticalmente), vehículo de una parte considerable de la literatura escrita, ya sea de un período anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria.

Sin embargo, a raíz de dicha definición, aparecen otras descripciones de la diglosia como la de Fishman (1972) quien amplió el concepto incluyendo todas las situaciones en las que existe una distribución funcional de variedades lingüísticas en una comunidad, independientemente de si son dialectos o variedades de una misma lengua o de dos lenguas diferentes.

Una vez analizado brevemente el concepto de diglosia, aplicándolo a las comunidades que nos ocupan se podría considerar que sí se produce una cierta situación de diglosia ya que se emplea la lengua alta (A) –castellano- en contextos formales, siendo además el idioma nacional, y una lengua baja (B) –quechua- en contextos de la vida cotidiana y personal. A pesar de ello, resulta complejo confirmar una situación lingüística de diglosia ya que en determinados contextos formales como la escuela el castellano no es siempre la lengua vehicular.

No obstante, independientemente de la lengua dominante o minoritaria, se produce un contacto de lenguas que ha dado lugar a hablar de comunidades bilingües.

El concepto de **bilingüismo** es complejo y el problema comienza desde la propia definición. El término tiene diferentes acepciones según la perspectiva que se adopte. En general, se emplea, por un lado, para referirse a la capacidad que posee un individuo para comunicarse en dos lenguas –**bilingüismo individual**- y, por otro, para hablar de la coexistencia de dos lenguas dentro de una misma comunidad: **bilingüismo social**.

En el caso del bilingüismo individual han sido muchas las teorías que han intentado explicarlo pero surge un problema cuando se intenta definir hasta qué punto una persona bilingüe tiene que tener dominio de la lengua.

Encontramos varias posturas, desde la visión de Bloomfield (1933) que considera que el hablante tiene que tener un dominio en las dos lenguas igual que un nativo hasta otras teorías que afirman que se puede considerar bilingüe a una persona que muestra habilidades en una de las cuatro destrezas lingüísticas de la segunda lengua (Macnamara cit. por Blanco Abarca, 1981). Frente a estas posturas opuestas encontramos una intermedia, la de Weinreich (1953) quien lo describe como el uso de dos lenguas usadas alternativamente.

En este estudio nos apoyaremos en una de las definiciones más extendida de bilingüismo: *el uso habitual de dos lenguas en una misma*

región o por una misma persona (DRAE), haciendo referencia a algunos tipos de bilingüismo que son relevantes dentro del campo de la educación lingüística en general y del contexto de las comunidades indígenas: **bilingüismo aditivo** y **bilingüismo sustractivo**. Estos términos fueron acuñados por Lambert (citado en Postigo, 1998) y hacen referencia al objetivo lingüístico y cultural que se persigue en la educación bilingüe o educación de dos lenguas.

En el caso del **bilingüismo aditivo** la adquisición de la L2 refuerza y valora el patrimonio lingüístico y cultural de la L1. Las dos lenguas y culturas se complementan y la competencia que se adquiere en la L2 aportaría al alumno aptitudes cognitivas y sociales que no afectarían negativamente a las adquiridas en la L1 (Postigo, 1998).

Por otra parte, el **bilingüismo sustractivo** representa el objetivo lingüístico y cultural que persigue una educación falsamente bilingüe (Postigo, 1998) y se da cuando la adquisición de la L2 va en detrimento de la L1.

Según el *INEI* (Instituto Nacional de Estadística e Informática), en el departamento de Cuzco, la mayoría de la población en un porcentaje de aproximadamente el 55% habla quechua resultando el 45% hispanohablante. [Anexo 1]

Estos datos se corresponden con todo el departamento, sin embargo en las comunidades indígenas resulta evidente cómo el porcentaje de población con quechua como L1 aumenta y el de bilingüismo disminuye considerablemente.

Definir el tipo de bilingüismo que se produce en este contexto resulta complejo ya que estudiantes de distintos grados –primaria y secundaria- presentan grandes dificultades especialmente en la expresión escrita y la comprensión lectora en ambas lenguas (castellano y quechua).

Lo que está claro es que los individuos que forman parte de una sociedad en la que hay diferentes lenguas en contacto proceden de un contexto social, económico, cultural e histórico diferente y esta variedad de factores se tendría que tener en cuenta en los programas de educación lingüística, adaptando el currículo a las características de la comunidad. De otra forma, existe el riesgo de que se adopten unos objetivos lingüísticos y culturales que nos lleven a una enseñanza basada en el bilingüismo sustractivo y las comunidades pierdan su lengua, cultura e identidad quechua. Como indica Zúñiga (1993:11):

La Educación Intercultural Bilingüe es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también en la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de su lengua no signifiquen la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna.

Por otra parte, cabe señalar uno de los factores que influye en el proceso de aprendizaje de la lengua: el alto nivel de analfabetismo existente en el departamento de Cuzco respecto a la media nacional:



[Figura 1. Fuente: ENAHO (Encuesta Nacional de Hogares) 2007-2011]

A nivel de distritos, en la provincia de Paucartambo más del 50% de media de las mujeres son analfabetas y en más del 45% de los casos la población adulta de los distritos rurales de la provincia no llega a completar ni siquiera la escuela primaria.

En el caso de las comunidades del distrito de Huancarani el índice de analfabetismo es aún más preocupante resultando que el 37.1% de la población mayor de 15 años es analfabeta, tasa que se incrementa cuando se refiere a las mujeres mayores de 15 años (53.3%).⁷

⁷ Datos extraídos de los estudios realizados por el Centro Yanapanakusun- Centro de Apoyo Integral a la Trabajadora del Hogar (CAITH).

Por lo tanto el alto índice de analfabetismo junto a la realidad social, económica y cultural de estas comunidades hace que el proceso de bilingüismo sea aún más complejo de lo que ya puede resultar en áreas no desfavorecidas.

Respecto a la parte educativa –como ya se ha mencionado anteriormente- el Ministerio de Educación peruano -dentro del *DCN*- recoge propósitos que impulsan el dominio del castellano como lengua de comunicación entre los habitantes del país, preservando la lengua materna y promoviendo el desarrollo y práctica de esta última (propósitos nº 2 y 3 dentro de los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021”).

Sin embargo, si nos basamos principalmente en la expresión oral, comprensión lectora y en la producción de textos escritos de los niños de las comunidades en las que se basa el presente estudio, se puede observar cómo en la realidad no se llega a alcanzar este “dominio del castellano” al que el Ministerio hace referencia. [Anexo 2]

Por otra parte, los estudiantes muestran una gran dificultad en la expresión escrita también en su L1 (quechua) a pesar de que esté incluida –junto al castellano- en su sistema educativo. Por lo tanto, a pesar de los factores que puedan intervenir en el proceso de adquisición de la segunda lengua, resulta evidente que el método de enseñanza actual no resulta efectivo ya que los estudiantes muestran ciertas carencias en la competencia lingüística de ambas lenguas.

2.3. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

La Adquisición de Segundas Lenguas intenta resolver mediante diversas teorías cuáles son los condicionantes que influyen en el proceso de adquisición. Para ello es fundamental partir del proceso de adquisición de la lengua materna para, después, poder pasar al desarrollo de la segunda.

En el caso de las comunidades campesinas hay que tener en cuenta que el contexto en el que se desarrolla la población es realmente complejo y la dura realidad social hace que el proceso del desarrollo a nivel cognitivo, psicomotor y lingüístico, entre otros, de los niños se vea ralentizado en comparación con lo que podríamos considerar una evolución natural. Del mismo modo, muchos de los inmigrantes extracomunitarios provienen de países desfavorecidos, con conflictos bélicos o regímenes dictatoriales que han influido directamente en su desarrollo a todos los niveles. Y, como consecuencia, estos factores determinan a su vez la adquisición de la L2.

Principalmente son tres las teorías que intentan explicar el proceso de adquisición de la lengua materna, basándose en diferentes aspectos.

En primer lugar, cabe destacar la visión conductista sobre dicho proceso. Esta corriente se basa principalmente en el ensayo-error, partiendo de un estímulo que provoca una respuesta. La idea es que el aprendizaje está basado en hábitos que el niño imita y repite hasta lograr que se consoliden. Por lo tanto, uno de los factores

fundamentales sería el *input* que el niño recibe acompañado del refuerzo –positivo o no- como consecuencia de la respuesta que proporciona (Skinner, 1957).

Por otro lado, en oposición al conductismo, surge la *Teoría Nativista* apoyada por Chomsky quien explica, a partir de un modelo cognitivo, cómo el niño nace biológicamente programado para adquirir el lenguaje. Es decir, la habilidad lingüística se desarrollará al igual que cualquier otra capacidad biológica. Pero este programa biológico no parece ser suficiente para que se lleve a cabo la adquisición ya que influyen otros factores. Como indica Baraldo (1999:20):

[...] la adquisición depende no sólo de la dotación genética heredada de la especie, sino también de la interacción social del niño y de una serie de factores externos, sociales y ambientales.

Además, el conductismo se basa en experimentos hechos con animales y el innatismo no tiene en consideración la lengua como elemento funcional por lo que, como consecuencia, surge la *Teoría Interaccionista* –desarrollada principalmente por la *Teoría Funcional* de Givón y las teorías de McLaughlin descritas en Larsen-Freeman y Long (1984)- que une los principios de las dos corrientes anteriores. Para ello, destaca la importancia del contexto lingüístico en relación con la capacidad innata del niño para adquirir una lengua.

Una vez analizados algunos de los aspectos relevantes que influyen en el proceso de adquisición de la L1 –bajo la perspectiva del conductismo, innatismo e interaccionismo- podemos reflexionar sobre

cómo se lleva a cabo la adquisición de una segunda lengua, las similitudes y diferencias entre la adquisición de ésta y la lengua materna y los factores que influyen en este proceso.

El proceso de aprendizaje de una L2 está condicionado por diferentes factores entre los que destacan aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos o discursivos, entre otros. En este apartado se expone una breve introducción sobre los elementos que pueden interferir en la adquisición de una L2 y, concretamente, en el contexto que nos ocupa. Para ello se presentarán conceptos lingüísticos clave junto a las teorías que defienden la relación entre la distancia cultural del grupo de origen y el grupo meta y la adquisición de la L2 (Schumann, 1976).

Desde un punto de vista psicolingüístico es fundamental hacer referencia a la teoría de Selinker (1972) acerca del sistema lingüístico interno, *interlengua*, que se genera con el aprendizaje de una segunda lengua. Se parte de la existencia de una estructura psicológica latente que se lleva a cabo en el momento en el que un adulto produce enunciados en la segunda lengua. Únicamente, las personas que activen la estructura latente del lenguaje –y no la psicológica- alcanzarán un nivel de nativo en la L2, ya que si se activa la estructura latente psicológica se aplicarán reglas que no están en la L1 y es así como se llega al sistema lingüístico interno: *interlengua*.

Otro de los elementos relevantes para analizar el proceso de adquisición es el *error*. Para ello resulta fundamental hacer referencia al conductismo que basa el aprendizaje en un proceso de formación de

hábitos (Skinner, 1957) y afirma que los errores de la *interlengua* se producen por la interferencia de la LM. Esta teoría coincide con el Análisis Contrastivo –corriente perteneciente a la Lingüística Aplicada que se desarrolló a mitad del s. XX con la publicación de las obras de autores como Weinreich (1953) y Lado (1957), entre otros- que considera que los errores se deben a la transferencia de las estructuras de la LM a la L2. Por lo tanto, según el Análisis Contrastivo, si se establecen las diferencias entre la lengua que se está aprendiendo y la primera lengua del aprendiente se podrían pronosticar los errores.

Posteriormente, se demostró que no siempre se podían predecir estos errores aplicando el Análisis Contrastivo y surgió, así, el Análisis de Errores (Corder, 1967). Esta última corriente afirmaba que los errores no sólo se producían por una transferencia negativa de la LM - como establecía el AC- y que no siempre se producían errores de transferencia.

Además de estas corrientes, otros estudios como el de los universales lingüísticos han contribuido de especial manera a explicar este proceso de adquisición de segundas lenguas. Los universales lingüísticos se basan en que todas las lenguas comparten ciertas estructuras básicas que se denominan universales. Chomsky (1975) explica la competencia gramatical de los adultos, apoyándose en la Gramática Universal. Es decir, según esta teoría todos los hablantes poseen unos principios que rigen todas las lenguas. Sostiene, además, que sería posible obtener los principios abstractos de la gramática –que forman la gramática específica- a través del estudio de una única lengua.

Las teorías que han investigado el proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y los factores que intervienen en ésta son numerosas, pero cabe destacar uno de los modelos más reconocidos en la ASL: el *Modelo del Monitor*. Krashen (1981) hace referencia en su teoría a diferentes variables que intervienen en la ASL. Y, de esta manera, divide su modelo en cinco hipótesis: la de la adquisición y el aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del *input* comprensible y la del filtro afectivo.

En primer lugar, pone de manifiesto la diferencia que encuentra entre adquisición y aprendizaje. La adquisición sería el dominio de la lengua que se obtiene en un contexto natural de forma inconsciente, mientras que el aprendizaje está vinculado a un proceso académico -no natural- relacionado con la enseñanza. Además destaca que, independientemente de la lengua materna de los aprendientes y del sistema de enseñanza que sigan, los errores que se cometen en el proceso de adquisición son semejantes. Esto explicaría su hipótesis del orden natural.

Partiendo de las diferencias entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje, elabora la hipótesis del Monitor. Sostiene que los estudiantes de una segunda lengua, mediante el conocimiento adquirido, utilizan diferentes recursos para llevar a cabo producciones lingüísticas. Por otra parte, el estudiante sólo podrá adquirir la L2 si se le ofrece un *input* ligeramente superior a su nivel, según la fórmula (i+1).

Por último, cabe señalar otro de los factores que incluye en su teoría: el filtro afectivo. Algunos elementos afectivos pueden repercutir de forma positiva o negativa en el proceso de adquisición. El estado de ánimo del aprendiente podría modificar los efectos del *input* comprensible, por lo que la motivación cobra una gran importancia. Algunos factores como la ansiedad, la tensión, el aburrimiento o la desmotivación pueden causar que no se obtenga el *input* deseado.

Al analizar el Modelo del Monitor se ha mencionado un concepto fundamental que no se puede excluir al hablar de la adquisición de segundas lenguas: el *input*. Este término fue descrito por Ellis (1985) haciendo referencia a la lengua empleada con un alumno de L2, por parte de un hablante nativo o de otro aprendiente de dicha lengua. Pero, a pesar de la importancia de factores discursivos como el *input* en el proceso de adquisición, parece claro que no es suficiente estar expuesto a otra lengua para poder alcanzar un conocimiento de esta. Es decir, el hecho de escuchar la televisión o la radio en otra lengua no otorga la capacidad de poder comprenderla. Este concepto se ha relacionado generalmente con la *interacción* que se define como el discurso que se produce entre el aprendiente y su interlocutor. A partir de diferentes estudios realizados por Pica, Young y Doughty (1987) se llega a la conclusión de que el nivel de comprensión del estudiante es mayor cuando tiene la oportunidad de interactuar con su interlocutor y no sólo escuchándolo sin poder intervenir o aclarar información.

Para que se produzca la interacción es necesario, por otra parte, crear un óptimo ambiente en el aprendizaje como señala Ellis (1985); ahora bien, para ello, es necesario reflexionar sobre la influencia de la

enseñanza formal en la adquisición de segundas lenguas. Para Newmark (1966) la enseñanza formal en el aprendizaje de segundas lenguas no era demasiado relevante ya que consideraba de mayor importancia la interacción con nativos en un contexto natural. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la adquisición puede llevarse a cabo en diferentes contextos sociolingüísticos y socioeducativos que influirán en el proceso. Como señalan Cenoz y Perales (2000) - haciendo referencia a Ellis (1990)- la diferencia entre los contextos, desde una perspectiva sociolingüística, influye en la localización, los participantes y la finalidad comunicativa, entre otros. Por lo tanto las variables sociolingüísticas y socioeducativas tienen una gran influencia en el proceso de aprendizaje.

A pesar de los innumerables estudios en este campo, aún no se ha determinado hasta qué punto influye la enseñanza formal en el ritmo de adquisición pero sí se reconoce una cierta influencia. Sin olvidar la importancia que tienen las variables contextuales en el proceso de adquisición.

Los aspectos sociolingüísticos que pueden influir en este proceso están recogidos, principalmente, en el *Modelo de Aculturación* de Schumann (1976) y *la Acomodación* desarrollada por Giles (1977). Como ya se ha anticipado en los estudios previos, ambas teorías estudian el proceso de la adquisición en contextos multilingües. Schumann establece la relación entre la adquisición y la aculturación. Este concepto se entiende como la adaptación del individuo a una nueva cultura. Según esta teoría cuanto mayor sea la integración en el

nuevo contexto, la adquisición de la segunda lengua tendrá un mayor éxito.

Por otra parte, la acomodación explica cómo la adquisición será más exitosa según se defina el “endogrupo” del aprendiente con el “exogrupo”; es decir, según se defina el grupo social al que pertenece el individuo con la comunidad de la L2. Asimismo se pone de manifiesto la importancia de la motivación para que los aprendientes tengan una actitud positiva hacia la comunidad de la segunda lengua y se favorezca así el proceso de adquisición.

Todos estos factores intervienen a la hora de adquirir una L2 y especialmente de alcanzar una competencia de hablante nativo. Ya que si el aprendiente no se identifica con la comunidad de la lengua meta, no se producirá una integración en el grupo de dicha lengua y el proceso de adquisición se verá afectado negativamente. Por ello, tanto la *Aculturación* como la *Acomodación* podrían explicar las causas por las que gran parte de los inmigrantes extracomunitarios, después de vivir en el país durante muchos años, no consigue alcanzar una competencia lingüística superior al nivel básico –a lo sumo llegan al primer estadio de usuario independiente- ya que por cuestiones sociales, culturales y, a menudo, religiosas no se ven identificados con el grupo de la lengua meta. [Anexo 3: Niveles MCERL]

Por último, cabe destacar otro elemento por el que no se consigue el mismo nivel de competencia que un nativo: la *fossilización* (Selinker, 1972). Este fenómeno lingüístico hace que el aprendiente mantenga en la *interlengua* elementos ajenos a la lengua meta que

dificultan el proceso de adquisición como hablante nativo. Por lo cual, es posible que a un cierto punto los estudiantes de segundas lenguas no avancen en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En conclusión, con la exposición de estos estudios e investigaciones está claro que, a pesar de la evolución en este campo, aún quedan muchos aspectos por aclarar. No hay una respuesta unánime, pero todas las propuestas pueden ayudarnos como profesores a explicar y comprender los diferentes aspectos que intervienen en el complejo proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL: FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EN LAS COMUNIDADES OBJETO

Además de los factores mencionados en el apartado anterior hay otros muchos que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua como la edad, la personalidad, la motivación, la actitud y aptitud, los factores individuales, etc. Y, según los estudios realizados, parece claro que si no se cumplen estos condicionantes se dificulta la adquisición de una segunda lengua con el mismo nivel de competencia que un nativo.

En el caso que nos ocupa, la situación social, económica y cultural determina absolutamente el desarrollo a nivel lingüístico de los aprendientes de ambos grupos. Por ello, a continuación, se analizará el contexto de las comunidades del distrito de Huancarani y el del grupo de inmigrantes extracomunitarios en Italia y las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

3.1. CONTEXTO DE LAS COMUNIDADES DEL DISTRITO DE HUANCARANI

El departamento de Cuzco está dividido en trece provincias (Acomayo, Anta, Calca, Canas, Canchis, Cuzco, Chumbivilcas, Espinar, La Convención, Paucartambo, Paruro, Quispicanchi y Urubamba) cada una de las cuales, a su vez, cuenta con distintos distritos.

La ciudad de Cuzco está ubicada a 3.399 m.s.n.m. de altitud, es la séptima ciudad por cantidad de habitantes de Perú (405.000 habitantes). Fue declarada Capital Histórica de Perú y nombrada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO. En el 2007, Machu Picchu fue declarada una de las nuevas siete maravillas del mundo.

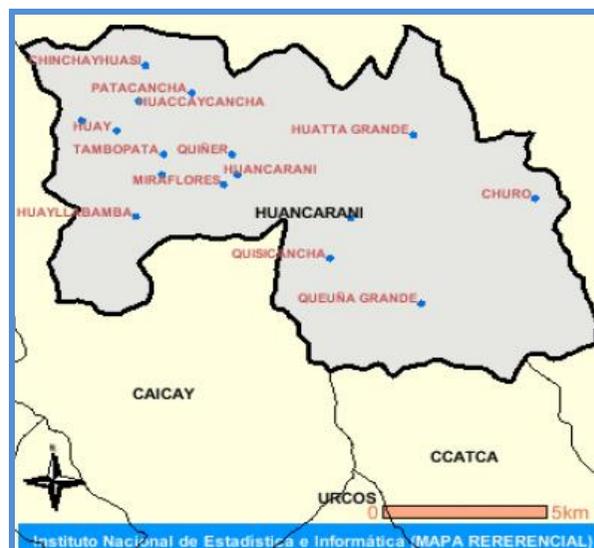
El distrito de Huancarani ocupa el cuarto lugar de la provincia de Paucartambo, tiene una superficie de 145.14 km² -distribuida en 18 comunidades- con una población total de 6.910 habitantes. Está ubicado a 58 Km de Cuzco con una altitud aproximada de 3.910 m.s.n.m. que varía en las diferentes comunidades entre 3.035 y 4.518 m.s.n.m.

PROVINCIA DE PAUCARTAMBO



[Figura 2: Mapa político-administrativo de la provincia de Paucartambo]

DISTRITO DE HUANCARANI



[Figura 3: Mapa del distrito de Huancarani]

3.1.1. Situación económica

Cuzco es uno de los departamentos con mayor turismo de Perú pero, a pesar de ello, la región es extremadamente pobre. Según datos del *INEI* (2011), la tasa de pobreza del departamento hace que sea uno de los seis con menor *IDH* (Índice de Desarrollo Humano) de Perú.

Grupo	Departamentos	Intervalo de confianza al 95%	
		Inferior	Superior
GRUPO 01	Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Huancavelica, Huánuco	52,7	57,0
GRUPO 02	Amazonas, Loreto, Pasco, Piura, Puno	35,2	48,1
GRUPO 03	Áncash, Cusco, Junín, La Libertad, Lambayeque, San Martín	24,1	31,0
GRUPO 04	Lima 1/, Tacna	15,8	16,6
GRUPO 05	Arequipa, Ica, Moquegua, Tumbes, Ucayali	10,9	13,9
GRUPO 06	Madre de Dios	2,0	6,3

Nota: Los departamentos han sido agrupados según niveles de pobreza estadísticamente semejantes.
1/ Incluye la Provincia Constitucional del Callao
Fuente: INEI – Encuesta Nacional de Hogares, 2011

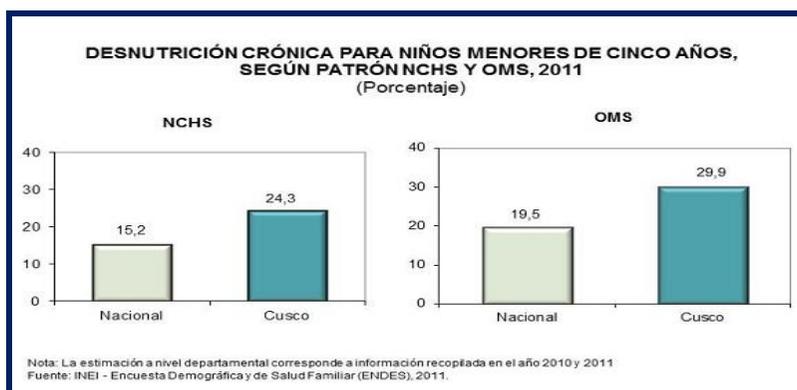
[Tabla 1: Fuente: INEI-Encuesta Nacional de Hogares, 2011]

3.1.2. Alimentación y salud

Los habitantes de las comunidades tienen como actividad principal la agricultura, cultivando, generalmente, productos como: papa, cebada, habas y maíz. Además, producen el chuño (papa deshidratada) y la *khaya* (oca deshidratada), alimentos que son guardados para la temporada de secas (cuando no es período de cosecha). Estos son los productos que generalmente consumen las familias, por lo que su alimentación carece de ingredientes que ayudarían a obtener una dieta balanceada y rica en nutrientes y

proteínas. Como consecuencia la población –especialmente los niños- no tiene una buena alimentación, repercutiendo directamente en su desarrollo cognitivo y, por ende, lingüístico. [Anexo 4. Cuadro n° 21: Relación: Desnutrición crónica-Estudios primaria/ Gráfico n°26: Culminación oportuna de primaria y desnutrición crónica de estudiantes de 6 a 9 años]

Además, siendo la región de Cuzco una de las seis más pobres del país presenta un mayor porcentaje de desnutrición infantil respecto al nivel nacional.



[Figura 4: Fuente: INEI-Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES), 2011]

En el caso de las comunidades rurales de Huancarani el porcentaje de niños entre 6-9 años con desnutrición crónica se acerca al 49%, muy por encima del promedio regional y nacional.⁸

⁸ Datos obtenidos a partir de los estudios efectuados por las organizaciones Tdh Italia (Terre des Hommes) y el Centro Yanapanakusun- Centro de Apoyo Integral a la Trabajadora del Hogar (CAITH).

3.1.3. Trabajo infantil

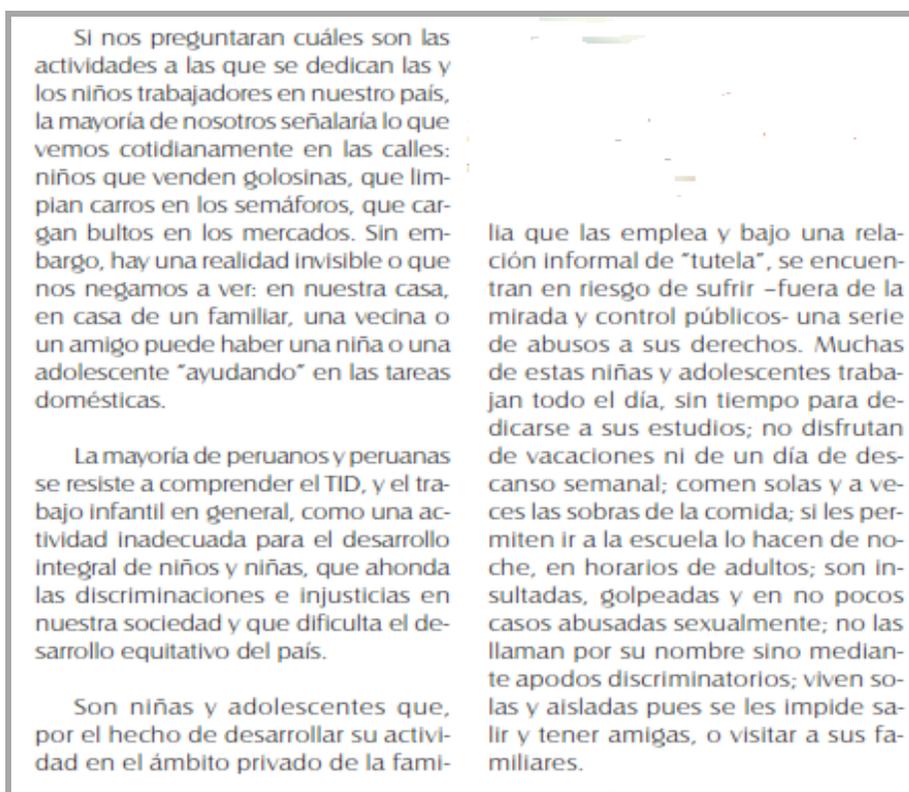
Según los datos publicados en el “Plan Nacional de acción por la infancia y la adolescencia. Avances y retos del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE) (2002-2010)”, en Perú el 28.6% de niños y adolescentes entre 6 y 17 años trabaja (2.000.000 aprox.).

Los departamentos con mayor incidencia de trabajo infantil son: Puno (69.7%), Huancavelica (58.9%), Apurímac (58.1%), Cajamarca (56.4%), Cuzco (50.7%), Ancash (48.6%) y Ayacucho (46.6%).

La mayor parte de los niños en las zonas rurales trabaja en el campo en actividades con sus familias pero también se ven involucrados en el denominado TID (Trabajo Infantil Doméstico). En esta categoría se incluyen los niños y niñas que trabajan en empleos domésticos en hogares distintos al propio. Esta es una de las peores formas de trabajo infantil por el desarraigo que se produce con su entorno, su familia y su cultura. Además, en muchos casos, la jornada laboral llega a ser de 16 horas por lo que resulta un trabajo extenuante. Generalmente son niñas y adolescentes –a pesar de que hay casos de niños- y, en ocasiones, se han detectado también casos de abusos sexuales.

Todos los estudios realizados hasta el momento evidencian que es una de las formas de trabajo más extendidas en el país – especialmente en Cuzco- pero es muy difícil cuantificar el número de víctimas porque es una de las formas de explotación menos (re)conocida (Organización Internacional del Trabajo-OIT, 2003).

A este respecto cabe presentar un fragmento de la publicación *noTIDatos* del Proyecto de Prevención y Eliminación del Trabajo Infantil Doméstico del Programa IPEC de la OIT:



[Figura 5: Fragmento del boletín *noTIDatos* del Programa para la Erradicación del Trabajo Infantil IPED. Fuente:

<http://www.ilo.org/ipecinfo/product/viewProduct.do?productId=7622>]

3.2. CONTEXTO DE LOS INMIGRANTES EXTRACOMUNITARIOS EN ITALIA

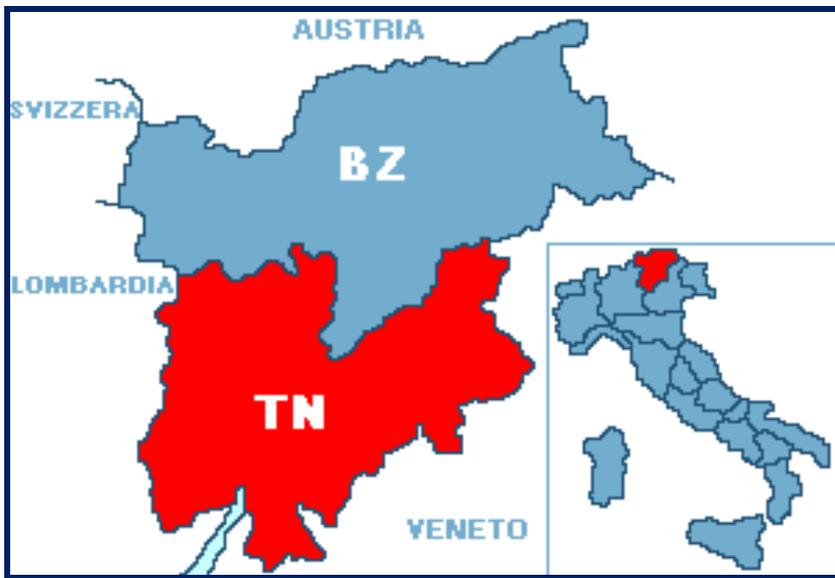
El informe sobre la integración de los inmigrantes en Italia –*IX Rapporto del CNEL sugli Indici di integrazione degli immigrati in Italia* (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2013)- es un documento que mide el grado de integración de los inmigrantes por regiones, provincias y grandes áreas nacionales. La clasificación se ha realizado a partir de tres grupos temáticos –el atractivo del territorio, la inserción social y la inserción laboral- subdivididos a su vez en seis indicadores cada uno. La estadística se ha realizado mediante una puntuación centesimal y los resultados se han clasificado en cinco escalas: mínima (de 1,0 a 20,0); baja (de 20,1 a 40,0); media (de 40,1 a 60,0); alta (de 60,1 a 80,0) y máxima (de 80,1 a 100,0).

Las mejores condiciones de inserción social de los inmigrantes en Italia, ocupando el número uno sobre 20 de la clasificación, se concentran en dos regiones con estatuto especial: Trentino- Alto Adigio (77,3 puntos sobre 100). En el caso de Calabria la puntuación se encuentra en el número 18 con 39,4 puntos; teniendo solo por debajo a Lazio (36,7) y Campania (35,7). Sin embargo, respecto al grado de inserción laboral, a pesar de que la región de Calabria es una zona mucho más desfavorecida económica y laboralmente que Trentino, ambas están en la escala baja: Trentino-Alto Adigio en la posición 16 con 39,3 puntos y Calabria en la 19, la penúltima, con 34,3 puntos.

A continuación se examinarán las dos regiones en las que se encuentra el colectivo objeto: Trentino y Calabria.

3.2.1. Trentino

La *Provincia Autonoma di Trento* (PAT) junto a la *Provincia Autonoma di Bolzano* forman la región del *Trentino-Alto Adige/Südtirol*. Esta región, por razones históricas -ya que perteneció al imperio austro-húngaro-, posee autonomía propia y, junto al idioma italiano, conviven otras lenguas como el alemán o ladino especialmente en la *Provincia di Bolzano*⁹.



[Figura 6: Mapa de la Provincia Autónoma de Trento]

⁹ Este estudio se realizará únicamente en la *Provincia Autonoma di Trento*, principalmente, en el municipio de Rovereto.

La PAT tiene un área de 6.212 km , consta de 217 municipios repartidos en las diferentes comunidades según su ubicación (*Comunità di valle*) con una población total de 530.308 habitantes según datos demográficos del ISTAT (*Istituto Nazionale di Statistica*) del 2012.

Rovereto es la principal ciudad de la Vallagarina y la segunda más grande de la provincia por población con un total de 39.271 habitantes. De acuerdo con los datos ofrecidos por el *Comune di Rovereto* en el *Annuario statistico relativo all'anno 2013*, los ciudadanos extranjeros residentes ocupan un 13.16% del total (5168 habitantes) con una bajada respecto al 2012 (13.42%). La procedencia de los grupos más numerosos de extranjeros son: Albania, Pakistán, Rumania, Marruecos, Ucrania, Argelia, Moldavia, Túnez y Serbia [Anexo 5]

3.2.2. Trabajo en Trentino

Según datos del informe de inmigración en Trentino (*Rapporto Immigrazione in Trentino 2013*), la situación laboral en el 2012 muestra un empeoramiento con una disminución del número de trabajadores y un aumento de desempleados, evidenciándose una tasa de desocupación de extranjeros de un 15%. Principalmente la parte de la población masculina se ha visto perjudicada por la recesión a causa de la pérdida de puestos de trabajo en la industria manufacturera y en la construcción. Pero, a pesar de ello, el porcentaje en ambos sectores es el más alto dentro de los empleos que ocupan los inmigrantes

extracomunitarios (*Manifatturiero* –Manufactura: 23.1%; *Costruzioni*-
Construcción: 18.1%):

**Tab. 3 - Occupati stranieri per sesso e ramo di attività
in provincia di Trento nel 2012**

	Comunitari						Extracomunitari					
	Maschi		Femmine		Totale		Maschi		Femmine		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Agricoltura	300	6,4	n.d.	-	300	4,2	300	3,7	200	3,5	500	3,6
Industria	2.700	66,6	500	12,7	3.100	41,3	5.300	59,6	600	11,6	5.900	41,2
di cui Manifatturiero	1.200	30,3	400	11,0	1.600	21,3	2.700	30,3	600	11,6	3.300	23,1
di cui Costruzioni	1.500	36,3	n.d.	-	1.500	20,1	2.600	29,3	0	0,0	2.600	18,1
Altre attività	1.100	27,0	3.000	85,7	4.100	54,5	3.200	36,7	4.600	84,9	7.900	55,2
di cui Commercio	100	3,6	400	12,6	600	7,8	800	8,8	600	10,9	1.400	9,6
di cui Alberghi e ristoranti	100	2,5	900	25,0	1.000	13,2	700	8,0	600	10,9	1.200	8,4
Totale	4.000	100,0	3.600	100,0	7.600	100,0	8.800	100,0	5.500	100,0	14.300	100,0

fonte: OML su dati indagine continua sulle forze di lavoro media annua, Servizio Statistica della PAT (ISTAT)

[Tabla 2: Extranjeros empleados por sexo y rama de actividad en la provincia de Trento en el 2012. Fuente: *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale, 2013*]

Otro de los sectores que recoge un mayor número de empleados inmigrantes –especialmente entre las mujeres- es el trabajo doméstico. En este caso, sin embargo, es más difícil analizar la situación ya que no son empresas sino familias las que contratan a los trabajadores. Los datos oficiales según el número de trabajadores domésticos recogidos en el *INPS (Istituto Nazionale di Previdenza Sociale)* se muestran en el siguiente gráfico:

Tab. 15 - Trentino. Lavoratori domestici assicurati presso l'Inps* per anno, genere, provenienza (2008-2011)

	2008	2009	2010	2011	Var. % 2011/2010
Totale	4.214	5.602	5.425	5.354	-1%
Italiani	772	830	842	873	+4%
Stranieri	3.442	4.772	4.583	4.481	-2%
<i>Inc. % stranieri</i>	82%	85%	84%	84%	
Femmine straniere	3.321	4.117	4.115	4.258	+3%
Maschi stranieri	121	655	468	223	-52%
<i>Inc. % femmine</i>	96%	86%	90%	95%	
Comunitari	1.693	1.888	2.094	2.266	+8%
Extracomunitari	2.521	3.714	3.331	3.088	-7%

* Numero di lavoratori che hanno ricevuto almeno un versamento contributivo nell'anno.

fonte: elaborazioni Cinformi su dati Inps

[Tabla 3: Trentino. Trabajadores domésticos asegurados en el INPS por año, sexo, procedencia (2008-2011). Fuente: *L'immigrazione in Trentino*.

Rapporto annuale, 2013]

A pesar de ello, como se indica en el *Rapporto Immigrazione in Trentino 2013* (apartado 3.4. *Il lavoro domestico al di là delle narrazioni*), el trabajo doméstico es un sector crucial para el empleo de mano de obra inmigrante donde emergen casos en situación irregular. Por otra parte, cabe destacar que este informe evidencia una creciente importancia de la inmigración en el sector doméstico de países miembros de la Europa Oriental -de entrada en la UE relativamente reciente- encabezada por Rumanía.

En resumen, como se puede apreciar, los trabajos que suelen ocupar los inmigrantes extracomunitarios se aglutinan generalmente en

sectores no cualificados que, en ocasiones, no se corresponden con su profesión real.

Desde un punto de vista lingüístico, esta situación podría repercutir de forma negativa en el proceso de adquisición de la lengua – según el *filtro afectivo*- produciendo una menor motivación en el aprendiente por factores como la tensión, el aburrimiento, la ansiedad o la frustración que le provoca el trabajo que tiene que realizar.

3.2.3. Calabria

Calabria es una región del sur de Italia dividida en cinco provincias: Catanzaro, Reggio Calabria, Vibo Valentia, Cosenza y Crotona, con un total de 1.976.631 habitantes.

MAPA DE CALABRIA



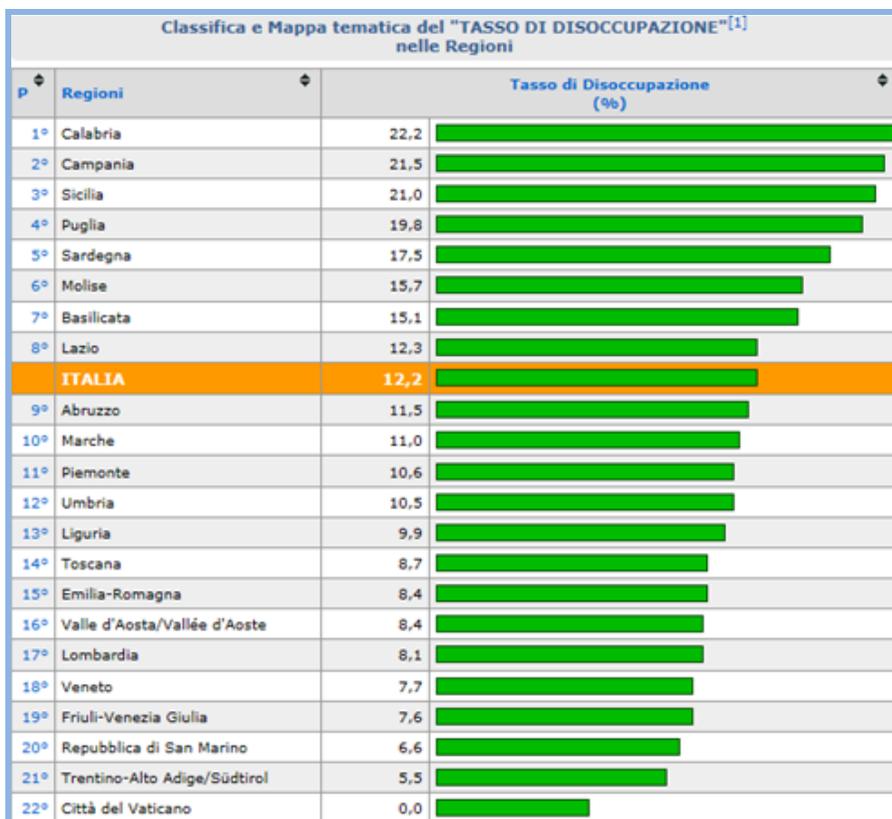
[Figura 7: Mapa provincial de Calabria]

El número de extranjeros en 2015, según datos del ISTAT, asciende a 91.354, representando el 4,6% de la población residente. La comunidad más numerosa es la procedente de Rumanía (34,5%), seguida de Marruecos (15,4%) y de Ucrania (6,8%). Es necesario tener en cuenta que en esta estadística no se establece una diferenciación entre inmigrantes comunitarios y extracomunitarios y que los inmigrantes en situación irregular no están recogidos en los informes al carecer de documentos en regla.

En cuanto a su situación económica, según el informe sobre la economía *-Rapporto sull'economia del Mezzogiorno (SVIMEZ, 2014)-* Calabria es la región más pobre del país con un PIB de 15.989€, evidenciándose una notable distancia con las más ricas, Valle d'Aosta con 34.442 € y Trentino-Alto Adigio con 34.170€. Este dato nos permite apreciar la diferencia a nivel económico entre las dos regiones en las que se encuentran los inmigrantes objeto de estudio y, por ende, la repercusión directa que dicha realidad podría tener en el colectivo.

3.2.4. Trabajo en Calabria

La situación de los inmigrantes en Calabria está condicionada por la difícil realidad laboral en la que se encuentra la región y el alto porcentaje de desempleados –italianos y extranjeros- que presenta. En el 2013, el índice de desempleo en Calabria (22,2%) se encontraba muy por encima del porcentaje a nivel nacional (12,2%).

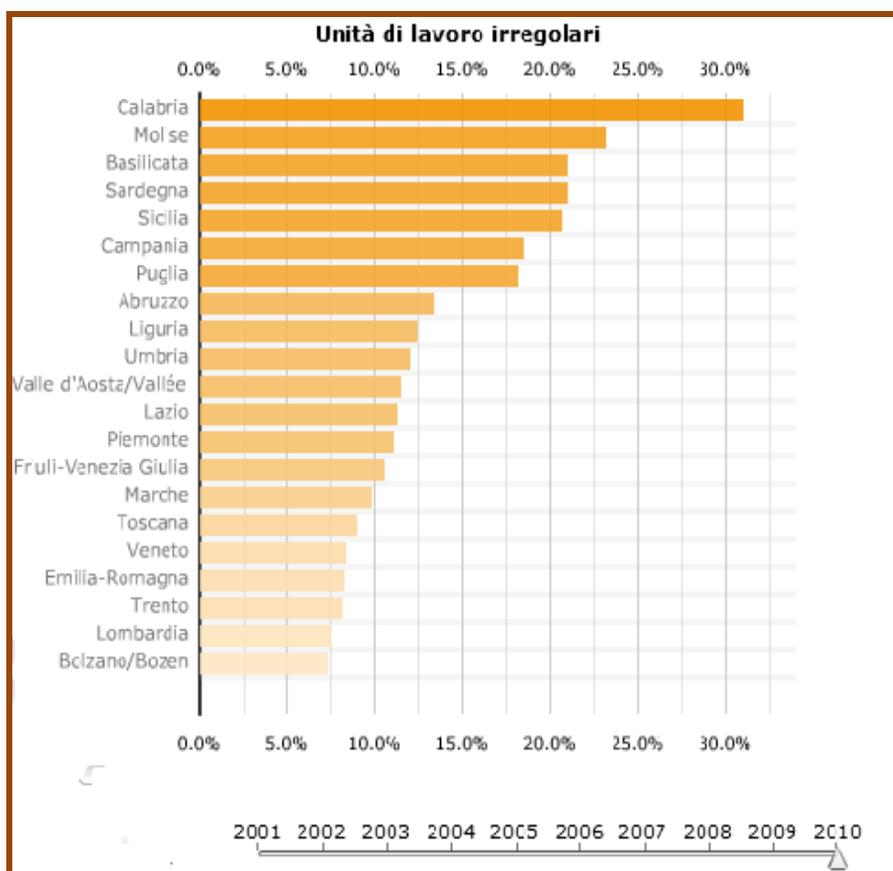


[Figura 8: Tasa de desempleo por regiones. Fuente:

www.urbistat.it/adminstat/it/it/classifiche/tassodisoccupazione/regioni/italia]

Sin embargo, estos datos deben tratarse con cierta cautela, sirviendo solo de orientación, ya que el trabajo irregular en la zona meridional de Italia –principalmente dentro del colectivo de inmigrantes- es altísimo. Según datos oficiales del ISTAT (2013) el porcentaje de trabajadores en situación irregular en Calabria asciende al

31%, llegando casi a triplicar el índice a nivel nacional (12,2) y superando incluso la media del *Mezzogiorno*¹⁰ (20,2%).



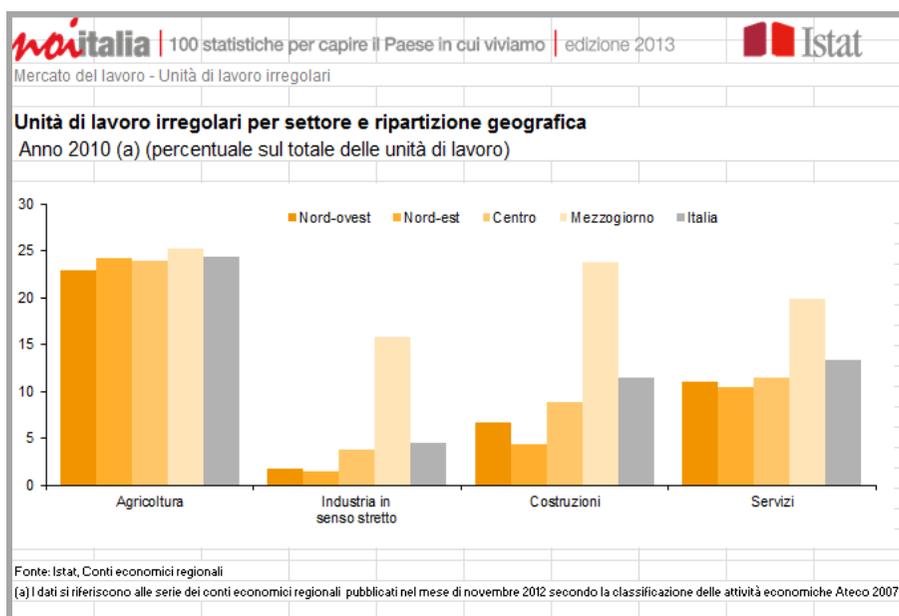
[Figura 9: Trabajo irregular. Fuente: Istat. <http://noi-italia2013.istat.it>]

Esta realidad de la zona meridional del país –como muestra el gráfico- atrae a un gran número de inmigrantes en condiciones irregulares dispuestos a trabajar bajo cualquier condición y con

¹⁰ *Mezzogiorno* es la zona meridional de Italia.

remuneraciones muy bajas, dedicándose principalmente a la agricultura y recogida de frutos, ya que es un sector difícilmente controlable.

A continuación, se muestran los porcentajes de trabajadores en condiciones irregulares por sector laboral y zona geográfica:



Ripartizioni geografiche	SETTORE			
	Agricoltura	Industria in senso stretto	Costruzioni	Servizi
Nord-ovest	22,9	1,8	6,6	11,0
Nord-est	24,2	1,4	4,3	10,5
Centro	23,9	3,7	8,9	11,5
Mezzogiorno	25,2	15,8	23,8	19,9
Italia	24,3	4,5	11,4	13,4

[Figura 10: Trabajo irregular por sectores y zona geográfica.

Fuente: Istat, <http://noi-italia2013.istat.it>]

Como se puede observar en los gráficos anteriores, de las cuatro zonas geográficas (noroeste, nordeste, centro y zona meridional), el porcentaje más alto se encuentra en la zona meridional del país en los cuatro sectores laborales. Resultando por sectores: Agricultura (25,2%), Industria (15,8%), Construcción (23,8%) y Servicios (19,9%).

Muchos de los inmigrantes trabajan como braceros cambiando de residencia según la temporada agrícola. Algunos de los ellos, están en posesión del permiso de residencia de breve duración que les permite trabajar de forma regular durante un periodo de tiempo determinado. A pesar de ello, las condiciones de vida en las que se encuentran son alarmantes. Según datos recogidos por la unidad clínica móvil de *Medici per i Diritti Umani* (MEDU), asociación que presta atención sanitaria a trabajadores extranjeros en la zona de Piana di Gioia Tauro (Calabria) entre otros lugares- la situación en la que se encuentran los trabajadores no ha mejorado respecto al año anterior. Los países de procedencia de los pacientes visitados –un total de 81- son: Mali (33%), Ghana (17%), Burkina Faso (14%), Senegal (10%) y Gambia (10%). De acuerdo a la información ofrecida por la asociación, el 88% de los pacientes goza de permiso de residencia regular y más de la mitad (63%) posee un permiso concedido por protección internacional o por motivos humanos. Sin embargo, señalan que –a pesar de estar en posesión del permiso- un 85% de los pacientes que se dedica a la recogida de naranjas ha declarado que trabaja sin contrato y un 36% carece de tarjeta sanitaria.



[Fuente: *Medici per i diritti umani*. Rosarno, 2014.

<http://www.mediciperidirittiumani.org/nulla-cambia-rosarno-disastrose-condizioni-vita-dei-braccianti-immigrati/>]¹¹

3.2.5. Convivencia: Política, cultura y/o religión

El informe *L'immigrazione in Trentino. Rapporto Annuale 2013* está introducido por un prefacio de Donata Borgonovo Re (*Assessora alla salute e solidarietà sociale della Provincia Autonoma di Trento*) en el que destaca principalmente el compromiso de la PAT con los inmigrantes:

No es casualidad que la provincia de Trento resulte, según acreditados estudios, un territorio de convivencia positiva que se diferencia por una eficaz inserción social de los ciudadanos

¹¹ Se puede consultar la galería fotográfica de la asociación para comprobar las ínfimas condiciones sanitarias en la que se encuentran los braceros en: <https://www.flickr.com/photos/mediciperidirittiumani/23145955433/>

inmigrantes. Este resultado nace del compromiso que la Provincia ha adquirido cuando la presencia de nuevos ciudadanos comenzaba a ser consistente en todo el país: Responder a la inmigración mediante políticas capaces de afrontar el fenómeno a distintos niveles pero con el objetivo concreto de reconocer a los migrantes los derechos sociales garantizados por nuestro sistema constitucional. Traducir en la práctica este compromiso ha representado un gran reto y al mismo tiempo la confirmación de que el Trentino, gracias a una consolidada capacidad de autogobierno –aun teniendo en cuenta que la condición jurídica del extranjero es competencia del Estado-, sabe mirar hacia delante. Y precisamente es esta visión de prospectiva, sobre todo en donde la inmigración representa un fenómeno relativamente reciente en Italia, la que ha caracterizado el modelo trentino de convivencia [...].

[Traducción nuestra del original en italiano]

A pesar de esta relativa convivencia algunos partidos políticos no colaboran en la integración del grupo de inmigrantes, atentando contra su cultura y religión con publicidad ofensiva e intolerante que se puede encontrar incluso por las calles. A continuación se muestran como ejemplo algunos de estos carteles propagandísticos:



[Cartel propagandístico donde se pide que los extranjeros no reciban subvenciones y se reivindica que los habitantes de la Provincia di Trento –*trentini*- tienen prioridad]

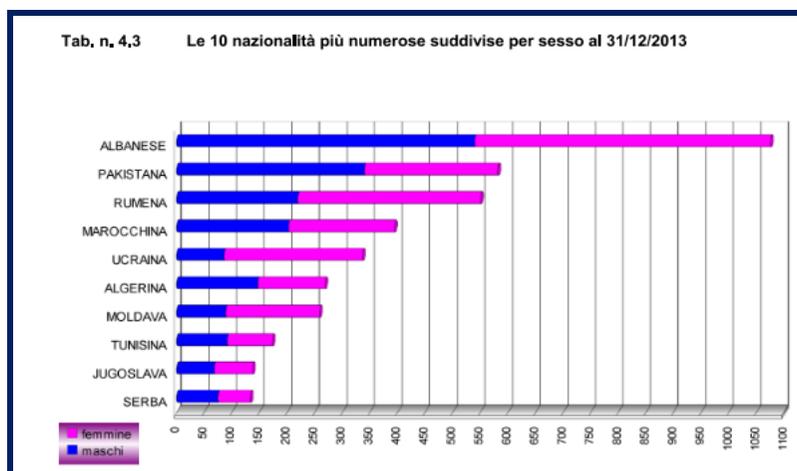


[Cartel propagandístico de la *Lega Nord* en el que se pide que no se construyan mezquitas en Trentino: *No Moschee in Trentino*]

Desde un punto de vista lingüístico, ¿cómo afecta este rechazo a la adquisición de la lengua? Basándonos en Schumann (1976) y en

Giles (1977), tanto la integración del aprendiente en el nuevo contexto (aculturación) como la posición del grupo social del inmigrante “endogrupo” respecto a la comunidad de la L2 “exogrupo” son fundamentales para que se lleve a cabo el proceso de adquisición de la lengua manteniendo una motivación que no afecte, a su vez, al filtro afectivo.

Por otra parte, el grupo de inmigrantes no solo no se ve identificado con el grupo de la lengua meta por cuestiones evidentes de marginación, sino también por factores intrínsecos ligados a su cultura y religión. El gráfico que se muestra a continuación señala las diez nacionalidades más numerosas en la *Provincia* divididas por sexos:



[Tabla 4: Las 10 nacionalidades más numerosas divididas por sexo (31/12/2013) Fuente: *L’immigrazione in Trentino. Rapporto annuale, 2013*]

Algunos de estos pueblos por motivos religiosos y culturales entran en conflicto con sociedades con un código social diverso. Uno de los ejemplos relevantes que se puede observar es la negación

absoluta de muchas mujeres –principalmente musulmanas- a hacer el curso de italiano con un profesor de sexo masculino o, incluso, a acudir a las clases con un cierto número de hombres. En algunas ocasiones, además, no se pueden llevar a cabo determinadas actividades didácticas que el/la estudiante no considera adecuadas o que, bajo su código, podrían resultar ofensivas.

En conclusión, llegar a un punto de equilibrio en el que las diferentes culturas se enriquezcan y no entren en conflicto a menudo resulta una tarea ardua y de difícil mediación.

La región de Calabria es uno de los puntos geográficos clave de llegada a Italia por vía marítima. El inmigrante, en el momento en el que entra en territorio italiano de forma irregular, es trasladado a los centros CARA (Centros de acogida para solicitantes de asilo) hasta que una de las comisiones territoriales competentes analiza la petición de asilo y decide si se le concede. Algunos esperan en estos centros, generalmente aislados y alejados de los núcleos urbanos; otros, por el contrario, desesperados ante la incertidumbre y los largos procesos burocráticos, escapan comenzando un duro camino hacia la clandestinidad con la intención de dirigirse hacia el norte de Europa debido a la creciente crisis económica en los países de llegada como Italia.

El índice de integración social de los inmigrantes en Calabria, como se ha mencionado anteriormente, se encuentra en la escala baja (39,4 puntos). La comunidad objeto de estudio no solo se enfrenta a la

intolerancia y discriminación existentes, también en otras regiones del país, sino que en Calabria se añade el control y el poder de organizaciones criminales como la *'Ndrangheta*. Muchos de los inmigrantes se dedican –a menudo de forma clandestina- a la recolecta de frutos y a trabajos agrícolas controlados por dicha organización. En los últimos años, se han producido algunos episodios violentos contra los inmigrantes que han llevado a la rebelión de estos, contra la mafia y la explotación, y a revueltas sociales como las ocurridas en Rosarno en 2008. Estos hechos llevaron, entre otras medidas, a la expulsión del territorio de inmigrantes en condiciones irregulares y a la redistribución de otros en distintos lugares del país, intentando paliar la atmósfera violenta que se vivió en Rosarno durante un largo periodo de tiempo. Disparos en las calles de forma indiscriminada, violencia callejera, persecuciones o amenazas, todo ello plasmado –antes de su traslado- en frases pintadas en las paredes de las estructuras donde permanecieron en condiciones infrahumanas: “*Avoid shooting blacks. We will be remembered*” [No dispares a los negros. Seremos recordados] (Mangano, 2012).

3.3. EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS

Existen varios factores que afectan al sector educativo. Por un lado, se puede apreciar claramente que el sistema educativo no se adapta a la realidad rural y social de las comunidades. El calendario escolar no se adecúa a las actividades productivas del campo y esto

hace que muchos niños tengan que ausentarse de la escuela durante los periodos de siembra y cosecha.

Respecto a las estructuras destaca la escasa presencia de centros educativos que, además, están gestionados de diferentes formas. Hay escuelas primarias en las que varios docentes atienden seis grados – *multigrados*- y otras denominadas *uni-docencia* en donde un solo docente se encarga de cuatro grados. Esta última modalidad, especialmente, no puede ofrecer una enseñanza de calidad por la cantidad de niños con distintos niveles en el aula para un solo maestro. [Anexo 6]

Por otro lado, en ocasiones el periodo lectivo se ve limitado por las huelgas del cuerpo docente –incluso de varios meses- y el frecuente absentismo laboral de los profesores.

Todos estos factores unidos a la falta de infraestructuras y medios de transporte que favorezcan los desplazamientos entre la casa y la escuela –muchos de los niños tienen que caminar entre una y dos horas-, el alto índice de analfabetismo de los padres y la falta de materiales didácticos adecuados imposibilitan ofrecer una calidad de educación mínima.

3.3.1. El papel del profesor

En las comunidades indígenas determinadas figuras –profesor, médico, alcalde, autoridades en general- cobran una gran importancia. Probablemente, por una cuestión cultural, la figura del profesor

adquiere una relevancia fundamental en las comunidades de las que nos ocupamos. Su intervención es requerida como necesaria en todos los aspectos y decisiones de la comunidad, por lo que tiende a ser una figura respetada y valorada –en ocasiones idolatrada- por parte de los comuneros. Por este motivo, independientemente de la metodología que emplee en el aula, no se suele cuestionar su trabajo y se le da absoluta libertad para educar a los niños como lo considere necesario.

El sistema educativo en Perú contempla que los estudios universitarios comienzan después de la educación secundaria – mediante prueba de acceso- cuando los estudiantes tienen aproximadamente 16 años. Examinando las condiciones en las que se lleva a cabo la educación en algunos departamentos del país cabe, al menos, cuestionarse si la formación pre-universitaria es suficiente para poder llegar a la universidad con un nivel cognitivo y cultural adecuado.

Por otra parte, los profesores de comunicación (lengua española) incluso a nivel de secundaria, en muchas ocasiones, han realizado estudios humanísticos –con una duración de tres años- pero no han recibido una formación específica en la enseñanza de español como segunda lengua. Este aspecto pone de manifiesto, una vez más, que la educación no contempla las necesidades lingüísticas de una sociedad plurilingüe.

Además, muchos de los docentes, a su vez, proceden de una realidad lingüística común por lo que su competencia lingüística en

castellano no alcanza el nivel de nativo. De esta manera, los errores lingüísticos se van transmitiendo a los alumnos generación tras generación.

Como se ha indicado previamente, el papel del profesor alcanza una gran relevancia en la comunidad y, obviamente, también en el aula. Lamentablemente, esta autoridad que se le confiere al maestro no siempre es positiva y, en ocasiones, se convierte en una figura que en los niños no inspira confianza sino miedo por la metodología que emplea.

El maestro tendría que ser la persona que impulse a los alumnos hacia la autonomía en su proceso de aprendizaje, que los entrene en el desarrollo de estrategias y que potencie su creatividad, entre otras funciones. En el caso de la enseñanza de lenguas, además, se tendría que fomentar especialmente la autoestima y la motivación de los niños para ayudarlos en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Ya hemos visto como, según el *filtro afectivo* incluido en la teoría de Krashen, el factor afectivo puede repercutir en el proceso de adquisición y el estado de ánimo del alumno podría modificar los efectos del *input* comprensible.

Por otro lado, la *Acomodación* (Giles, 1977) pone de manifiesto cómo la adquisición de la segunda lengua tendrá mayor éxito si el aprendiente se ve representado con la comunidad de la segunda lengua, por lo que la educación en el respeto hacia ambas lenguas y culturas resulta fundamental.

El entrenamiento de estrategias en nuestros alumnos es imprescindible ya que potencia la autonomía en el aprendizaje pero, para ello, quizá los profesores tendrían que cambiar su concepto de enseñanza-aprendizaje. Nyikos (1996), por una parte, destaca la importancia de que los profesores comprendan el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumno. Por otro lado, señala que los docentes tienen que cambiar sus estrategias de enseñanza para contribuir al desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los alumnos; ya que la concepción del profesor sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje influye en su habilidad para cambiar y centrarse en las necesidades del estudiante.

Además, se sabe que la educación en los diferentes países refleja tradiciones de enseñanza que pueden repercutir en el rol que ocupa el profesor y el alumno e, incluso, en el propio contenido didáctico. A pesar de ello, consideramos que el aprendizaje se tendría que centrar en las necesidades del alumno siendo este el eje central en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, en este contexto los niños se limitan a recibir clases magistrales en las que no tienen la oportunidad de intervenir y su capacidad creativa se ve restringida al máximo ya que el desarrollo de su expresión escrita se basa en copias íntegras de textos.

3.3.2. El papel del alumno

La opinión de los niños de las comunidades, quizá también por cuestiones culturales, no suele ser tenida en cuenta ni en la familia ni

en la escuela y, como consecuencia, la población infantil está totalmente aislada en la toma de decisiones de cualquier índole.

A pesar de que actualmente el aprendizaje de lenguas parte de una metodología que se centra en el alumno, en las comunidades el papel del alumno se ve totalmente limitado y condicionado por la figura del profesor. Como consecuencia de la metodología empleada el alumno se encuentra desmotivado y esto hace que no se produzca un efecto positivo dentro de su propio proceso de aprendizaje.

Si el profesor llegara a considerar la posibilidad de cambio conceptual en su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno pasaría a ocupar un papel fundamental. Según Cohen (1998) sería fundamental que el profesor pasara de ser el único gestor e instructor a facilitador del aprendizaje para que el estudiante fuera más independiente en su propio aprendizaje.

De esta manera alumno y profesor se convertirían en compañeros del proceso de aprendizaje, el profesor dejaría de ser el centro de atención para convertirse en guía, reforzando la seguridad de los alumnos y respondiendo a sus necesidades.

Teniendo en cuenta los datos analizados previamente (índice de analfabetismo, falso bilingüismo, etc.) el cuerpo docente debería cuestionarse la posibilidad de cambio en la metodología empleada en las escuelas a nivel general.

En cuanto a la enseñanza de español, se tendría que adoptar una metodología en la que la lengua sea el instrumento de comunicación y el alumno el foco central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se tendrían que potenciar las capacidades cognitivas y creativas de los niños con un material didáctico que motive y capte su atención.

3.4. EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA PARA INMIGRANTES EXTRACOMUNITARIOS

En Italia un inmigrante extracomunitario que tenga la intención de quedarse en el país -durante un tiempo que supere el mínimo permitido por su visado- tiene que firmar un acuerdo con el estado – *L'Accordo di Integrazione*- en el que se compromete a seguir determinados pasos que demuestren su integración en el país. Solo de esta forma podrá conseguir el permiso de residencia –*Permesso di soggiorno*- obligatorio para vivir en el país de forma legal.

L'Accordo di Integrazione actual basado en el *Testo Unico per l'Immigrazione*, [Articolo 4-bis del D.Lgs. n. 286 del 25 luglio 1998](#) se rige por un posterior Decreto Ley -[DPR n. 179 del 14 settembre 2011](#)- que entra en vigor en el año 2012.

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286

Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero

(Gazzetta Ufficiale 18 agosto 1998, n. 191, Supplemento Ordinario)

Testo coordinato ed aggiornato con le modifiche introdotte dalla seguente normativa:

- o [D.L. vo n. 380/1998](#)
- o [D.L. vo n. 113/1999](#)
- o [D.L. 4 aprile 2002, n. 51](#)
- o [Legge n. 189/2002](#)
- o [Legge n. 289/2002](#)
- o [D.L. vo n. 87/2003](#)
- o [D.L. n. 241/2004](#)
- o [D.L. n. 144/2005](#)
- o [D.L. vo 8 gennaio 2007, n. 3](#)
- o [D.L. vo 8 gennaio 2007, n. 5](#)
- o [D.L. 15 febbraio 2007, n. 10](#)
- o [D.L. vo 10 agosto 2007, n. 154](#)
- o [D.L. vo 9 gennaio 2008, n. 17](#)
- o [Decreto Legge 23 maggio 2008, n. 92](#)
- o [Legge 15 luglio 2009, n. 94](#)
- o [Decreto Legge n. 201/2011](#)
- o Corte Costituzionale, sentenza n. 331 del 12 dicembre 2011
- o [Decreto Legislativo n. 108 del 28 giugno 2012, n. 108](#)
- o Decreto Legislativo n. 109 del 16 luglio 2012, n. 109

[Figura 11. Decreto legislativo del 25 de julio de 1998, n. 286]

Según datos recogidos en el CINFORMI de Trento (*Centro Informativo per l'immigrazione*) en el caso de la PAT –*Provincia Autonoma di Trento*- se lleva a cabo un Memorándum de entendimiento –*Protocollo D'Intesa* (18/01/2011)- en el que se aprueba que en la *Provincia* todo depende del *Dipartimento della Conoscenza* y tienen autonomía propia para modificar algunas de las decisiones del estado como se analizará posteriormente en el *test* de italiano que los inmigrantes tienen que superar.

3.4.1. *L'Accordo di Integrazione*

*L'Accordo di Integrazione*¹² es un documento en el que el Estado se compromete a apoyar al ciudadano extranjero en su proceso de integración y este último garantiza el cumplimiento de ciertas normas, tales como: adquirir un conocimiento –denominado *adecuado*– de la lengua italiana y de su cultura y civilización.

Según la normativa vigente todos los ciudadanos extracomunitarios con edad superior a los 16 años que ingresen por primera vez en territorio nacional y pidan el permiso de residencia de una duración no inferior a un año tienen que firmar este *Accordo*.

De acuerdo con Artículo 2 del Decreto Ley [DPR n. 179 del 14 settembre 2011](#) el *Accordo* está traducido en la lengua elegida por el inmigrante pero -si esto no es posible- se podrá obtener en otros idiomas como: inglés, francés, español, árabe, chino, albaniano, ruso o filipino según la preferencia indicada por el interesado. Lo que no se indica es en qué lenguas está disponible el acuerdo ni cuál sería el protocolo a seguir en el caso de que el inmigrante fuera analfabeto en su propio idioma.

Una vez firmado el *Accordo* el inmigrante se compromete a conseguir una serie de créditos -30 puntos- en los que el Estado se apoyará para verificar su grado de integración en el país. En resumen,

¹² Los datos recogidos sobre el *Accordo di Integrazione* y la certificación lingüística se han obtenido en el CINFORMI, en el *Dipartimento della Conoscenza* de Trento.

el inmigrante tiene un máximo de dos años para conseguir los 30 créditos y obtener una certificación de italiano de nivel A2.

¿Cómo se pueden conseguir estos puntos?¹³ Según la información obtenida en el *CINFORMI* de Trento, al firmar el *Accordo* el interesado consigue los primeros 16 créditos que solo mantendrá si acude a la *Sessione Civica*, en caso contrario perdería 15 puntos. Esta sesión es otra de las actividades obligatorias que tiene que hacer el inmigrante en los primeros noventa días en el país. Suele tener una duración de 10 horas y en ella se explican –generalmente mediante un video- las cuestiones administrativas y culturales más relevantes.

Por lo tanto, con la firma del *Accordo* y la *Sessione Civica* al inmigrante le quedarían 14 créditos que puede conseguir con determinadas acciones que demuestren su integración en el territorio, tales como: contrato de alquiler de una vivienda o solicitud del médico, por ejemplo.

Llegados a este punto cabe preguntarse, entre otras cuestiones, si cada uno de los inmigrantes extracomunitarios que llega a territorio italiano se puede permitir tener un contrato de alquiler a su nombre para poder completar los créditos exigidos por el Estado o si puede solicitar un médico sin tener un trabajo y por lo tanto, muy probablemente, careciendo de documentación en regla. Por otra parte,

¹³ Se puede consultar los *10 passi verso l'integrazione* en la guía multilingüe del Ministerio del Interior en la página web:
[http://www.immigrazione.regione.toscana.it/lenya/paesi/live/comunicazioni/26feb
braio2014ter/dieciPASSIVERSOLIntegrazione2014.pdf](http://www.immigrazione.regione.toscana.it/lenya/paesi/live/comunicazioni/26febbraio2014ter/dieciPASSIVERSOLIntegrazione2014.pdf)

resulta relevante aclarar que los puntos también se pueden perder si se comete algún tipo de infracción legal que puede ser desde un robo hasta una multa de tráfico.

A pesar de ello, en el caso de que el inmigrante consiguiera en el margen de dos años los 30 créditos y la certificación lingüística (nivel A2) el *Accordo* se extingue –*Estinzione dell’Accordo*- ya que ha demostrado su integración en el país. Por el contrario, si el número de créditos obtenido está entre 1 y 29 puntos, el Estado le concederá una prórroga de un año –*Proroga dell’Accordo di un anno*- para que alcance los 30 créditos obligatorios. Sin embargo, si después de la prórroga no logra alcanzar este número el inmigrante será expulsado del país (*Risoluzione dell’Accordo*).

3.4.2. Certificación lingüística

El inmigrante tiene que demostrar que ha conseguido un nivel de italiano correspondiente al A2 según el MCER mediante un examen. Las posibilidades son diferentes -dependiendo de factores culturales, económicos y sociales- pero en el caso que nos ocupa gran parte de los inmigrantes extracomunitarios lo adquieren mediante uno de los cursos organizados por los centros de educación de adultos (*EDA*).

Las opciones principalmente son tres:

1. Conseguir una certificación oficial lingüística en italiano. Por ejemplo, el *CELI* (*Certificato di conoscenza della lingua*

italiana) que es una certificación de italiano con distintos niveles dirigida a adultos escolarizados.

2. Título de estudios en Italia. Si el inmigrante ha obtenido un título académico en el país no estaría obligado a realizar el *test* de italiano.
3. Realizar un curso de italiano de entre 40 a 80 h organizados por los *EDA*. En estos cursos es obligatorio asistir al 70 % de las clases y al final también se tiene que hacer un *test*.

En la *Provincia di Trento* se ha elaborado un *test* interno en el que –a diferencia del examen a nivel nacional- se ha incluido una parte que resulta fundamental: la interacción oral. La gran parte de los inmigrantes, por razones obvias, aprende a comunicarse de forma oral mucho antes que de manera escrita. Sin embargo, en el examen oficial del Estado, se incluyen dos pruebas de comprensión escrita, dos pruebas de producción escrita y una audición. El hecho de eliminar una de las destrezas lingüísticas fundamentales –la interacción oral- penaliza al candidato en gran medida. Por otro lado, como ya se ha mencionado anteriormente, el aprendiente posee un mayor grado de comprensión de la lengua cuando tiene la posibilidad de interactuar y no solo escuchando al interlocutor sin poder intervenir (Pica, Young y Doughty, 1987). Por último, el lenguaje no verbal es fundamental para comprender la lengua y mediante una audición el candidato no puede apoyarse en gestos o miradas que le ayuden a aclarar el mensaje.

En la *PAT* existen cuatro centros *EDA* localizados en: Mezzolombardo, Rovereto, Riva del Garda y Trento. En estos centros se organizan cursos gratuitos de italiano, cursos para obtener el título precedente al bachillerato –graduado escolar- tanto para extranjeros como para italianos (*Diploma di licenza media*) o cursos organizados por la agencia del trabajo (*Agenzia del lavoro*), entre otros.

Por otra parte, existen algunas asociaciones y ONG'S que organizan cursos de italiano para extranjeros extracomunitarios con diferentes horarios. En algunas escuelas de educación infantil en Rovereto han hecho un proyecto denominado *Scuola delle mamme* – escuela de/para las madres- que surge como respuesta a la necesidad de enseñar italiano a las madres extranjeras para que se establezca una mínima comunicación entre familia y escuela. De esta forma, algunos voluntarios, ofrecen cursos de italiano para las madres mientras los niños están en clase.

Como se puede apreciar las opciones para hacer un curso de italiano son diversas pero las condiciones individuales de los inmigrantes no siempre se lo permiten. Uno de los inconvenientes que encuentran es poder compaginar el trabajo con el curso. Es cierto que se ofrecen diferentes horarios pero también es importante destacar que no siempre trabajan en la ciudad en la que hay un centro *EDA*, a menudo no obtienen el permiso en sus trabajos y, además, son ellos los que tienen que desplazarse y hacerse cargo de los gastos del transporte. Estos factores son algunos por los que la asistencia al curso en

ocasiones es irregular, la continuidad didáctica se ve interrumpida y, como consecuencia, se dificulta el proceso de adquisición de la lengua.

Por otro lado, el estrés, la ansiedad y la frustración que acarrea pueden llevar al aprendiente a la desmotivación y consecuente abandono. Por último, es indispensable tener en cuenta el contexto y las difíciles condiciones económicas en las que muchos de estos inmigrantes viven para comprender la prioridad que una certificación lingüística puede tener en sus vidas.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

En el campo de la investigación educativa existe una gran cantidad de modalidades de investigación cuyos criterios pueden resultar arbitrarios y no siempre son excluyentes. Por este motivo, la presente tesis se podría incluir dentro de diferentes modelos.

En primer lugar, para la realización del estudio, se ha adoptado un enfoque etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1995) con una perspectiva *emic*, desde dentro, sin perder de vista cómo la propia comunidad entiende su mundo. Bajo este enfoque se describe el contexto de los grupos objeto, el entorno en el que se lleva a cabo la adquisición de la L2 analizando, asimismo, la metodología y los materiales empleados en el aula.

Por otra parte, siguiendo la clasificación de las modalidades de investigación establecidas en el campo educativo por Arnal, del Rincón y Latorre (1992), este trabajo se ha realizado mediante un tipo de investigación: descriptiva –estudiando y describiendo los fenómenos existentes en el momento del estudio- y cualitativa -orientada al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social-,

principalmente. Del mismo modo, se trata de una investigación de campo, en una situación natural que permite la generalización de los resultados.

En definitiva, la investigación se ha llevado a cabo a través de un análisis cualitativo, en un contexto natural, procediendo al estudio del entorno en el que se encuentran ambos grupos y a la evaluación y análisis de materiales y recursos didácticos que se emplean en la enseñanza de la L2. Como criterio de análisis principal se ha tenido en cuenta tanto la adecuación de los recursos didácticos a las características del entorno y los grupos objeto, como la repercusión que la integración social tiene en la adquisición de la L2, adoptando una visión crítica del modelo actual. Debido a la difícil realidad social en la que se encuentran ambos grupos, para la realización de este estudio, se han tenido en cuenta, además, la influencia de factores internos y externos que influyen en la adquisición.

Según Krashen (1981), el alumno que adquiere la segunda lengua en un contexto natural, mediante la comunicación en situaciones sociales naturales, fuera del contexto del aula y sin un profesor que sirva de guía desarrolla estrategias y procesos mentales dentro del aprendizaje que le llevan a lo que denomina *ASL* (Adquisición de la Segunda Lengua). Si, por el contrario, el aprendizaje se produce en un contexto formal, con la ayuda del profesor y el empleo de materiales didácticos los resultados son diferentes y se conoce como *ALE* (Aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera).

En el caso de las comunidades campesinas resulta complejo definir si estamos ante un caso de *ASL* o *ALE* ya que, en general, los niños utilizan su LM–quechua- para desenvolverse en todas las situaciones cotidianas y el contacto con su L2 se produce principalmente en el aula, a la hora de emitir documentos oficiales o mediante los medios de comunicación, a pesar de que no muchos tienen acceso a estos. Por otro lado, utilizan su L2 –español- en un contexto natural al hablar con algunos de sus profesores, a pesar de que estos suelen hablar ambas lenguas, o cuando van a la ciudad.

Por otra parte, la paulatina llegada de medios de comunicación a la comunidad principal –Huancarani- hace que los niños tengan una mayor exposición al castellano. En las demás comunidades del distrito, el uso de la L2 es menor, ya que la introducción de estos elementos, por la ausencia de luz eléctrica de forma continua, entre otros factores, es más lenta.

Con el grupo de inmigrantes extracomunitarios, sin embargo, nos aproximaríamos en mayor medida al concepto de *ASL*, teniendo en cuenta que los aprendientes adquieren la L2 principalmente fuera del contexto escolar en una situación natural.

4.2. DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS

Desde octubre del 2012 a mayo del 2013, durante un periodo de voluntariado, en las Casas de Cultura de la organización *Centro Yanapanakusun* ubicadas en el distrito de Huancarani, se detectaron

lagunas en la metodología aplicada a la enseñanza de español en las escuelas del distrito. Se trabajó, principalmente, en las comunidades de Huancarani, Chinchayhuasi, Huaccaycancha y Huayllapata.

Las Casas de Cultura surgen como respuesta a la problemática infantil y pretenden ser un espacio protegido en el que los niños puedan realizar actividades que fomenten el desarrollo de habilidades a nivel cognitivo, lingüístico, social y afectivo, respectivamente. En las Casas de Cultura hay un/a profesor/a responsable de llevar a cabo las actividades planteadas y un/a promotor/a de la zona que conoce la realidad socio-cultural de la misma y apoya al docente en la ejecución de la programación. En estos espacios se ayuda a los niños con sus tareas de clase y además se les ofrece la posibilidad de consolidar sus conocimientos de una forma lúdica, con actividades que despierten la motivación y les ayude en el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje.

Los primeros meses se basaron en un periodo de observación para intentar comprender cuáles eran las causas que impedían que los niños adquirieran un cierto dominio lingüístico en su segunda lengua, ya que mostraban grandes limitaciones en las destrezas lingüísticas.

En un principio el objetivo era analizar la metodología que se adoptaba en la enseñanza de la L2 en las comunidades pero, después de varios intentos en distintas escuelas, el permiso para participar en las actividades del aula fue denegado. Por este motivo, a pesar de haber utilizado la observación como instrumento de estudio, se ha recurrido a

otras posibilidades ya que el número de clases que se pudo observar no era suficiente para realizar un análisis en profundidad. Por ello, se optó por analizar la metodología y los materiales didácticos que se emplean en la enseñanza de español como L2 en las escuelas del distrito de Huancarani.

Los libros de comunicación –lengua española- no contemplan la realidad lingüística de los estudiantes y son los que se emplean en todo el país, tanto en zonas monolingües como plurilingües. Por otra parte, las clases se limitan a dictados y copias de textos. Únicamente, algunos profesores, de forma excepcional, incluyen algún texto de comprensión lectora con preguntas que no siempre son contestadas por los niños.

Por otra parte, en el caso de la enseñanza de italiano a inmigrantes, el estudio se apoya en diversos instrumentos de análisis tales como: cuestionarios que estudian tanto la competencia lingüística adquirida como el grado de integración alcanzado, material didáctico y observación de clases a diferentes niveles.

Por motivos burocráticos, entre otros, la petición que se realizó para asistir a los cursos organizados para los inmigrantes extracomunitarios, obligados por el estado a obtener una certificación lingüística nivel A2 para residir en el país, se pospuso durante algunos meses y el permiso fue concedido tan solo dos semanas antes de la finalización de dichos cursos cuando las clases se basaban principalmente en pautas para poder superar el *test* lingüístico. Por lo tanto, los cursos a los que se permitió la asistencia no eran solo de lengua sino también dirigidos a la obtención del título de primaria

(*Licenza di scuola media*) y otros organizados por la *Agenzia del lavoro* para inmigrantes desempleados en uno de los *CEDA* (Centro de Educación de Adultos) de la *Provincia di Trento*, en Rovereto. Del mismo modo, se presenciaron otras clases que algunos voluntarios ofrecen a los inmigrantes que no pueden compaginar los cursos oficiales con sus obligaciones laborales o familiares dentro del proyecto *Scuole delle mamme* (Proyecto de/para las madres).

En el estudio en Calabria, después de un periodo de investigación en la UNICAL, se analizan las condiciones de vida del colectivo y el grado de integración en el grupo meta para estudiar la repercusión que tiene en la adquisición de la L2.

El material que se examinará será el que se emplea actualmente en las escuelas públicas en la enseñanza de español –en formato papel-, incluyéndose libros de texto escolares que provienen del Ministerio de Educación de Perú, fotocopias de diferentes manuales escolares y otros recursos didácticos (tareas elaboradas por los profesores, entre otros). Resulta complejo definir el nivel de los estudiantes –especialmente de los grados de primaria-, ya que influyen muchos condicionantes (edad, desarrollo de habilidades cognitivas, contexto socio-económico, etc.) pero, en general, se encuentran entre el nivel A2 y el B2 según la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*MCERL*).

En relación a la enseñanza de italiano el estudio se apoyará en la metodología que se emplea en el aula y en el material didáctico

específico para la enseñanza de italiano para inmigrantes -en las clases donde se ha permitido la entrada del centro *EDA* de Rovereto- en formato papel. El nivel lingüístico de los aprendientes se podría englobar dentro de un nivel A1-B1, percibiéndose una importante variación entre las diferentes destrezas lingüísticas.

4.3. PARTICIPANTES

Los informantes son, principalmente, los niños de educación infantil y primaria de las comunidades indígenas del distrito de Huancarani cuya edad oscila entre los 5 y los 12 años. El número exacto de participantes es difícilmente cuantificable debido a la irregular asistencia de los alumnos. A pesar de ello, resulta factible ofrecer una cantidad aproximada, basándonos especialmente en los asistentes regulares a las casas de cultura. De esta forma podemos confirmar que el número de participantes, seguidos de forma continua, se encuentra entre 50-70 niños de todo el distrito.

Asimismo se han analizado –en menor media- otros textos elaborados por profesores y maestros de dichas comunidades para evidenciar la importancia de la formación a nivel lingüístico de los mismos para que puedan llevar a cabo la labor de educadores y, especialmente, profesores de español como L2.

Por otra parte, en la investigación realizada en Rovereto, los participantes son inmigrantes adultos –en su mayoría extracomunitarios- que realizan cursos de lengua italiana ofrecidos por

los centros oficiales *EDA* y por otros centros, estos últimos de forma voluntaria, dirigidos especialmente a madres de niños escolarizados en escuelas de educación infantil y primaria. En Calabria, los entrevistados son en su mayoría inmigrantes extracomunitarios, muchos de los cuales se encuentran en situación irregular en el país. También se cuenta con la participación de mediadores culturales extranjeros.

El número total de participantes -mediante cuestionarios escritos y entrevistas orales en contextos no formales- es de, aproximadamente, unos 50 entrevistados de diferentes nacionalidades.

4.4. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

Los criterios principales para el análisis han sido tanto la adecuación de la metodología y los materiales didácticos – especialmente en las comunidades indígenas- empleados en la enseñanza de la L2, adoptando una visión crítica del modelo actual, como la repercusión del grado de integración social alcanzado en la adquisición de la lengua. Para ello, se ha tomado como apoyo el estudio de los autores McDonough y Shaw (1993) quienes presentan una lista de elementos contextuales para los programas de enseñanza de lenguas partiendo de las características del alumno y las que se derivan del entorno educativo.

En cuanto a las características del alumno destacan factores como: la edad que influirá en los temas que se elijan y en los tipos de aprendizaje; los intereses del alumno; el nivel de competencia en la lengua; la aptitud; la lengua materna que afectará al tratamiento de los

errores o a la selección de los contenidos del programa; el nivel educativo y académico que determinará el contenido a nivel intelectual y la profundidad con la que se tratará el material; las actitudes hacia el aprendizaje, los profesores, la institución, la lengua meta y sus hablantes; la motivación; los motivos que el alumno tiene para aprender; los estilos de aprendizaje que prefieren los estudiantes y la personalidad que puede afectar al tipo de preferencia al estudiar (individual o en grupo), entre otros.

Respecto al entorno para la enseñanza de la lengua –los autores se basan en la enseñanza de inglés pero en este contexto lo trasladaremos a la enseñanza de español en las comunidades- destacan:

El papel que desempeña el español en el país –si se emplea en un contexto natural o es simplemente asignatura del currículo escolar-; el papel del español en la escuela y la posición que ocupa en el currículo; los profesores: su estatus, su lengua materna, su actitud hacia el trabajo, etc.; los recursos disponibles: libros, material audiovisual, ordenadores, etc.; personal de apoyo; número de alumnos y dimensión del aula; tiempo disponible para el programa; entorno físico –, temperatura, etc.; y entorno sociocultural, entre otros. En el caso del entorno para la enseñanza de italiano los factores que se analizarán varían notablemente especialmente en cuanto a la infraestructura del aula y recursos disponibles, ya que resulta evidente que no se puede establecer una comparación entre el desarrollo y la situación económica

de la *Provincia di Trento* y una zona de Perú incluida en el índice de extrema pobreza.

4.5. RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Generalmente toda investigación está orientada a la resolución de una serie de problemas –teóricos o prácticos- por lo que el investigador no solo pone en práctica una serie de métodos sino que en ocasiones tiene que tomar decisiones sobre cómo llevar a cabo la investigación en sí.

En todo momento, se ha realizado una investigación basada en el máximo respeto a los grupos objeto de estudio, su lengua y su cultura. En el caso de las comunidades indígenas, se ha evitado una recogida de datos (grabaciones, encuestas, etc.) que pudiera interpretarse como una falta de respeto hacia la comunidad y su gente. Del mismo modo, los textos reales que se adjuntan –tanto de profesores como de estudiantes- se presentarán de forma anónima.

En el caso de los inmigrantes extracomunitarios, se ha realizado un cuestionario -anónimo y optativo- para poder analizar e individualizar los factores que influyen en la adquisición del italiano.

Los instrumentos empleados para el análisis de los materiales y de la metodología de enseñanza se han basado en la observación -previa al análisis- para identificar los problemas y las carencias que presentaban los materiales junto a un diario de campo. Por otra parte, se

han realizado fichas de las comunidades para recoger información sobre los datos generales de cada comunidad, la ubicación, las actividades económicas principales y algunas referencias que ayudan a comprender mejor aspectos culturales y fichas de las escuelas con datos generales: número de alumnos y profesores, organización escolar, infraestructuras, etc. Además, durante el periodo de voluntariado, se han redactado propuestas para la implantación de nuevos talleres educativos para las Casas de Cultura del distrito y estos proyectos nos han permitido obtener datos a nivel educativo (niveles de analfabetismo, de bilingüismo) y socio-económico. [Anexos 7-8-9]

En cuanto al contexto de los inmigrantes los datos obtenidos mediante cuestionarios y entrevistas orales se han complementado con estudios, informes y estadísticas realizados por instituciones y organismos italianos.

Por último, para comprender mejor la forma de vida de ambas comunidades, sus creencias, valores y vivencias, nos hemos adentrado en los respectivos grupos. Para ello, he vivido durante ocho meses en las comunidades indígenas del distrito de Huancarani, trabajando en las Casas de Cultura para poder entender mejor el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Por otra parte, tanto en Trentino como en Calabria, se ha establecido una relación fuera del aula con inmigrantes extracomunitarios para observar su forma de vida y poder analizar los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua.

4.6. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Durante el período en el que se ha llevado a cabo la investigación (2012-2016) han surgido diferentes obstáculos que han influido en la recogida de resultados. Las principales barreras se podrían aglutinar en tres bloques: obtención de permisos, factores culturales y lingüísticos, y bajo grado de colaboración de asociaciones y organizaciones relacionadas con los grupos objeto de estudio.

En primer lugar, la investigación pretendía basarse en un instrumento clave para analizar los métodos que se empleaban en la enseñanza de la L2: la observación de clases. En las comunidades indígenas el permiso fue denegado rotundamente por los maestros de las escuelas del distrito. A pesar de ello, después de varios meses de convivencia en el territorio, se pudieron observar algunas clases de manera no oficial. Por otra parte, el hecho de haber trabajado con los niños de las comunidades durante ocho meses en las casas de cultura del centro *Yanapanakusun* nos proporcionaron testimonios de los alumnos y nos permitió acceder al material didáctico empleado en el aula. Por lo tanto, se han podido obtener datos precisos sobre la metodología y recursos empleados en la enseñanza.

En el contexto italiano, en un primer momento, se obtuvo el permiso para presenciar los cursos de italiano oficiales en el centro de educación de adultos de Rovereto, *Istituto Don Milani* de Rovereto. La autorización fue aprobada por el CINFORMI pero la persona responsable de organizar dichos cursos en el instituto no dio respuesta.

Posteriormente, gracias a la inestimable colaboración del responsable del servicio de desarrollo e innovación escolar del CINFORMI, seis meses después, se aceptó la petición presentada. Después de una primera reunión con los profesores que enseñaban italiano –algunos de ellos otras asignaturas- a inmigrantes se organizó el calendario que se debía cumplir y las clases que se podían presenciar, ya que no todos los profesores dieron su consentimiento. Sin embargo, posteriormente se modificó lo establecido y se pudieron observar solo los cursos de italiano para inmigrantes organizados por la *Agenzia del lavoro* dentro del propio instituto y los destinados a la obtención del graduado escolar (*Licenza Media*). Por lo tanto se ralentizó la recogida de datos en un contexto de enseñanza formal pero, a pesar de los inconvenientes iniciales, la investigación pudo seguir su curso por la colaboración de los profesores del instituto y las clases observadas, a pesar de que estas no asciendan a un número elevado.

En segundo lugar, nos hemos encontrado con dificultades relacionadas con aspectos culturales y con la desconfianza que ha generado en ambos grupos la presencia de alguien ajeno a su entorno. La observación participante -según señalan Hammersley y Atkinson (2005:130)- lleva al investigador a “vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación” pudiendo causar inseguridad y presión en el trabajo de campo. A pesar de que, claramente, este factor ha influido en el presente estudio, la participación prolongada nos ha permitido integrarnos en gran medida en los grupos objeto, pudiendo minimizar el impacto inicial provocado

por las diferencias culturales entre la investigadora y los colectivos estudiados.

En las comunidades indígenas, después de varios meses de convivencia y conocimiento recíproco, esas dificultades iniciales se fueron paliando paulatinamente. Por lo que, una vez alcanzada una cierta inserción en las comunidades, se logró obtener información suficiente para elaborar el presente estudio.

Por otra parte, en el colectivo de inmigrantes –tanto en Trentino como en Calabria- la principal dificultad se ha debido a la desconfianza de los entrevistados. Los cuestionarios escritos recogidos en los cursos presenciados presentan numerosas incongruencias en las respuestas y no se ajustan a las declaraciones orales que los mismos entrevistados realizaron. El motivo principal es el miedo que tienen a la expulsión del territorio y la presión burocrática a la que están sometidos.

Asimismo cabe destacar que la investigación, para evitar malentendidos culturales, ha estado sujeta a la cultura de los individuos que forman cada grupo en todo momento.

Otro aspecto relevante que ha influido en el estudio está ligado a la competencia lingüística de los entrevistados tanto en Perú como en Italia. En las comunidades indígenas la dificultad, en realidad, radica en una combinación entre las carencias lingüísticas en la L2 y la introversión propia de la cultura quechua. En el colectivo de inmigrantes, sin embargo, se ha debido principalmente a la parte lingüística; hecho que en cierto sentido se ha resuelto, siempre que ha sido posible, con el uso de otras lenguas.

Por último, destaca el bajo grado de colaboración de asociaciones y organizaciones –principalmente en Calabria- para obtener datos generales del entorno en el que vive el colectivo y la escasa participación con el presente estudio de expertos en el tema de la inmigración. Sin embargo, los inmigrantes extracomunitarios entrevistados en la zona han ofrecido datos de suma importancia que nos han permitido conocer en profundidad las condiciones en las que se encuentran y la relación que mantienen con el grupo de la lengua meta.

En el caso de las comunidades campesinas, la aportación de datos por parte de las escuelas públicas del distrito y su participación en el estudio han sido mínimas pero la integración en el grupo objeto, una vez más, ha hecho posible la recogida de material y datos relevantes que han hecho factible la realización de la investigación.

No obstante, a pesar de los obstáculos, en todos los casos se han intentado encontrar alternativas para poder llevar a cabo la investigación sin que las dificultades encontradas afecten a los resultados obtenidos o al rigor de la misma.

CAPÍTULO 5

5.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El presente capítulo contiene los resultados obtenidos mediante el estudio de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de la L2 (español e italiano) en las comunidades objeto de estudio.

Como ya se ha evidenciado a través de toda la investigación son muchas las causas contextuales que afectan a dicho proceso: alimentación, analfabetismo, trabajo infantil, entre otros, en el caso de las comunidades campesinas de Huancarani y condiciones económicas y laborales, aspectos sociales y culturales, en el grupo de inmigrantes extracomunitarios en Italia. Sin embargo, destacan otros elementos externos relativos a la enseñanza (metodología o materiales didácticos, entre otros) o el grado de integración en el grupo meta que resultan factores clave para este estudio.

A continuación, se contextualizará la realidad en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y se pondrá de manifiesto hasta qué punto se tienen en cuenta las condiciones en las que se produce este proceso a través del análisis de materiales, de la metodología empleada, del entorno y de las características de los alumnos tanto en Huancarani como en Italia. En el último caso, se analizarán tanto los recursos didácticos y la metodología empleados en

el aula como el grado de integración alcanzado –principalmente en Calabria- para determinar los factores que repercuten en la adquisición de la L2¹⁴.

Para realizar un análisis más exhaustivo de la realidad educativa se tendrán en cuenta los puntos de mayor relevancia de la lista de elementos contextuales para los programas de enseñanza de lenguas presentada por McDonough y Shaw (1993), especialmente en las características del alumno y del entorno.

5.1.1. Análisis de elementos contextuales en las comunidades campesinas

5.1.1.1. Entorno

En el caso de las comunidades de Huancarani, en primer lugar, se comenzará con el análisis del entorno, teniendo en cuenta factores como: los recursos disponibles, los profesores, el entorno físico en el que se lleva a cabo el proceso de adquisición de la lengua y el papel que desempeñan tanto la lengua materna de los alumnos como la L2 en el país y en la escuela, entre otros.

Los recursos básicos (libros, papel, pizarra, etc.) de los que disponen las escuelas son bastante limitados, en general, e inexistentes

¹⁴ En Calabria no se han analizado los cursos de italiano, ya que muchos de los inmigrantes se encontraban en situación irregular y se ha examinado principalmente el grado de integración social y laboral.

si se hace referencia a material audiovisual (laboratorio lingüístico, proyectores, pizarra interactiva) por lo que los materiales en formato digital no pueden utilizarse.

Las instalaciones son ligeramente diferentes en las distintas comunidades pero comparten características generales. La entrada de las escuelas no está asfaltada por lo que en los meses de fuertes lluvias –aproximadamente de noviembre a abril- se forman enormes charcos de barro. Este hecho repercute directamente en la enseñanza ya que las aulas, inevitablemente, se llenan de suciedad. Por lo que la atmósfera del aula no es la ideal para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, presentan una estructura que no resulta nada atractiva para los niños (cristales rotos, mesas y sillas en mal estado) y todos estos factores repercuten negativamente en la calidad de enseñanza. Además, el barro, la suciedad, la frecuente falta de higiene en los servicios sanitarios, la presencia de animales en la entrada de la escuela y la humedad concentrada en las aulas, también afecta a su salud.

En cuanto al entorno físico, cabe añadir que la temperatura del aula tampoco es la adecuada, ya que suele hacer frío y tanto profesores como alumnos tienen que tener alguna prenda de abrigo, al prescindir de cualquier medio para calentar el aula.

Respecto a los medios de transporte, en algunas zonas, son inexistentes y esto lleva a que algunos niños tengan que caminar entre 1 y 2 horas desde su casa a la escuela. Por otro lado, el calendario escolar

no se ajusta a la realidad de las comunidades, ya que todos los miembros de la familia, incluidos los niños, tienen que trabajar en época de siembra y cosecha. Por lo tanto, todos estos elementos –el frío, la distancia y el consecuente cansancio, las obligaciones laborales– influyen en la asistencia de los niños a la escuela.

Otro de los factores que repercute negativamente en la calidad de enseñanza –como ya se ha explicado previamente (2.3.2. Educación)- es el hecho de que hay escuelas con modalidad *unidocencia* en donde un solo docente atiende a cuatro grados. Con este tipo de modalidad, niños de diferentes niveles están en la misma clase con un solo docente, ya que no existe personal de apoyo.

Por otra parte, es fundamental señalar algunas características relativas a la formación del profesorado:

Desde 1964 hasta la fecha han sido diferentes las leyes que han regulado la Carrera Pública Magisterial (CPM): la Ley 15215 (1964); el DL 22875, “Ley del Magisterio” (1980); la Ley del Profesorado 24029 modificada posteriormente (1990) y la Ley 29062 promulgada en julio de 2007. En el Ministerio de Educación (MINEDU) encontramos la siguiente información sobre la ley N° 24029 con modificaciones de algunos de sus artículos (8, 11, 13, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 34, 43, 45, 48, 52, 53, 58, 63, 64, 66, y la primera, segunda, quinta y octava disposición transitorias).

De estos, para comprender a nivel general el grado de instrucción de algunos profesores que aún trabajan bajo esta normativa, destacan los artículos 64, 66 y la quinta disposición transitoria. En ellos se puede observar, por un lado, cómo en un principio no era necesario tener un título profesional en educación y, por otra parte, cómo, según el Art. 66 apartado e) se podía enseñar *con estudios completos de educación secundaria*.

TITULO V

DEL PERSONAL MAGISTERIAL SIN TITULO PROFESIONAL EN EDUCACION

CAPITULO XVI

DE LA SITUACION LABORAL

Artículo 64.- El personal docente en servicio sin título profesional en educación, ingresa a la Carrera Pública del Profesorado al obtener su título.

Los que poseen título en otras profesiones de nivel educativo superior tienen derecho a convalidar los cursos de su especialidad y los afines. (*)

(*) Artículo modificado por el Artículo 1 de la Ley Nº 25212, publicada el 20-05-90, cuyo texto es el siguiente:

"Artículo 64.- El personal docente en servicio sin título pedagógico, ingresa a la Carrera Pública del Profesorado al obtener este título.

Los auxiliares de educación son considerados como personal docente sin título pedagógico en servicio. El reglamento normará las características de sus funciones".

Artículo 66.- El profesor docente en servicio sin título profesional en educación y con nombramiento interino, se agrupa según sus estudios, del siguiente modo:

- a. Con estudios pedagógicos concluidos;
- b. Con título profesional no pedagógico de nivel superior educativo;
- c. Con estudios pedagógicos no concluidos;
- d. Con estudios no pedagógicos del nivel superior educativo; y,
- e. Con estudios completos de educación secundaria.

El Ministerio de Educación establece para dicho personal una escala diferenciada de remuneraciones. (*)

(*) Artículo modificado por el Artículo 1 de la Ley Nº 25212, publicada el 20-05-90, cuyo texto es el siguiente:

"Artículo 66.- El personal docente en servicio sin título profesional en educación y con nombramiento interino, se agrupa según sus estudios, de la siguiente manera:

- a. Con estudios pedagógicos concluidos;
- b. Con título profesional no pedagógico;
- c. Con estudios pedagógicos no concluidos; y,
- d. Con estudios no pedagógicos del nivel superior educativo.

El Ministerio de Educación establece para dicho personal una escala diferenciada de remuneraciones.

Queda prohibido el nombramiento de personal docente en calidad de titular o de interino para aquellas personas que sólo cuentan con estudios completos de Educación Secundaria".

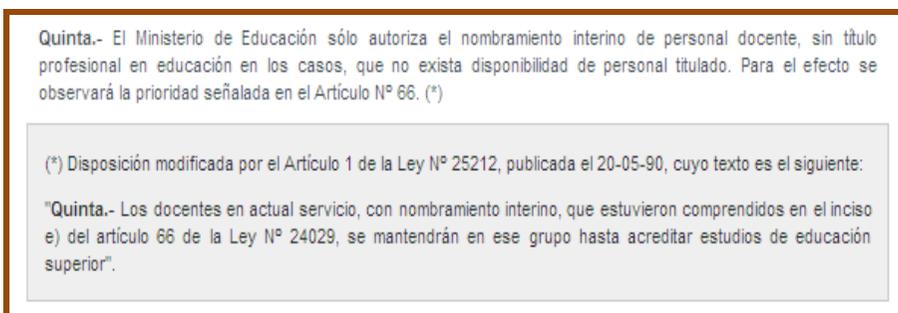


Figura 12: Personal Magisterial sin título profesional en educación. [Fuente: Minedu <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/Ley24029.php>]

A todos estos factores hay que añadir el fuerte absentismo laboral que se produce entre los profesores que ejercen en medios rurales; la falta de puntualidad, ya que muchos de ellos vuelven todos los días a la ciudad por lo que en ocasiones abandonan el aula antes de la hora de salida o llegan tarde por la mañana; y las constantes huelgas que –como sucedió en el año 2012- pueden durar meses. Durante este tiempo los niños permanecen sin enseñanza, viéndose interrumpido de esta forma su proceso de aprendizaje.

Evidentemente, este tipo de acciones también tiene sus repercusiones en la enseñanza de la lengua, ya que no se mantiene una continuidad didáctica y el proceso de aprendizaje se ve interrumpido. Se tiene que tener en cuenta que, en general, los niños de las comunidades emplean el castellano principalmente en la escuela, por lo que si no tienen clase pueden pasar largos periodos sin utilizar su L2.

Resulta paradójico el hecho de que la mayoría de los niños, a pesar de ser quechua hablantes, en numerosas ocasiones afirmen que

solo hablan castellano. Nos podríamos preguntar a qué se debe lo que, aparentemente, resulta una negación hacia su lengua y cultura. Las causas son diferentes pero uno de los principales motivos es la marginación a la que se ven sometidos en las ciudades en las que el castellano es la L1, en este caso, por cercanía, en Cuzco. A los niños se les educa en la idea de que el castellano es la lengua de prestigio – siendo el idioma oficial del país- y, por este motivo, intentan esconder su lengua, perdiendo de esta manera su identidad cultural.

Recordemos el punto n° 3 de los “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021” recogidos dentro del *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2009): “Preservar la lengua materna y promover su desarrollo y práctica”. Sin embargo, teniendo en cuenta la realidad existente, queda patente la falta de aplicación de las bases teóricas, llevando a replantearse si dicho propósito se cumple en las escuelas y en qué grado se valora la riqueza lingüística y cultural que ofrece la convivencia de dos lenguas y culturas.

5.1.1.2. Materiales didácticos y metodología

Una vez analizados los factores relativos al entorno, es fundamental tener en cuenta ciertas características del alumno, tales como: la edad, los intereses, la competencia de la lengua, la motivación, la lengua materna, los motivos para aprender la L2, los estilos de aprendizaje preferidos y la personalidad, entre otros, ya que son factores que deberían contemplarse tanto en la metodología

empleada en el aula como en el diseño de materiales. Para ello, se presentarán algunas actividades llevadas al aula por profesores y otras encontradas en libros de texto en uso en las escuelas. [Anexo 10: Esquema de los ciclos de la Educación Básica Regular]

Conocimiento del mundo del niño

Se comenzará con un análisis general de uno de los libros de texto de primer grado de primaria (*Comunicación 1*, Editorial Santillana). En primer lugar, destaca la inadecuación respecto al conocimiento del mundo del alumno, ya que en la propia portada aparecen dos niños en la arena de la playa, lugar absolutamente desconocido para un niño que provenga de las comunidades campesinas del distrito de Huancarani. Por este motivo, su primer contacto con la lengua –en un ámbito formal- en lugar de acercarlo a una nueva cultura, al tratarse de un contexto totalmente ajeno a su realidad, lo aleja por completo.

En la Unidad 7 del mismo manual nuevamente se incluye un texto que no pertenece en absoluto a la realidad de los niños de las comunidades (*La gran carrera en el fondo del mar*) con un léxico totalmente específico: *anchovetas, aletas, pulpos, caballitos de mar* que dificulta aún más la comprensión del texto.

Si consultamos el área de Comunicación del Programa Curricular del DCN (2008) (parte III, Educación Primaria) encontramos

una división en tres organizadores: Expresión y comprensión oral; Comprensión de textos y Producción de textos.

En lo que se refiere al Primer Grado, en el apartado de la Expresión y comprensión oral (“Capacidades y conocimientos”), destaca un punto que resulta clave: *Describe personas, animales y lugares que conoce, con claridad y usando nuevo vocabulario*. Por lo tanto, resulta evidente que algunos manuales de Comunicación Integral no cumplen la programación recogida en el DCN.

Falta de linealidad y contenido inadecuado

Por otra parte, cabe destacar la inadecuación en la elección de actividades y la falta de linealidad –en cuanto al nivel lingüístico se refiere- entre ellas. Es decir, en la Unidad 1 se parte de actividades en las que se hacen prácticas sobre los nombres (*¿Cómo te llamas?* o *Conocemos más nombres*) en las que los niños, entre otras, realizan actividades con letras: escribir su nombre en cartulina y después decorarlo o indicar con qué letra empiezan algunas palabras incluidas en fichas, y se incluyen canciones para aprender las vocales.

Posteriormente, se llega a la Unidad 8 con un texto - *Contamos una noticia*- que trata sobre un accidente de tráfico en la carretera Sisa-Tarapoto en donde el conductor del vehículo choca con un montículo de arena al no ver la señal de advertencia “hombres trabajando”.

En este ejemplo se puede observar la falta de linealidad entre las actividades de un mismo manual y la inadecuación respecto a la edad del alumno –niños de 6-7 años-, sus intereses y su nivel de competencia lingüística.

Por un lado, se incluyen términos como: *montículo*, *ocasionar*, *congestión* que para un alumno de esa edad con español como L2 resultan demasiado complejos. Por otro, se dificulta aún más la información aportando lugares geográficos desconocidos por el alumno (Sisa-Tarapoto).

Por último, el argumento está totalmente alejado de los intereses que puede tener un niño por lo que el texto no motiva en absoluto al estudiante.

Continuando con la inadecuación de las actividades respecto al conocimiento del mundo del alumno cabe señalar un texto encontrado en un manual de tercer grado de primaria (*Comunicación*, Grupo Editorial Norma) bajo el título de *Herramientas educativas en la red*. Esta actividad está dividida en varios apartados de los que llama la atención *Antes de leer* por las preguntas que incluye, refiriéndose al contacto que los alumnos han tenido con internet.

Si recordamos que la región de Cuzco está incluida dentro de los índices de extrema pobreza y que el departamento es uno de los seis con menor *IDH* de Perú, las ocasiones en las que un niño ha tenido contacto con herramientas informáticas son mínimas. Por otro lado, podemos apreciar cómo una vez más no se está considerando el español

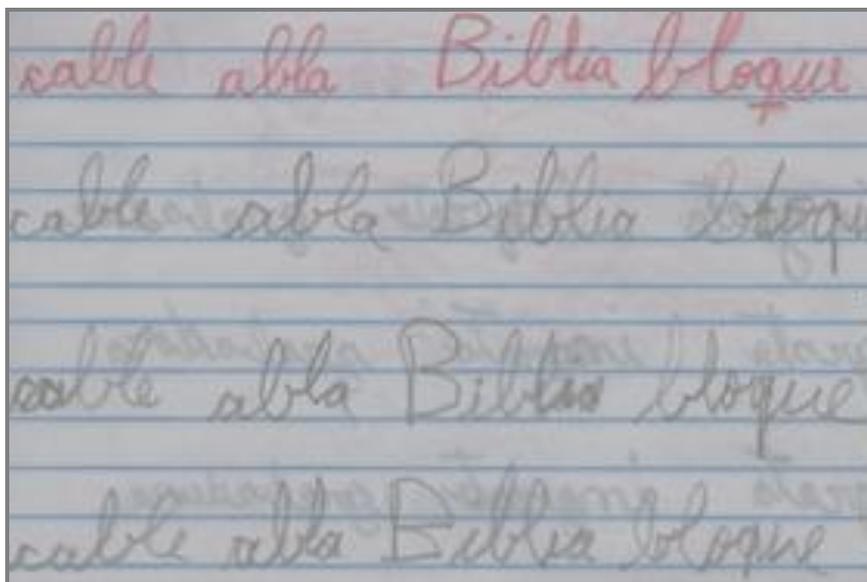
como L2 ya que un niño quechua hablante de 10 años de estas comunidades no puede entender términos incluidos en el texto como: *portal, programas descargables o variedad de recursos*. Si al menos se incluyeran actividades para trabajar el léxico se podría encontrar una cierta justificación didáctica a la elección de dicho texto. Sin embargo, los apartados que siguen (*Después de leer y Aplico la estrategia*) incluyen una serie de preguntas sobre el contenido y el tipo de texto que, además, no ayudan a la comprensión del mismo.

Después de haber analizado estas actividades surge la duda de hasta qué punto es adecuado ofrecer textos que se alejen por completo de la realidad del alumno. Los recursos didácticos deberían corresponderse con las características del alumno (nivel lingüístico y cultural, edad o intereses) para despertar la motivación en el niño y no dificultar el proceso de adquisición de la L2. Por lo tanto, la inclusión de nuevos conceptos y realidades deberían introducirse de forma paulatina, adecuándose a la edad del niño y a su nivel cultural y lingüístico, sin olvidar que su L1 no es el castellano.

Tareas en el aula y corrección de las mismas

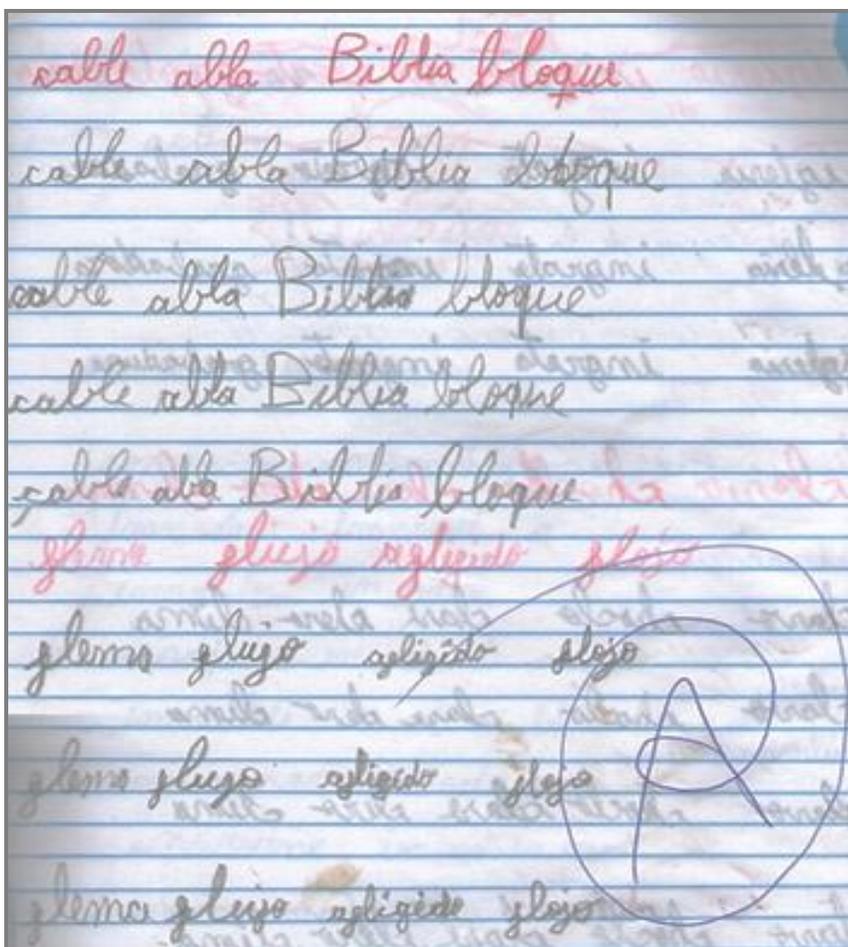
En cuanto al trabajo en el aula, merece especial atención el tipo de actividades que algunos profesores realizan –bien como actividad en clase bien como tarea en casa- que, como se puede observar, se limita a la repetición sistemática de diferentes palabras que no guardan ningún tipo de relación semántica entre sí. Resulta evidente que el hecho de

escribir un cierto número de palabras – en ocasiones incluso hasta 50-100 veces-, a modo de caligrafía, causa una gran desmotivación en el alumno:



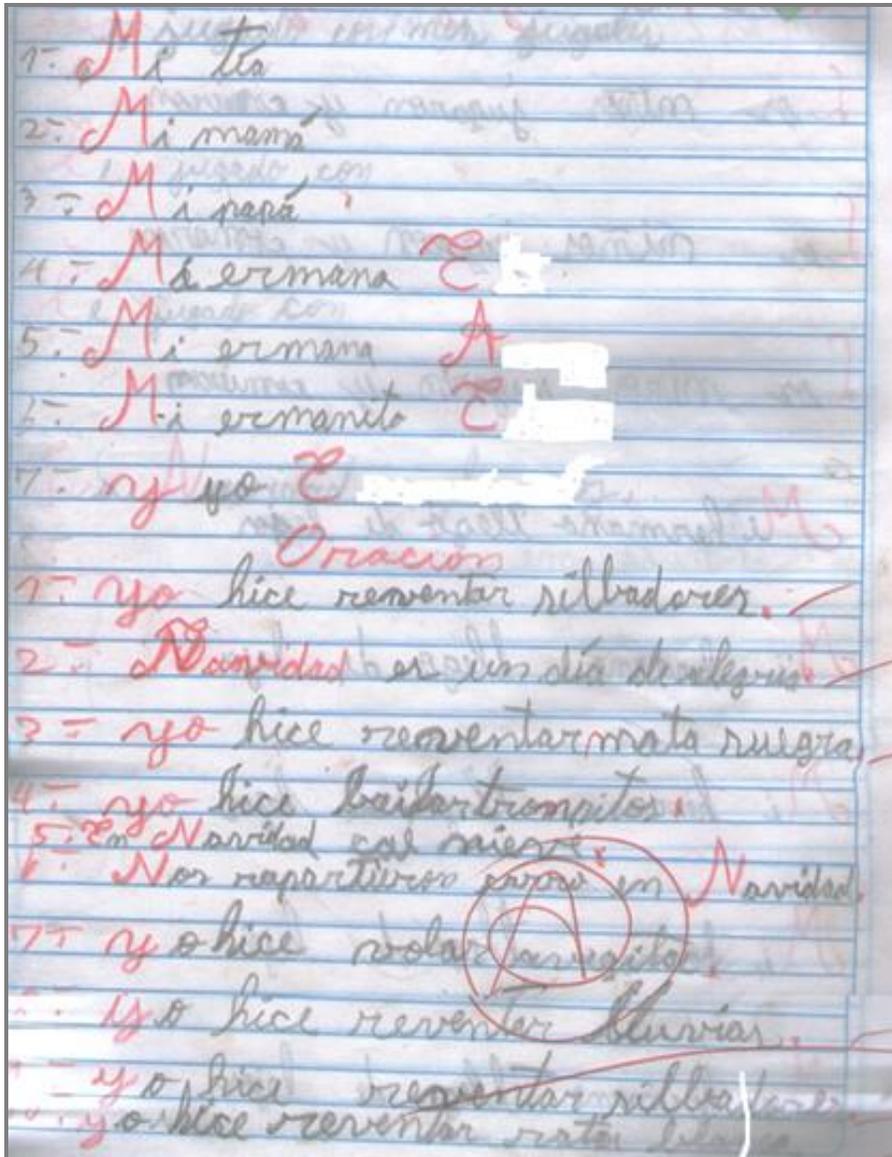
[Ejemplo extraído del cuaderno de un niño de siete años de segundo grado de primaria]

En esta tarea llama la atención el segundo término de la lista: *abla*. En un principio se podría pensar que el alumno ha copiado mal la palabra ya que, en numerosas ocasiones, se dicta y no se escribe en la pizarra para que, al menos, sirva de ejemplo. Pero al ver la página completa del cuaderno del niño podemos observar cómo esta tarea ha sido corregida con una puntuación de “A” (sobresaliente):



[Página completa del ejercicio anterior]

Por lo tanto, no solo nos encontramos con tareas que provocan una gran desmotivación, sino que aparecen casos en los que se ve claramente que los niños aprenden errores que, obviamente, repiten por lo que queda patente la desmotivación y desidia del profesor en la corrección. A continuación, se ofrece un ejemplo en el que aparecen errores ortográficos (*ermana* o *ermanito*); errores por influencia de la lengua quechua (confusión de vocales: *nos rapartieron* y ausencia de artículos: *nos rapartieron carro*, entre otros)



[En este ejemplo se han borrado los nombres que pudieran identificar al alumno, ya que en el presente estudio todos los textos se exponen de forma anónima]

A continuación se presenta un fragmento de una ficha realizada por un profesor sobre un taller de medioambiente y cambio climático

en el que se pueden encontrar numerosos errores a nivel gramatical y léxico con una escasa coherencia textual:

<ul style="list-style-type: none">• JUSTIFICACIÓN: Se busca que los niños y niñas conozcan la situación real en la que nos encontramos y porque sucede las precipitaciones fluviales, las radiaciones solares con mayor intensas.• La población debe evitar consumir productos que contaminan nuestro entorno en el que vivimos.• DESTINATARIOS: La acción estará priorizado para 20 niños formaran este grupo al azar, estos niños y niñas explicaran el tema a las 78 personas que se encuentran participando dentro del evento.• METODOLOGÍA: Se trabajará con la población beneficiaria: Medio ambiente "adaptación al cambio climático" causas y consecuencias, reforzando los conceptos básicos Calentamiento global. Para consolidar dichos términos se recortara periódicos que ayuder a la sensibilización de la población y se elaborarán materiales educativos tales como: mensajes, dibujos, recortes plasmados en un mural.
--

[Ficha elaborada por un maestro]

Transcripción de la ficha sin corregir los errores originales:

-**JUSTIFICACIÓN:** Se busca que los niños y niñas conozcan la situación real en la que nos encontramos y porque sucede las precipitaciones fluviales, las radiaciones solares con mayor intensas.

-La población debe evitar consumir productos que contaminan nuestro entorno en el que vivimos.

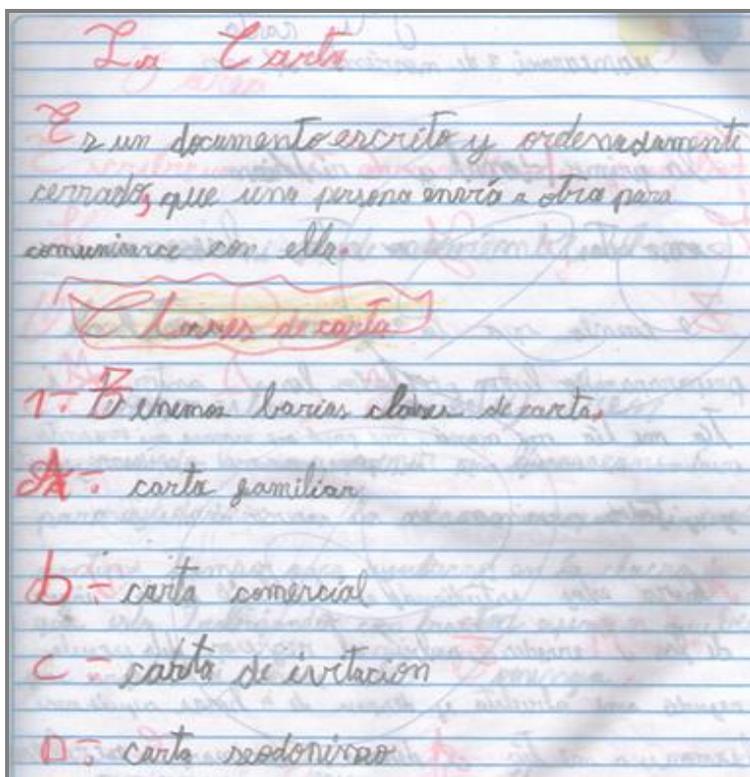
-**DESTINATARIOS:** La acción estará priorizado para 20 niños formaran este grupo al azar, estos niños y niñas explicaran el tema a las 78 personas que se encuentran participando dentro del evento.

-**METODOLOGÍA:** Se trabajará con la población beneficiaria: Medio ambiente "adaptación al cambio climático" causas y consecuencias, reforzando los conceptos básicos Calentamiento global. Para consolidar dichos términos se recortara periódicos que ayuder a la sensibilización

de la población y se elaborarán materiales educativos tales como: mensajes, dibujos, recortes plasmados en un mural.

Esta ficha nos lleva a reflexionar sobre diferentes aspectos. Por un lado, es indiscutible que la competencia lingüística en español, de muchos de los maestros de las comunidades, no es adecuada para enseñar la L2 ya que podrían transmitir sus errores a los alumnos. En el texto aparecen numerosos errores ortográficos y de acentuación: *porque, explicaran, se recortara*, etc. que podrían denotar simplemente faltas ortográficas; sin embargo, aparecen otros errores de concordancia de género y de número: *la acción estará priorizado, sucede las precipitaciones o se recortara periódicos* que evidencian lagunas en la competencia gramatical. Por otro lado, comprobamos cómo los maestros no solo obvian los errores de las tareas de sus alumnos, sino que tampoco demuestran un gran interés en sus propios escritos.

Volviendo a las tareas realizadas en el aula podemos observar otra de las actividades que seguramente está fuera de los intereses de un niño de 7 años por lo que no despierta su motivación y, además, no se adecua al nivel de competencia que tiene en la L2 (*La carta y Clases de carta*)



[Ejemplo de tarea extraído del cuaderno de un niño de siete años de segundo grado de primaria]

Además, cabe señalar que en el texto aparecen errores que no han sido corregidos ni trabajados de ninguna manera por el profesor y que, por lo tanto, el niño repetirá en futuras ocasiones: *comunicarce*, *barias*, *ivitación*, *seodonimo* hasta llegar a una posible fosilización. Por último, en este ejemplo, se puede observar una vez más la inadecuación en la elección del léxico respecto a la edad del alumno y a su nivel lingüístico (*carta comercial*, *pseudónimo*).

Asimismo, resulta necesario cuestionarse qué destreza lingüística se está trabajando con este tipo de actividades. Para ello, previamente, aclaremos qué se entiende por destreza lingüística,

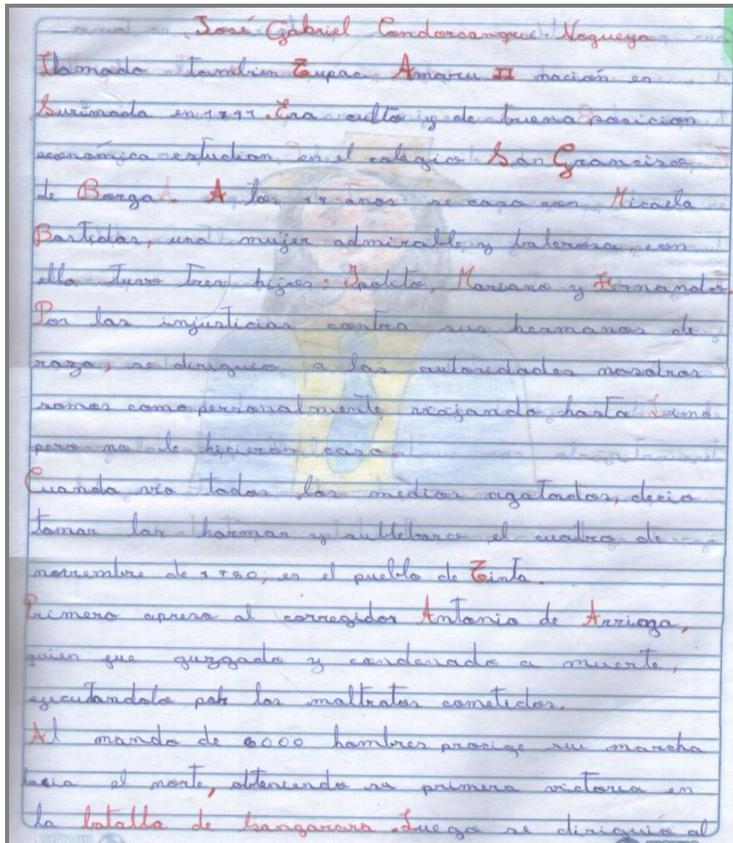
apoyándonos en la definición que ofrece el *Diccionario de términos ELE* (Centro Virtual Cervantes):

Con la expresión **destrezas lingüísticas** se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptoras). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición [...].

Por lo tanto, podemos afirmar que estas actividades, generalmente basadas en copias de palabras o textos breves, no activan el uso de la lengua sino que simplemente se ocupan de la parte ortográfica; hecho que dificulta la adquisición de la L2 y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Si se analizan las actividades que realizan niños de grados superiores (tercero, cuarto y quinto de primaria) se puede observar que las diferencias se basan en el nivel léxico y gramatical pero la tipología

se mantiene. De esta forma, podemos encontrar copias íntegras del libro de texto sobre biografías de personajes famosos, descripciones de ciudades o eventos festivos locales y nacionales:



[Biografía de Tupac Amaru. Ejemplo extraído del cuaderno de una niña de diez años de quinto grado de primaria]

En una clase de español como L2 se podría utilizar la biografía como recurso para practicar, por ejemplo, el pretérito indefinido. Sin embargo, en este caso, no se ha efectuado ningún tipo de trabajo previo sobre el pasado y la siguiente actividad que se realiza tampoco guarda ninguna relación con el texto.

Por otra parte, como en otras actividades analizadas previamente, no se involucra al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, el nivel de motivación para llevar a cabo la tarea es mínimo. Esta falta de interés del alumno podría explicar la cantidad de errores que se localizan en el texto a pesar de ser una copia del libro: (él) *estudion, San Granciso de Borga, balerosa, se diriguio, decio* (decidió), *harmas, guzgado*, etc. Pero lo que más llama la atención es que esta tarea –como muchas otras- no ha sido corregida.

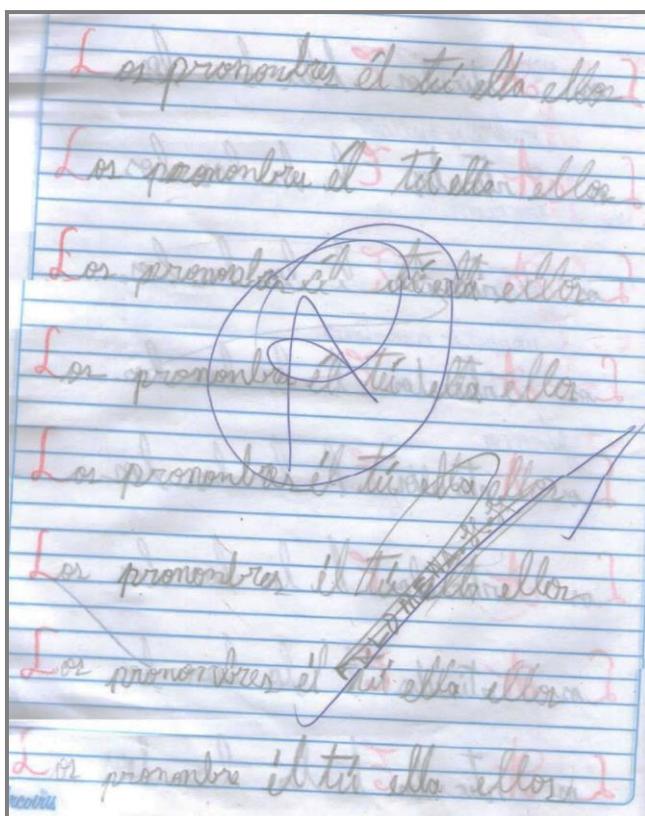
Por lo tanto, en resumen, el niño se ve obligado a copiar páginas enteras de un libro, sin ninguna motivación, sabiendo que su tarea, además, no será corregida. Por consiguiente, una vez más, cabe preguntarse cuál es el objetivo –en el plano pedagógico y lingüístico- de este tipo de actividades.

Sin embargo, esta misma actividad se podría explotar en el aula, despertando el interés de los alumnos e integrando las diferentes destrezas lingüísticas. Es decir, podríamos proponer a los estudiantes que contaran la biografía de un familiar –también podrían inventarla- o de un personaje famoso de forma escrita o/y oral. Se podrían hacer juegos en los que un alumno piensa en un personaje conocido y el resto de estudiantes le hacen preguntas a las que solo puede contestar con sí/no (por ejemplo, ¿es mujer?, ¿es actriz?, etc.)

De esta forma, incluiríamos factores que resultan fundamentales en la enseñanza de la lengua como: la motivación, el interés, la

creatividad, el desarrollo de la competencia oral y escrita, la autonomía y la interacción comunicativa, entre otros.

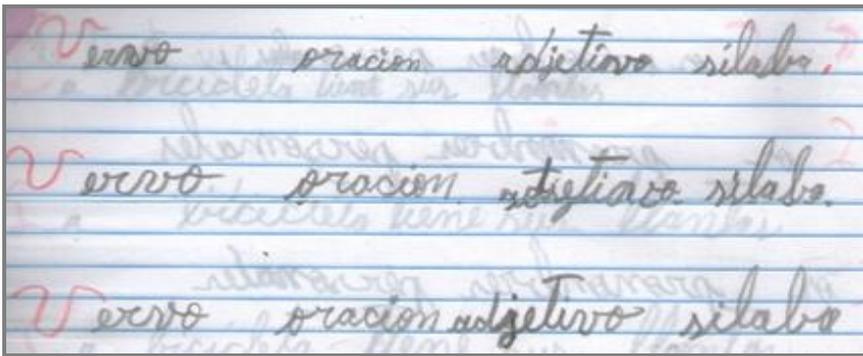
Si continuamos con el análisis de las actividades que se realizan en el aula, vemos cómo se trata el aspecto gramatical. En los primeros grados (primero y segundo) encontramos tareas de copia -como las mencionadas previamente- con las que se pretende enseñar diferentes categorías gramaticales como: adjetivos posesivos, verbos, pronombres o artículos. En la siguiente actividad se incluye una serie de palabras que los alumnos tienen que copiar reiteradamente (Los pronombres: él, tú, ella, ellos).



[Extraído del cuaderno de una alumna de segundo grado de primaria]

El hecho de no incluir las formas de *vosotros/as* es comprensible ya que la variedad de español existente en Perú no las contempla. Pero no hay ningún criterio para dar prioridad a las formas: *él, tú, ella, ellos* y no a *yo, nosotros/as, usted, ustedes*. Por otra parte, con la copia reiterada de un pronombre no se conseguirá transmitir el concepto en sí del mismo.

Podemos encontrar otros ejemplos de listas de palabras para tratar categorías gramaticales (Verbo-oración-adjetivo-sílaba) en actividades planteadas en el primer grado de primaria:



En este caso, además de ausencia de acentos (*oracion, silaba*) y faltas de ortografía (*vervo*) tampoco existe ningún tipo de congruencia entre los términos presentados ni se aportan explicaciones que ayuden al alumno a comprender qué está escribiendo.

En cuanto a la enseñanza de los tiempos verbales, se tiende a la realización de listas con la conjugación de verbos en presente, pasado (Pretérito Indefinido) y futuro. Sin contemplar los diferentes pasados o futuros, ni explicar sus usos:

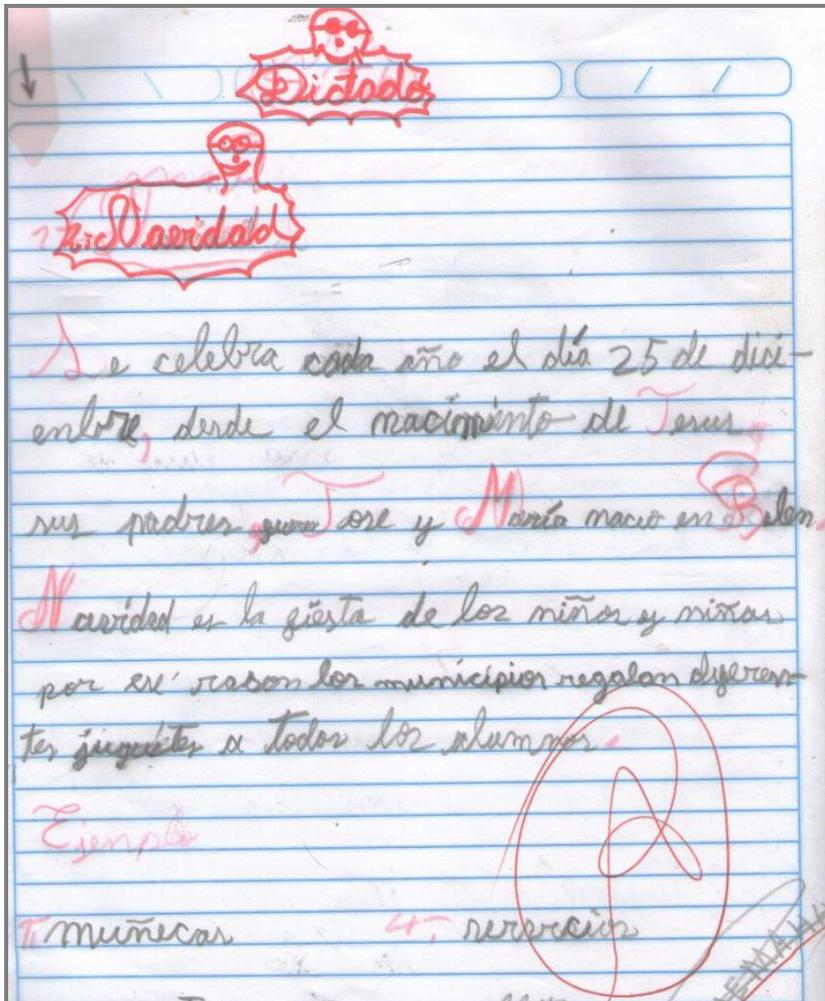
verbo: hablar			Dictado		
Presente		Pasado		Futuro	
Yo	hablo	Yo	hablé	Yo	hablaré
Tú	hablas	Tú	hablaste	Tú	hablarás
El	habla	El	habló	El	hablará
Nosotros	hablamos	Nosotros	hablamos	Nosotros	hablaremos
Ustedes	hablan	Ustedes	hablarán	Ustedes	hablarán
Ellas	hablan	Ellas	hablarán	Ellas	hablarán

[Fragmento extraído del cuaderno de un alumno de quinto grado]

Como se puede observar en el ejemplo, la actividad ha sido corregida, pero llama la atención la falta de congruencia en dicha corrección. Es decir, se ha corregido el acento en las tres primeras personas del singular del futuro simple, pero se han obviado las formas: yo hablar (presente), el pronombre “tú” (tu), hablarán (hablaran), hablé-habló (hable-hablo), entre otros. Por otra parte, es fundamental destacar que el “error” no recibe ningún tipo de tratamiento por lo que el aprendizaje de los alumnos se ve limitado.

Por último, otra de las actividades empleadas por los profesores frecuentemente en la enseñanza de español en las comunidades –en todos los niveles- es el dictado. Es un recurso con el que se podrían alcanzar resultados satisfactorios y podría ayudar a consolidar y resolver aspectos ortográficos y fonéticos, ya que por influencia de su L1 (quechua) los niños, en general, presentan grandes dificultades a nivel fonético, especialmente en el sistema vocálico. Ahora bien, como

cualquier otro tipo de actividad, tendrían que adaptarse al nivel de competencia lingüístico del alumno, a la edad y a sus intereses. Por lo tanto, sería conveniente elegir un tema que despierte el interés del niño, con un léxico familiar y una longitud que no desmotive al alumno, ya que en ocasiones se hacen dictados que exceden las dos páginas (A4).



[Ejemplo de dictado en segundo grado]

Por otra parte, sería oportuno que el profesor realizara una corrección junto a los alumnos para involucrarlos en el proceso de aprendizaje y resolver sus dudas, actuando como guía para ayudarles a adquirir una cierta autonomía. Sin embargo, el dictado ha sido evaluado obviando los errores que ha cometido el alumno: *Jose y María nacio en Belen o por ese rason.*

En resumen, a través de todo el análisis se ha pretendido reforzar la idea de que el alumno tiene que ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero espectador pero, lamentablemente, con la metodología empleada en el aula el alumno queda relegado a un segundo plano y está sujeto a las decisiones que toma el profesor. Por lo tanto, el hecho de que no se contemplen las necesidades de los estudiantes ni sus diferentes estilos de aprendizaje junto a una manifiesta inadecuación de las actividades hace que la motivación del alumno desaparezca por completo.

Por otro lado, sería importante cuestionarse, al menos, cuáles son los motivos del alumno para aprender español. En el caso que nos ocupa la respuesta es clara: los niños de las comunidades del distrito de Huancarani tienen que aprender español porque así lo contempla la ley, por lo que, probablemente, no parten con una gran motivación sino que lo hacen por obligación. Ahora bien, si además de obligarlos a aprender un idioma, la metodología que se aplica no contempla sus necesidades, sus intereses, ni sus preferencias -en cuanto a estilos de aprendizaje se

refiere- es evidente que los resultados no serán los deseados y manifestarán diversas lagunas en la L2.

Además, como se puede observar mediante el análisis realizado, el diseño de los materiales no se adecua a la realidad en la que se lleva a cabo la enseñanza de la L2 y las actividades del aula no potencian en absoluto las destrezas lingüísticas. Como consecuencia, los alumnos no pueden alcanzar un grado de competencia de la segunda lengua que les acerque al bilingüismo.

5.1.1.3. Visión de la metodología en las comunidades campesinas

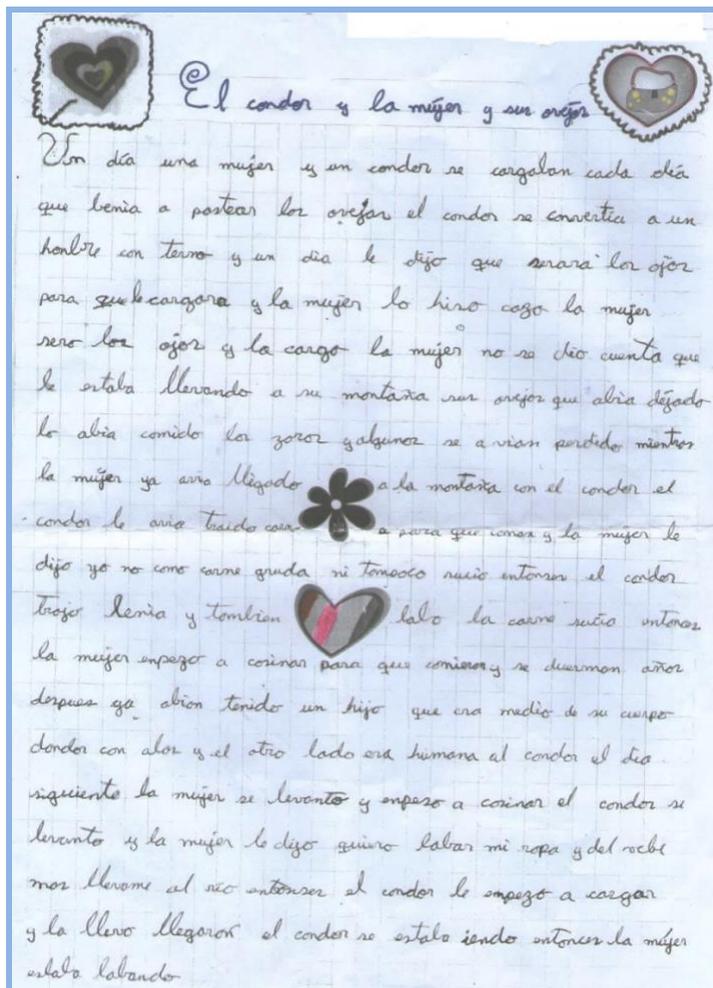
Resulta de especial relevancia incluir la visión que los propios profesores tienen sobre la metodología actual ya que, a pesar de los resultados obtenidos, la mayoría de los docentes de las comunidades considera que la metodología empleada en el aula es la más adecuada sin reflexionar siquiera sobre la posibilidad de introducir nuevos métodos. Es decir, para una gran parte, las tareas basadas en la repetición sistemática de palabras descontextualizadas, las lecciones aprendidas de memoria y la copia íntegra de textos, es la mejor y única forma para aprender.

Obviamente, no hay un único método de enseñanza, pero en el caso que nos ocupa resulta evidente que con el actual no se consiguen resultados satisfactorios. A continuación se muestran los resultados obtenidos mediante diferentes textos escritos por los niños de las

comunidades del distrito de Huancarani que evidencian las lagunas de la actual enseñanza de español como L2.

Los textos forman parte de un taller de escritura creativa en un contexto no formal:

EJEMPLO 1: “El cóndor, la mujer y sus ovejas”



[Texto escrito por una estudiante de 12 años. Se ha eliminado el nombre de la alumna para preservar el anonimato]

Transcripción ejemplo 1 (sin corregir errores):

“El condor y la mujer y sus ovejas”

Un día una mujer y un condor se cargaban cada día que venía a pastear las ovejas el condor se convertía a un hombre con terno [palabra ilegible] y un día le dijo que serara los ojos para que le cargara y la mujer lo hizo cazo la mujer sero los ojos y la cargo la mujer no se dio cuenta que le estaba llevando a su montaña sus ovejas que abia déjado la abia comido los zoros y algunos se avian perdido mientras la mujer ya avia llegado a la montaña con el condor el condor le avia traido carne para que coman y la mujer le dijo yo no como carne gruda ni tampoco sucio entonces el condor trajo lenia y tambien labo la carne sucia entonces la mujer empezo a cocinar para que comieron y se duerman años después ya abian tenido un hijo que era medio de su cuerpo dondor con alas y el otro lado era humana al condor el dia siguiente la mujer se levanto y empezo a cosinar el condor se levanto y la mujer le dijo quiero labar mi ropa y del vebe nos llevame al rio entonces el condor le empezo a cargar y la llevo llegaron el condor se estaba iendo entonces la mújer estaba lavando.

EJEMPLO 2: "La vicuña y la llama"

La vicuña y la llama

Una vez, una vicuña buscaba agua en el campo y de pronto apareció una llama y le llevó a un río y la vicuña y vino un lobo a comerse lo y la llama y la vicuña lo quiso salvarlo con su pie arrojando Tac y el lobo se fue a buscar una piedra más fácil y la vicuña y la llama fueron amigos y fueron a comer y comieron iguales y la llama se encarió con la vicuña por que se le comió su cuadro de parto así que se repararon y pelaron y el lobo les tenía miedo y la llama se fue solo y le quiso atrapar y comerlo y la llama lloró tanto que se derramó y la vicuña le vio que se derramó y el lobo le quiso comer pero la vicuña lo impidió que le comiera y se salvó y despertó y se fueron del campo.

[Texto escrito por un estudiante de 12 años. Se ha eliminado el nombre del alumno para preservar el anonimato]

Transcripción ejemplo 2 (sin corregir errores):

“La vicuña y la llama”

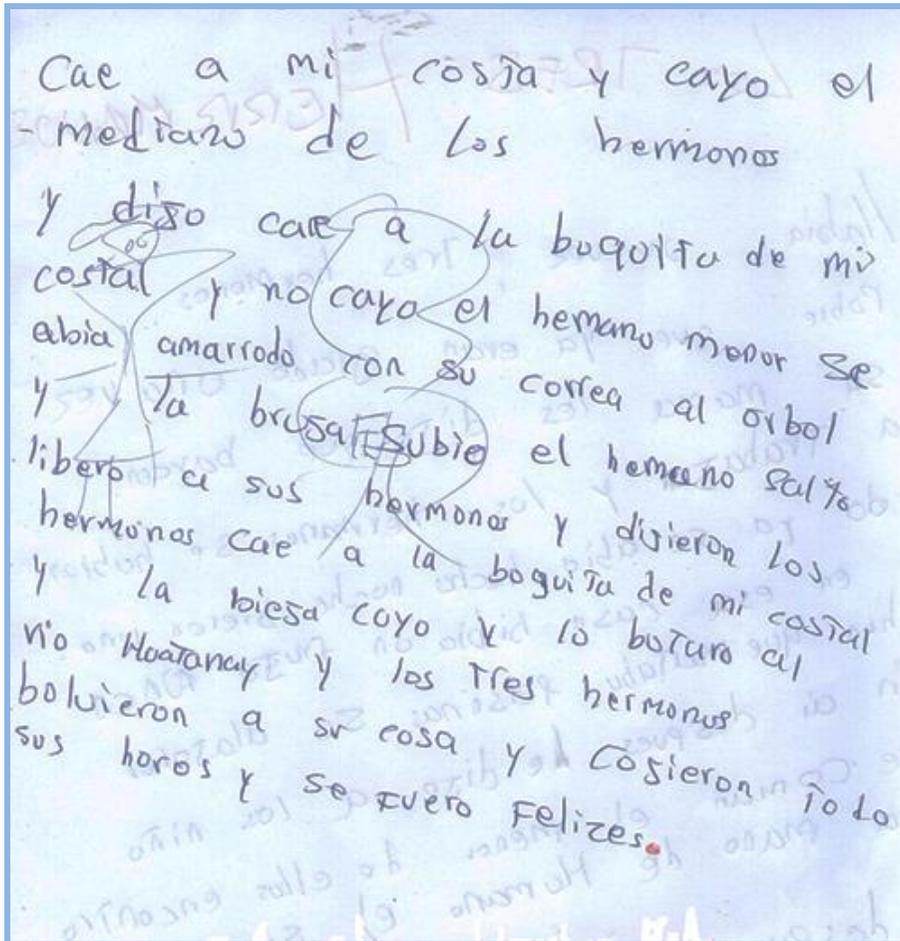
Una vez una vicuña buscaba agua en el campo y de pronto apareció una llama y le llevó a un río y la vicuña y vino un lobo a comer selo y la llama y la vicuña lo quiso salvarlo con su pie asíendo tac y el lobo se fue a casar una presa mas facil y la vicuña y la llama fueron amigos y fueron a comer y comieron iguales y la llama se enojo con la vicuña por que se le comio su cuadro de pasto así que se separaron y pelearon y el lobo les tava biendo y la llama se fue solo y le quiso atraparlo y comerlo y la llama lloro tanto que se desmayo y la vicuña le vio que se desmayo y el lobo le quiso comer pero la vicuña lo impidió que le comiera y se salvo y despertó y se fueron del campo.

EJEMPLO 3 (folio 1)

Los TRES HERMANOS

Habia una vez tres hermanos
Pobre que ya eran grande una vez
su mama les dijo que baycen
a Trabaja y los hermanos se habian
ido ya se abia hecho noche bieron una
y en esa casa bibla un fruga abca
chua que merabu personas se alajero
en cu despues de dijo a los niño
que coman el menor de ellos encontro
una mano de humano el su comido
y despues se durmieron en la montu
el menor de ellos le dijo a lo
que se buya se han ido dijo el loro
ablador tocando sus instrumentos y
les hermano se cansaro y se subieron
a un arbol y la uiesa dijo caigan
a la boguita de mi cosell el
mayor cayo al casu
y dijo

EJEMPLO 3 (continuación folio 1)



Cae a mi ~~costa~~ y cayó el
-mediario de los hermanos
y ~~diso~~ cae a la buquita de mi
costal y no cayó el hermano menor se
abia amarrado con su correa al árbol
y la brasa ~~Subio~~ el hermano salto
libero a sus hermanos y dijeron los
hermanos cae a la buquita de mi costal
y la biesa coyo y lo butaro al
no floatanay y los tres hermanos
boluieron a su cosa y cogieron todo
sus horas y se fueron felices.

[Fragmento de un texto escrito por un estudiante de 11 años.

Se ha eliminado el nombre del alumno para preservar el
anonimato]

Transcripción ejemplo 3 (sin corregir errores):

“Los tres hermanos”

Había una vez tres hermanos pobre que ya eran grado una vez sa mama les dijo que bayan a trabajar y los hermanos se habían ido ya se abia hecho noche bieron una y en esa casa bibia un bruja naca chua que matabu personas se alajaron en ai despues le dijo a los niño que coman el menor de ellos encontro una mano de Humano el su comida y despues se durmieron en la moña el menor de ellos le dijo a los que se baya se han ido dije el loro les hermano se cansaro y se subieron a un arbol y la vieja dijo caigan a la buguita de mi costal el mayor cayo al costal y dijo cae a mis costa y cayo el mediano de los hermanos y dijo cae a la buquita de mi costal y no cayo el hermano menor se abia amarrado con su correa al arbol y la bruja subio el hermano salto libero a sus hermanos y dijieron los hermanos cae a la buguita de mi costal y la bieja cayo y lo boturo al rio Huatanay y los tres hermanos volvieron a su casa y cogieron todo sus horos y se fuero felices.

Prosiguiendo con el análisis de la metodología y materiales didácticos, cabe cuestionarse cuál es, en realidad, el método empleado en la enseñanza de español como L2 en las comunidades. Es decir, a lo largo del siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas se ha visto sometida a numerosas innovaciones y nuevos métodos con el objetivo de mejorar y aportar soluciones a las

problemáticas encontradas. De esta forma han surgido diferentes enfoques y métodos: el método de gramática-traducción, el método directo, el enfoque cognitivo, el enfoque natural, los enfoques comunicativos, entre otros.

En el caso que nos ocupa podría parecer complejo definir qué tipo de método se está empleando en la enseñanza de la L2 pero, en realidad, la respuesta es clara. Lamentablemente, en las comunidades, no se está asumiendo ningún método o enfoque concreto, simplemente, porque no se está enseñando la lengua como una L2. Por este motivo, la caligrafía se antepone al desarrollo de las destrezas lingüísticas y los manuales incluyen textos que resultarían complejos –a nivel léxico y gramatical- incluso para niños nativos.

Por otra parte, ya se ha analizado el bajo nivel de instrucción de muchos de los profesores quienes, en ocasiones, además de no poseer un título pedagógico o incluso universitario, no han recibido ningún tipo de formación en la enseñanza de segundas lenguas. Como consecuencia, los requisitos mínimos para favorecer la adquisición de una L2 no se contemplan, ya que los profesores carecen de conocimientos sobre lingüística y otros campos específicos de esta (etnolingüística, psicolingüística o sociolingüística) y su aplicación en el aula.

Por consiguiente, el hecho de que muchos docentes no hayan recibido ningún tipo de formación pedagógica les lleva a mantener al alumno fuera de su proceso de aprendizaje sin fomentar ni desarrollar

las capacidades del niño a nivel cognitivo, creativo y lingüístico, entre otros.

5.1.2. Análisis de elementos contextuales en el grupo de inmigrantes extracomunitarios

5.1.2.1. Entorno

El entorno que rodea al colectivo de inmigrantes está configurado por dos núcleos. Por un lado, es fundamental destacar la estructura en la que se produce la enseñanza de la lengua y, por otro, el contexto del grupo y sus condiciones de vida.

Los cursos de italiano para inmigrantes se desarrollan en los CEDA (Centros de Educación de Adultos) que, generalmente, se encuentran en institutos públicos de educación secundaria. En el caso que nos ocupa se analizará la estructura del *Istituto di Istruzione Superiore Don Milani* de Rovereto (Trento) que es, principalmente, donde se ha realizado la observación de las clases. El instituto¹⁵ forma parte de los CTP (Centros Territoriales Permanentes):

Los Centros Territoriales Permanentes organizan el conjunto de servicios y actividades de instrucción y formación de adultos presentes en el territorio. Las actividades y los servicios para adultos se llevan a

¹⁵ El texto original se puede encontrar en: <http://www.domir.it/ctp/le-attivita%3%A0-del-ctp>

cabo en diferentes sedes, no solo centros escolares, y se coordinan por el Centro que tiene como punto de referencia administrativo y didáctico el *Istituto di Istruzione "Don Milani"* y como coordinador responsable el encargado del instituto.

Los CTP, Centros Territoriales Permanentes, institutos a nivel nacional con O.M. 455 del 1997, tienen como objetivo principal ofrecer servicios de instrucción y formación destinados a la población adulta. En sede regional los centros de educación para adultos se apoyan en la ley provincial (Legge provinciale 7 agosto 2006 n.5) relativa al sistema educativo de instrucción y formación del Trentino en la que los artículos 68 y 69 se basan específicamente en la educación de adultos.

Los CTP se extienden sobre todo el territorio nacional y su oferta formativa es muy amplia y rica.

El Centro Territorial de Rovereto, en concreto, trabaja con el objetivo de garantizar:

- el derecho a la alfabetización de adultos, es decir, la obtención de conocimientos y habilidades básicas necesarias para vivir en la sociedad:
- el derecho a la educación y a la formación permanente para una mejor inserción laboral y una mayor conciencia de los derechos civiles.

Dentro de las actividades que ofrece el CTP de Rovereto cabe señalar la realización de las siguientes, ya que tienen una relación directa con la enseñanza del italiano como L2:

- Alfabetización funcional y consolidación de competencias culturales básicas destinadas a favorecer la inserción social y laboral de inmigrantes llegados recientemente o para contener el analfabetismo de retorno.
- Cursos de lengua italiana con especial atención a las necesidades y exigencias de la población extranjera con el fin de garantizar una mejor interacción en la sociedad.
- Cursos en colaboración con la agencia del trabajo.
- A partir de enero de 2011 el CTP de Rovereto realiza los test de competencia de la lengua italiana para pedir el permiso de residencia CE de larga duración.

Para favorecer la participación en los cursos de mujeres con niños en edad preescolar el centro ofrece por las mañanas un servicio de guardería, dentro del instituto, con personal cualificado que cuenta con la colaboración de las propias madres. Los niños están en espacios equipados cerca de las aulas donde pueden realizar actividades lúdicas en libertad y con total seguridad.

En cuanto a la estructura, el instituto consta de 33 aulas de las cuales 29 tienen pizarra interactiva y varias aulas de menor dimensión para diferentes ocasiones. Por otra parte, tiene laboratorios preparados para actividades específicas (laboratorios para alumnos con necesidades especiales, laboratorios de ciencias y ciencias sociales y otros para asignaturas y módulos profesionales concretos). De los doce laboratorios al menos siete de ellos se podrían emplear para la

enseñanza de idiomas ya que cuentan con ordenadores, conexión a internet y pizarras interactivas. Además de estas instalaciones tiene otros espacios como: biblioteca, gimnasio, departamentos, auditorio, etc. que lo convierten en un centro con una gran oferta formativa.

Por consiguiente, la evaluación del entorno en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta positiva y este contexto podría motivar al alumno a aprender.

Por otro lado, resulta imprescindible destacar la importancia del entorno del colectivo de inmigrantes extracomunitarios y las circunstancias que lo rodean. Para ello, es fundamental apoyarse en los resultados obtenidos mediante la elaboración de un cuestionario en clase y entrevistas orales que se han mantenido con los informantes tanto dentro como fuera del aula. [Anexo 11: Cuestionario]

Según los resultados obtenidos en los cuestionarios de los informantes: la mayoría comparte vivienda de 2-3 habitaciones con su familia o con otros inmigrantes –generalmente del mismo país-; principalmente utilizan transporte público para acudir a los cursos de italiano; no presentan problemas para compaginar su trabajo con el curso¹⁶ y consideran que tienen una calidad de vida buena en Italia. Por lo tanto, en una primera fase, basándonos en los resultados obtenidos mediante los cuestionarios se podría afirmar que el grupo objeto de estudio está integrado a nivel social y laboral. Sin embargo, a medida

¹⁶ Evidentemente esta pregunta solo se tiene en cuenta en los informantes que no estaban haciendo el curso ofrecido por la *Agenzia di lavoro* para desempleados)

que se ha profundizado en la investigación, mediante el análisis y contraste de los cuestionarios, la observación de clases y entrevistas fuera del aula, los resultados difieren en gran medida de los primigenios como se demostrará a continuación.

5.1.2.2. Cuestionarios obtenidos en los cursos de Rovereto

Para poder establecer los factores que influyen en la adquisición de la L2 (italiano) dentro del colectivo de inmigrantes extracomunitarios se ha llevado a cabo un estudio de los elementos contextuales mediante diferentes fuentes escritas y orales.

En primer lugar, se ha distribuido un cuestionario –escrito en italiano- para obtener información general y específica sobre la calidad de vida, condiciones laborales y otros aspectos relevantes. Antes de su realización se han ofrecido todas las explicaciones pertinentes para su comprensión e, incluso, se ha recurrido a otros idiomas –generalmente inglés- para aclarar cualquier tipo de duda. El test se ha repartido en: las clases organizadas por la *Agenzia del lavoro* y los cursos para obtener el graduado escolar (*Scuola Media*) –ambos dentro del *Istituto Don Milani*-; entre inmigrantes que acudían a ONG’S con profesores voluntarios y en contextos no escolares (de forma escrita y oral). Por otro lado, se han mantenido entrevistas orales con los informantes –siguiendo el modelo del cuestionario- para obtener otros resultados y/o confirmación de lo escrito previamente. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas orales se ha mantenido el anonimato de los

informantes ya que en algunos casos- especialmente en la recogida de datos en contextos no escolares- se trata de inmigrantes extracomunitarios en condiciones irregulares en el país.

Una vez contrastados los resultados de los cuestionarios y la información ofrecida -principalmente, de forma oral- se han relevado algunas incoherencias que nos llevan a cuestionarnos la fiabilidad de los resultados. Por otra parte, algunos de los informantes debido a diversos motivos (grandes limitaciones lingüísticas a pesar de los años transcurridos en el país o su situación “irregular”, entre otros) no han completado algunos apartados de los cuestionarios que resultan fundamentales para obtener resultados concretos, han compartido la respuesta con otros informantes o, simplemente, han ofrecido información confusa que nos lleva a cuestionarnos una posible ocultación de datos.

A continuación se ofrecen algunos de los puntos que nos hacen reflexionar sobre la veracidad de los resultados:

-TEST CON LAS MISMAS RESPUESTAS:

CUESTIONARIO (1.1.)¹⁷:

Informante de Bangladesh con una estancia en Italia de 10 años.

Come giudicherebbe la sua vita qui?
La mia vita qui è bellissimo

Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?
Il traffico è problema di Lucca
gas

CUESTIONARIO (1.2.):

Informante de Pakistán con una estancia en Italia de 2 años.

-Come giudicherebbe la sua vita qui?
La mia vita qui è bellissima

-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?
Nel mio paese Problema di luce,
Gas, Strade, Ratto, Attentat
non c'è sicurezza, Più traffico
etc --

¹⁷ El número de los cuestionarios se corresponde con los tres grandes grupos entre los que se pasaron los cuestionarios. Por lo tanto el orden parte del número 1 hasta el 3, subdivididos a su vez en puntos (1.1., 1.2. / 2.1., 2.2. / 3.1., 3.2. y así sucesivamente).

CUESTIONARIO (1.3.):

Informante de Pakistán con una estancia en Italia de 4 años.

The image shows a handwritten response on a questionnaire. The first question is: "-Come giudicherebbe la sua vita qui?" (How would you judge your life here?). The handwritten answer is: "La mia vita qui e bellissimo". The second question is: "-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?" (What are the main differences between your life here and in your country?). The handwritten answer is: "MIO Paese problema di Lucca Gas Strada Rotte Attentati Non c'e sicurezza piu traffico".

En estos tres casos obtenemos la misma respuesta:

Pregunta: *Come giudicherebbe la sua vita qui?* [“¿Cómo calificaría su vida aquí (en la *Provincia Autonoma di Trento?*)”]

Respuesta: **La mia vita qui e bellissimo*

[“Mi vida aquí es muy buena”] (Traducción de la respuesta sin reproducir los errores lingüísticos del informante)

Pregunta: *Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?* [¿Cuáles son las diferencias principales entre su vida aquí y en su país?]

Respuesta: También en este caso se puede apreciar la similitud de las respuestas. La informante del cuestionario 1.2. ha ofrecido una explicación más completa mientras que las otras dos informantes

claramente han copiado simplemente algunas palabras (*gas, strada, rotte, attentati, etc.*)

-CUESTIONARIOS INCOMPLETOS O DE DIFÍCIL COMPRENSIÓN POR INFLUENCIA DE LA L1 DEL INFORMANTE O/Y OTRAS L2:

CUESTIONARIO 1.7.2.

Informante de Pakistán con una estancia en Italia de 5 años.

ALTRE INFORMAZIONI

-Da quanto abita in Italia?
io abito in Italia da cinque anni.

-In quante e quali città ha vissuto in Italia?
Ha vissuto 2 città Ravenna / Trento

-Per quanto tempo ha pensato di fermarsi qui? Perché?

-Per quale motive abita qui? (Lavoro, famiglia, studi, ecc.)

-Come giudicherebbe la sua vita qui?

-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?

El informante –sin justificación aparente- no ofrece información sobre el tiempo que tiene pensado quedarse (pregunta 3), cuáles son los motivos por los que vive allí (pregunta 4) ni evalúa su calidad de vida en Trentino (pregunta 5).

CUESTIONARIO 2.3.

Informante marroquí con árabe como L1 y francés como L2 con una estancia en Italia de 4 años y medio.

-Come giudicherebbe la sua vita qui?
R. PROBELIMA QUOI NON CHE LAVORO ET
PER TROVARE LAVORO BIZONIO TILANO CHE
TANTE PERSONE PER TROVARE LAVORO

-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?
(LA MONTALITA) LA MAIN ETALITA DI
TALIANI NO COMAIS MAROCHINI PER MAI
LITALIANI É BERAVE

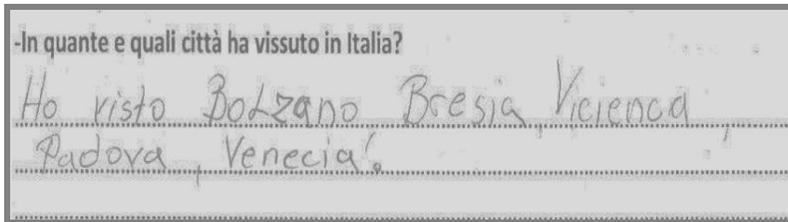
Es evidente la influencia del francés en el uso de algunas palabras *et* en lugar de la conjunción *e* en italiano. Además, se produce una constante confusión ortográfica debido a la influencia de la fonética francesa en casos como: *comais* (*pero* en francés) aunque se refiere a *come* en italiano (que significa *como*), siendo difícil comprender el mensaje sin conocimiento de ambas lenguas.

-RESPUESTAS QUE REFLEJAN EVIDENTES PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN POR PARTE DEL INFORMANTE:

CUESTIONARIO 2.13.

Informante bosnia con una estancia en Italia de 8 años.

En este ejemplo se puede observar cómo en la respuesta se informa sobre las ciudades que conoce en Italia pero no se ofrece la información requerida [¿En cuántas y qué ciudades ha vivido en Italia?]



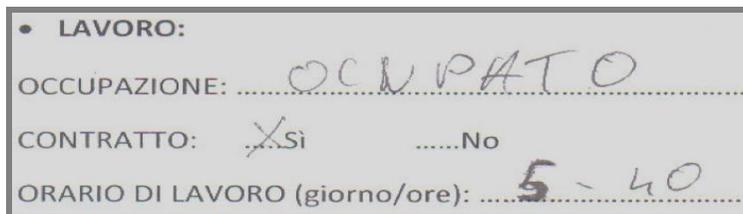
-In quante e quali città ha vissuto in Italia?

Ho visto Bolzano, Brescia, Vicenza, Padova, Venezia.

CUESTIONARIO 3.6.

Informante albaniano con estancia en Italia desde 2006.

Ejemplo en el que resulta evidente la incomprensión de la pregunta:



• LAVORO:

OCCUPAZIONE: OCCUPATO

CONTRATTO: Sì No

ORARIO DI LAVORO (giorno/ore): 5 - 40

Como se puede observar no indica el trabajo que realiza en el apartado correspondiente (*Occupazione*) ni contesta con claridad en el número de horas que realiza al día (5-40).

-DATOS CONFUSOS

Al realizar un análisis de los cuestionarios se ha detectado una serie de factores –principalmente en la información laboral- que indican ciertas incoherencias por parte de los informantes.

Los siguientes cuestionarios fueron repartidos entre el grupo de inmigrantes que realizan los cursos para desempleados de la *Agenzia del lavoro*. Sin embargo, como se puede apreciar a continuación, en el apartado sobre el trabajo encontramos cuestionarios con numerosas modificaciones, vacíos de información e incompletos (Cuestionario 2.2.; Cuestionario 2.3.), con incongruencias en los datos (Cuestionario 1.4.) o test de informantes -supuestamente desempleados- que trabajan sin contrato (cuestionario 2.12.)

CUESTIONARIO 2.2.

Informante marroquí con estancia en Italia desde hace cuatro años.

• LAVORO:

OCCUPAZIONE: ~~SI~~ DISOCCUPATA

CONTRATTO: Si No

ORARIO DI LAVORO (giorno/ore): N.O.....

Ha difficoltà a seguire il corso di italiano e lavorare allo stesso tempo? Si No

Perchè?:

.....

Por otra parte, además de los puntos destacados, es necesario tener en cuenta que la elaboración de estos cuestionarios ha supuesto – en mayor o menor medida- una cierta desconfianza en los informantes, a pesar de tratarse de *test* anónimos, y de esta manera los datos recogidos de forma oral no se corresponden con los reflejados en los cuestionarios escritos aun tratándose de los mismos informantes. Como consecuencia es difícil llegar a una generalización objetiva de los resultados para determinar el grado de integración de los inmigrantes extracomunitarios en el grupo de la L1 y, por lo tanto, los factores que repercuten en el proceso de adquisición de la L2.

5.1.2.3. Entrevistas orales en Calabria

El estudio en Calabria pretende analizar el grado de integración de los inmigrantes –a partir de su punto de llegada al país- para evaluar la factibilidad de cumplir el *Accordo* no solo desde un punto de vista lingüístico sino también laboral y social.

Los entrevistados son inmigrantes extracomunitarios procedentes de varios países –principalmente de África- que desempeñan distintos trabajos en Calabria. Todos ellos residen actualmente en la provincia de Cosenza aunque se trasladan según las posibilidades laborales que encuentran a otros puntos de la zona. Una parte no posee documentos en regla para residir en el país por lo que se dedican a la venta ambulante, trabajos en el campo y en el sector

hotelero sin contrato laboral. El motivo por el que han llegado a Italia, el origen y las circunstancias son diferentes, de ahí que nos encontremos desde ex alumnos universitarios tunecinos que han dejado los estudios por motivos económicos hasta vendedores marroquíes ambulantes o senegaleses que trabajan en el campo.

Los resultados se han obtenido a partir de entrevistas orales, cuestionarios y conversaciones durante el periodo de investigación realizado en la UNICAL (Universidad de Calabria) en el 2015. A continuación se muestran datos relevantes para evaluar la integración del grupo a partir de criterios, tales como: estudios; situación laboral; vivienda o relaciones personales, entre otros.

Estudios

Algunos de los entrevistados procedentes principalmente de Túnez, Marruecos y países europeos –no miembros de la UE- entraron en Italia por vía terrestre con una beca para estudiar en la universidad. Muchos de ellos ya estaban en posesión de estudios universitarios de primer ciclo. Según los datos recopilados, la mayor parte tuvo que abandonar los estudios por motivos económicos el segundo año ya que la beca no cubría todos los gastos y la universidad subió las tasas de la matrícula y del alojamiento.

La competencia lingüística oral que muestran en general se correspondería con un nivel B1 –según el MCERL-, disminuyendo notablemente en la forma escrita a pesar de haber cursado un mínimo

de un año de estudios universitarios en territorio italiano, de acuerdo a sus declaraciones.

Situación laboral y vivienda

Los trabajos que realizan son temporales y se centran principalmente en trabajos en el campo, venta ambulante y sector hotelero. Al encontrarse en situación irregular no tienen contrato y suelen trabajar una media de 10 h al día cobrando unos 4 € la hora en cocinas de restaurantes y hoteles donde, en ocasiones, se les permite dormir. Generalmente los trabajos tienen una duración de 15 días o un mes, hecho que les lleva a trasladarse continuamente.

Los que se dedican a la venta ambulante proceden de Marruecos o de países europeos –de etnia gitana- y viven en sus furgonetas o en campamentos nómadas.

Relaciones personales

Los entrevistados afirman que durante los años en los que han vivido en Italia apenas han establecido vínculos personales con el grupo local. Consideran que la sociedad italiana es racista y se sienten excluidos por su color de piel, su procedencia y su religión. Algunos han vivido previamente en otros países como Francia o España y afirman que el racismo que perciben en territorio italiano es mayor al ser latente. A pesar de ello, hacen una diferencia de género y declaran que las mujeres suelen ser más tolerantes que los hombres.

Inmigración

En Italia, el flujo migratorio se ha incrementado notablemente en los últimos años debido, principalmente, a su situación geográfica y cercanía a otros continentes. La meta principal –al menos de los inmigrantes que proceden de África- no suele ser Italia sino países del norte de Europa con una economía más estable como Austria o Alemania. Sin embargo, por motivos burocráticos, los inmigrantes tienen que permanecer en el país de la UE al que han llegado.

Algunos de los entrevistados han intentado, sin éxito, llegar a Alemania o Francia, viéndose obligados a volver a Calabria, donde intentan ganar lo suficiente para escapar y poder conseguir su meta. Sin embargo, en ningún momento han barajado la posibilidad de volver a su país, debido a diferentes causas. Los inmigrantes que proceden de Senegal, Libia, Túnez o Marruecos, entre otros, aseguran que volver a casa sería condenar a su familia a la más absoluta humillación ya que todo su poblado les ayudó a pagar el viaje hacia Europa. Otros, simplemente, afirman que a pesar de las duras condiciones en las que se encuentran su calidad de vida es mayor que lo que dejaron atrás.

Pero, a pesar del alto porcentaje de llegadas a las costas italianas por mar, no se puede obviar la cantidad de inmigrantes extracomunitarios que acceden al país por otras vías sin que su futuro sea menos incierto y difícil.

Burocracia

Uno de los aspectos que ocasiona mayor estrés en el colectivo es la burocracia; hecho con el que se tienen que enfrentar desde su entrada al país. Ya se ha explicado anteriormente el protocolo a seguir al llegar al territorio de forma irregular y la larga espera a la que se ven sometidos hasta que las autoridades pertinentes deciden su futuro.

El miedo a no conseguir el permiso de residencia lleva a los inmigrantes a medidas desesperadas. Según datos facilitados por uno de los encuestados –inmigrante senegalés que actualmente colabora como mediador sociocultural en Cosenza- a menudo surgen bufetes de abogados fraudulentos que estafan a los inmigrantes haciéndoles creer que pueden facilitarles el asilo en Italia, pagando una suma importante de dinero. Una vez que consiguen la cifra deseada cierran las oficinas sin que los inmigrantes puedan hacer nada, ya que al encontrarse en condiciones irregulares no pueden acudir a la policía para denunciarlo.

5.1.2.4. Características del alumno. Materiales y metodología

Los resultados obtenidos –a través de los cuestionarios, entrevistas y estudio del entorno- nos llevan a resaltar la importancia de las características del alumno en el momento de aplicar una cierta metodología y de utilizar determinados materiales didácticos.

En apartados anteriores se ha expuesto el proceso que los inmigrantes extracomunitarios deben seguir -y cumplir en un plazo de

dos años- para permanecer en el país¹⁸. Sin embargo, el protocolo no hace ninguna diferenciación entre el lugar de procedencia del inmigrante y no tiene en cuenta el contexto en el que éste se ha desarrollado. Por lo tanto, un individuo que proceda de determinados países -por ejemplo, Estados Unidos, Australia o Canadá- con una economía ampliamente desarrollada y una necesidad relativa de emigrar, tiene que seguir los mismos pasos que un inmigrante extracomunitario proveniente de un país en vías de desarrollo con todas las consecuencias que este hecho pueda acarrear en sus habilidades cognitivas, lingüísticas y culturales. Esta diversidad en la procedencia del inmigrante se verá reflejada, por otro lado, en la vida que el individuo llevará en el país de adopción, ya que el punto de partida a nivel económico, cultural y social será desigual.

Este estudio se ha basado en inmigrantes extracomunitarios que proceden de países con circunstancias desfavorables que obligan a los ciudadanos a inmigrar en busca de un futuro estable y seguro. A continuación se puede observar este hecho en algunos ejemplos en los que los informantes explican las principales diferencias entre la vida en su país e Italia destacando como diferencias principales: falta de trabajo, terrorismo, inseguridad ciudadana, ausencia de ayudas sociales o falta de libertad de expresión, entre otros.

¹⁸ Véase apartado 2.3.4.1. *L'Accordo di Integrazione*

CUESTIONARIO 1.8.

Informante pakistaní con estancia en Italia desde hace cuatro años.

Motivo de inmigración: seguridad (conflictos, terrorismo), trabajo.

-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?

Pedicalosa vita in Pakistan durante i conflitti
E uscite di NOTTE Poi E ESTATE uscendo molto
caldo E difficile perché SENZA LA LUCE invece in
Italia c'è più sicurezza

CUESTIONARIO 2.4.

Informante albana con estancia en Italia desde hace cuatro años y medio.

Motivo de inmigración: trabajo, servicios sociales.

-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?

~~che~~ Nel ~~meo~~ mio paese c'è poca possibilità
di trovare un lavoro sopra tutto ~~però~~ Quando
abbiamo bisogno per i servizi civili abbiamo
pagare anche se non lavori. E invece in Italia
ti danno più aiuti

CUESTIONARIO 3.7.

Informante albana con estancia en Italia desde hace siete años.

Motivo de inmigración: trabajo, seguridad, calidad de vida.

-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?

Sono diverse. Nel mio paese mancano tante cose. Lavoro, aria pulita, mancano i parchi e invece qua si vede un futuro più sicuro.

CUESTIONARIO 3.17.

Informante cubana con estancia en Italia desde hace aproximadamente siete meses.

Motivo de inmigración: familia, régimen de Cuba.

-¿Cuáles son las principales diferencias entre su vida en Italia y en su país?

En mi país ~~el sistema~~ es todo un otro mundo. No estoy de acuerdo con el régimen, sin libertad de expresiones.

Otros datos se han obtenido mediante entrevistas orales –fuera del ámbito institucional- a inmigrantes en condiciones irregulares, generalmente procedentes de África, que han llegado por vía marítima al sur del país y paulatinamente han ido cambiando de ciudad hasta

llegar al norte. En este caso nos enfrentamos con inmigrantes extracomunitarios –en muchos casos indocumentados- que no poseen ningún tipo de recurso económico.

Teniendo en cuenta las principales causas que les obligan a emigrar y el punto de partida –especialmente a nivel económico- de este colectivo nos podríamos preguntar si el plazo establecido para la obtención de los puntos y la certificación lingüística es suficiente. Es decir, en estas condiciones, dos años no suelen ser suficientes para que se produzca una integración social real y una competencia lingüística de la lengua a nivel A2. Por otra parte, al no tener cubiertas las necesidades primarias, la obtención de una certificación lingüística no resulta prioritaria.

Otro de los aspectos fundamentales a tener en cuenta es la motivación, ya que si el aprendiz se encuentra motivado puede adquirir la lengua con mayor éxito. Sin embargo, por motivos ligados a la inmigración, el colectivo sufre ciertos sentimientos (frustración, soledad, nostalgia, ansiedad, estrés, entre otros) que podrían disminuir su motivación para aprender la lengua e impedir su integración en el grupo meta. A continuación se presentan algunas de las respuestas que evidencian la presencia de un cierto malestar que podría repercutir negativamente en la adquisición de la L2:

CUESTIONARIO 3.6.

Informante albanu con estancia en Italia desde 2006.

Pregunta: ¿Cuáles son las principales diferencias entre su vida en Italia y en su país?

-Quali sono le principali differenze tra la sua vita qui e nel suo paese?

COME GIORNO CON LA NOTTE
NEL MIO PAESE VIVEVO BENE E
AVEVO UN LAVORO MOLTO BUONO
ERO UN ARTISTA DEL CIRCO
NAZIONALE E LAVORAVO NEI TEATRI

[“Como el día y la noche. En mi país vivía bien y tenía un trabajo muy bueno. Era artista en el circo nacional y trabajaba en teatros”]
(Traducción de la respuesta sin reproducir los errores lingüísticos del informante)

CUESTIONARIO 3.9.

Informante serbia con estancia en Italia desde hace 10 años.

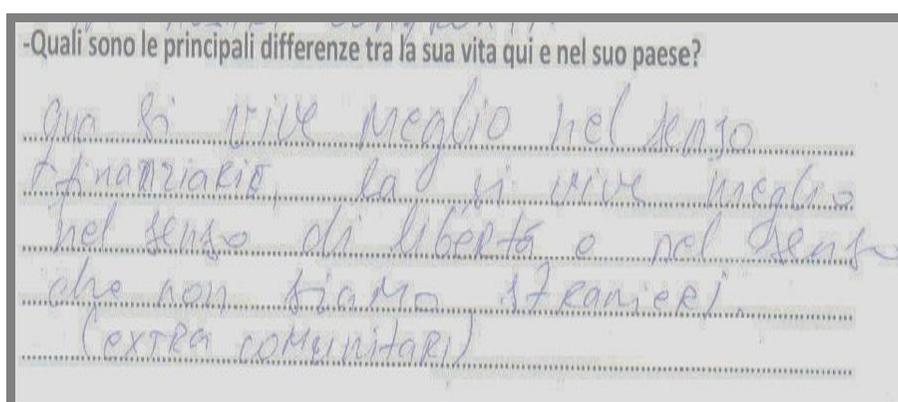
Pregunta: ¿Cómo valoraría su vida aquí?

-Come giudicherebbe la sua vita qui?

mi trovo bene ma... mi
manca un po' miei genitori, sorelle
amici ogni tanto ho la grande
nostalgia per il mio paese;
ma qui se comportano benissimo
in nostri confronti.

[“Me encuentro bien pero...echo de menos a mis padres, a mi hermana, a mis amigos. A veces siento una gran nostalgia de mi país pero aquí se comportan muy bien con nosotros”] (Traducción de la respuesta sin reproducir los errores lingüísticos del informante)

Pregunta: ¿Cuáles son las principales diferencias entre su vida en Italia y en su país?



[“Aquí se vive mejor desde un punto de vista económico; allí se vive mejor respecto a la libertad y porque no somos extranjeros extracomunitarios”] (Traducción de la respuesta sin reproducir los errores lingüísticos del informante)

Por otra parte, resulta fundamental mencionar la frustración que puede ocasionar el hecho de no poder ejercer su profesión por cuestiones lingüísticas o de homologación de títulos académicos, pudiendo causar grandes problemas de autoestima:

CUESTIONARIO 3.1.

Informante de Moldavia con estancia en Italia desde hace 10 años.

Título de estudios: diploma (no se especifica la rama)

Tipo de empleo: empleada doméstica

TITOLO DI STUDIO (Licenza di scuola media, diploma, laurea):
Diploma

• LAVORO:
OCCUPAZIONE: operatrice domestica

CUESTIONARIO 3.2.

Informante de Moldavia con estancia en Italia desde 2012.

Título de estudios: licenciada

Profesión: doctora

Tipo de empleo: ama de casa

PROFESSIONE: Docentesse

TITOLO DI STUDIO (Licenza di scuola media, diploma, laurea)

• LAVORO:
OCCUPAZIONE: casa lingua

CUESTIONARIO 3.15.

Informante de Serbia con estancia en Italia desde hace dos años y medio.

Título de estudios: enfermería

Tipo de empleo: asistencia (oralmente la informante confirmó que cuidaba a ancianos en sus casas)

TITOLO DI STUDIO (Licenza di scuola media, diploma, laurea):
infermiera.....

• LAVORO:
OCCUPAZIONE: assistenza.....

Por último, cabe destacar el nivel de aceptación por parte del colectivo de inmigrantes de algunas condiciones impuestas por la sociedad receptora (Cuestionario 3.9.) que pueden generar un alto nivel de estrés:

CUESTIONARIO 3.9.

Informante serbia con estancia en Italia desde hace 10 años.

Pregunta: ¿Tiene algún tipo de dificultad para acudir al curso de italiano y trabajar al mismo tiempo? ¿Por qué?

Ha difficoltà a seguire il corso di italiano e lavorare allo steso tempo?Si ...No

Perchè?:
faccio la pausa pranzo 5.00 in anziché 60
per poter uscire prima dal lavoro.

“No. Hago una pausa para comer de 30 minutos en lugar de 60 minutos para poder salir antes” (Traducción de la respuesta sin reproducir los errores lingüísticos del informante)

En conclusión, tras analizar algunas de las características y condiciones del alumno que pueden afectar al filtro afectivo y, como consecuencia, al proceso de adquisición de la L2, la metodología debería adecuarse en la medida de lo posible a las circunstancias del colectivo para garantizar una enseñanza eficaz.

METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Para evaluar si la metodología empleada en el aula contempla dichas características nos apoyaremos principalmente: en la observación de las clases ofrecidas por voluntarios -para madres extranjeras- en escuelas públicas de educación infantil, en los cursos de italiano de la *Agenzia del lavoro* y en los específicos para la obtención del título de *Scuola Media* en el *Istituto Don Milani* así como en el material ofrecido en estos.

Las clases del proyecto *Scuola delle mamme* –escuela de/para las madres- se basan en un enfoque principalmente interactivo mediante actividades prácticas relacionadas con aspectos cotidianos y con la vida familiar. Las clases se llevan a cabo en la escuela donde estudian los

hijos y son impartidas por voluntarios, generalmente maestros jubilados.

La lección se suele comenzar fuera del aula. En primer lugar, se lleva a los alumnos al panel en el que está el menú del día del comedor escolar para que vean los platos y se les suele pedir que expliquen los ingredientes que contienen. A partir de ahí se establece una conversación con el profesor y con el resto de compañeros sobre la comida, la gastronomía italiana y la de sus respectivos países o, incluso, se amplía el tema relacionándolo con otros aspectos relevantes en sus vidas como: alergias o intolerancias alimenticias. Posteriormente se continúa en el aula, retomando los contenidos del encuentro precedente y aclarando dudas o corrigiendo deberes.

En estas clases se pudo comprobar cómo el profesor no solo enseña el idioma sino que actúa de mediador cultural, ofreciendo a los alumnos información práctica, por ejemplo, sobre los pasos burocráticos a seguir para pedir médico o abrir una cuenta bancaria e, incluso, consejos a nivel laboral. Por lo tanto, el material que se empleó se basaba en formularios y documentación real.

En cuanto a los cursos organizados en el *Istituto Don Milani* es necesario aclarar -como ya se ha mencionado en otros apartados- que las clases que se pudieron observar no ascienden a un número muy elevado debido a que la petición para presenciarlas no se aceptó hasta dos semanas antes de que se acabaran los cursos de italiano enfocados a la obtención de la certificación lingüística impuesta por el Estado. No

obstante, el número de clases al que se pudo asistir y el material recopilado permiten realizar un análisis general para evaluar a grandes rasgos la adecuación de los recursos didácticos respecto al contexto y características del colectivo de inmigrantes.

Las clases a las que se permitió la entrada estaban dirigidas a inmigrantes que llevan en territorio italiano más de dos años –excepto algunos casos de inmigrantes de origen extracomunitario que, por diferentes motivos, han conseguido entrar en el país con pasaporte europeo- por lo que gran parte de ellos ya habían recibido algún tipo de formación lingüística y académica en Italia. Por este motivo, llama especialmente la atención el material ofrecido en uno de los encuentros como se puede observar a continuación:

ACTIVIDADES ENFOCADAS AL MUNDO DEL TRABAJO

(Ejemplos extraídos de los cursos organizados por la *Agenzia del lavoro*)

<p>Cognome</p> <p>Nome</p> <p>nato il</p> <p>(atto n. R. S.)</p> <p>a</p> <p>Cittadinanza</p> <p>Residenza</p> <p>Via</p> <p>Stato civile</p> <p>Professione</p> <p>CONNOTATI E CONTRASSEGNI SALIENTI</p> <p>Statura</p> <p>Capelli</p> <p>Occhi</p> <p>Segni particolari</p>	<p>FOTOGRAFIA</p> <p>Firma del titolare</p> <p>Il</p> <p>Impronta del dito indice sinistro</p> <p>IL SINDACO</p>
--	--

Compila con i dati del tuo compagno di banco

Qual è il tuo cognome?
Qual è il tuo nome?
Quando sei nato/a?
Dove sei nato/a?
Qual è la tua cittadinanza?
Dove abiti?
Qual è il tuo indirizzo?
Sei sposato/a?
Che lavoro fai?
Quanto sei alto/a?
Di che colore sono i tuoi capelli?
Di che colore sono i tuoi occhi?

En esta actividad se intenta potenciar la interacción, pidiendo al alumno que complete la *Carta d'Identità* (Carnet de identidad) con los datos de su compañero contestando a las preguntas propuestas:

Completa con los datos de tu compañero:

- ¿Cómo te apellidas?
- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuándo has nacido?
- ¿Dónde has nacido?
- ¿Cuál es tu nacionalidad?
- ¿Dónde vives?
- ¿Cuál es tu dirección?
- ¿Estás casado/a?
- ¿En qué trabajas?
- ¿Cuánto mides?
- ¿De qué color es tu pelo?
- ¿De qué color son tus ojos?

Sin embargo, resulta sorprendente que se presente este tipo de actividades básicas a inmigrantes que llevan en el país de 2 a 10 años aproximadamente y, por otro lado, se exija una certificación lingüística (nivel A2) -en un margen de dos años- a los que han entrado en el territorio italiano a partir de 2012. Por lo tanto, cabe cuestionarse si las actividades propuestas en el aula no se adecuan al nivel de los alumnos o si, por el contrario, el tiempo del que disponen los inmigrantes para obtener obligatoriamente la certificación no es suficiente.

Por otra parte, con la tipología de actividades propuestas, en general, en las clases observadas (completar formularios, realizar carteles para ofrecer servicios laborales, entre otros) queda clara la

voluntad de ayudar a los inmigrantes a integrarse en el campo laboral pero se evidencia una notable laguna en cuanto a su inserción social. Además, estos ejercicios podrían aumentar el nivel de ansiedad del alumno, ya que uno de los factores que provoca mayor estrés a los inmigrantes es la burocracia y, como consecuencia, se reduciría la motivación para aprender una lengua que usarán principalmente para cuestiones administrativas y no personales o afectivas. Por lo tanto, se podría incrementar la distancia social y cultural con los hablantes de la lengua meta y el proceso de aprendizaje se vería interrumpido o, como mínimo, ralentizado.

Otra de las actividades que se llevó a cabo en uno de estos cursos fue la elaboración de un cartel para buscar trabajo y ofrecer servicios laborales. Los inmigrantes del curso ofrecían principalmente servicios de albañilería, hostelería, reparaciones en general -en el caso de los hombres- y servicios domésticos o cuidado de ancianos y niños, las mujeres. La actividad se comenzó en el aula y se pidió a los alumnos que escribieran un cartel a mano en el que ofreciesen sus servicios laborales e indicaran sus datos de contacto. Posteriormente se les trasladó al aula de informática para que transcribieran sus datos y crearan un cartel real que posteriormente pudieran emplear para encontrar un trabajo. Aparentemente se trata de una clase de lengua con fines específicos -mundo laboral- y para ello precedentemente se habían trabajado los campos léxicos relevantes como, por ejemplo, las profesiones. Ahora bien, al entrar en el aula de informática y comenzar

la actividad se observaron diferentes dificultades –ajenas a las destrezas lingüísticas- con las que el alumno se tenía que enfrentar:

1. La mayoría de los estudiantes, especialmente las mujeres, no sabía utilizar el ordenador –algunos ni siquiera encenderlo- por lo que con esta actividad se añadía una gran dificultad que podría perjudicar al objetivo didáctico en sí: utilizar la lengua con fines específicos.
2. Evidentemente tampoco tenían conocimientos para utilizar el teclado por lo que no podían escribir su cartel. Por otra parte, los que sí poseían nociones informáticas para hacerlo porque habían trabajado en locutorios o vienen de países en los que la tecnología está más desarrollada tuvieron problemas porque los caracteres del teclado no se correspondían con los de su idioma.
3. Por último, el dato sorprendente fue que nos encontramos con algunos alumnos que tenían un nivel de italiano inicial por lo que intentaron comunicarse en inglés o francés o, simplemente, esperaban que alguien les hiciera su cartel.

Al analizar estas actividades emergen diferentes cuestiones. En primer lugar, no queda claro el criterio elegido para la puesta en práctica de las actividades en el aula, ya que estas no se adecuan a las características de los grupos objeto. Asimismo, el hecho de que se tenga que recurrir a actividades tan básicas con inmigrantes que llevan años en el territorio y que, aparentemente, ya han recibido algún tipo de

formación lingüística evidencia las deficiencias que presenta la enseñanza de la L2. Por último, resulta necesario plantearse hasta qué punto es útil obligarles a hacer un curso enfocado a su inserción laboral cuando no han alcanzado una destreza lingüística que les permita comprender las instrucciones y/o contenidos.

Evidentemente los docentes no pueden cambiar la estructura del grupo, ni son responsables de todos los factores que influyen en el aprendizaje, pero sí se podrían cuestionar si llevar una actividad del aula a un mundo virtual absolutamente desconocido para la gran parte de la clase ayuda a potenciar el aprendizaje de la lengua o si, por el contrario, daña la autoestima del alumno y disminuye su motivación.

ACTIVIDADES DE ENFOQUE ESTRUCTURALISTA

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de actividades llevadas al aula en los cursos organizados por la *Agenzia del lavoro*.

Se trata de material didáctico basado en explicaciones de categorías gramaticales como: artículos determinados e indeterminados. Asimismo, cabe destacar que este material –como se desarrollará posteriormente- ha sido creado para niños nativos con italiano como L1 y con ciertos conocimientos gramaticales. Sin embargo, estos cursos están orientados para inmigrantes adultos extracomunitarios los cuales, a menudo, no poseen un grado de instrucción académico que les permita conocer aspectos de la gramática.

FOLIO 1:

Los artículos determinados e indeterminados

Este ejemplo contiene la explicación gramatical del artículo; la división entre artículos determinados e indeterminados y una tabla final en la que se incluyen los artículos de género masculino, los casos en los que los artículos se contraen y el uso del apóstrofo, determinados por la letra por la que comience el sustantivo al que preceden.

GRAMMATICAMENTE



GLI ARTICOLI

Gli articoli sono delle brevi parole che si usano quasi esclusivamente davanti ai nomi e ci permettono di "articolare" correttamente le frasi. Essi sono una parte variabile del discorso, proprio perché devono essere in accordo con il nome al quale si riferiscono.

Perciò hanno un genere (maschile o femminile) e un numero (singolare o plurale).
Esistono 2 tipi di articoli:
ARTICOLI DETERMINATIVI
ARTICOLI INDETERMINATIVI

ARTICOLI DETERMINATIVI

L'articolo è **determinativo** se indica in modo ben definito il nome al quale si accompagna. (Il libro di lettura, cioè quel libro, quel determinato libro, non uno qualsiasi.)

ARTICOLI DETERMINATIVI		
	Maschile	Femminile
Singolare	il, lo (l')*	la (l')*
Plurale	i, gli	le

* **Lo** e **la** si apostrofano davanti alle parole che iniziano con una vocale. Gli articoli plurali non si apostrofano mai.

ARTICOLI INDETERMINATIVI

L'articolo è **indeterminativo** se lascia imprecisato il nome al quale si accompagna. (Prestami un libro. Un libro qualunque, un libro imprecisato, indeterminato.)

ARTICOLI INDETERMINATIVI		
	Maschile	Femminile
Singolare	un, uno	Una (un')*

Gli articoli indeterminativi non hanno il plurale.
* **Una** si apostrofa davanti alle parole che iniziano con una vocale. **Un (maschile) non si apostrofa mai!**

ARTICOLI MASCHILI

uno	
lo	si usano davanti a z x ps gn s+consonante (uno zoppo, lo xilofono, gli stivali)
gli	
un	
l'	si usano davanti a una vocale (un albero, l'albero, gli alberi)
gli	
un	
i	si usano in tutti gli altri casi (il libro, il treno, un divano, i pastori, i sandali)
gli	

FOLIO 2:

Esercizi para completar con los artículos determinados e indeterminados según el sustantivo que aparece en cada caso.

 Metti davanti a questi nomi l'articolo determinativo.

..... cane	..... aria	..... scarpone
..... zio	..... prosciutto	..... studio
..... albero	..... esercito	..... attrice
..... scioppo	..... voce	..... psicologo
..... Indiana	..... gnocco	..... attore
..... cavia	..... usignolo	..... sforzo

 Metti l'articolo indeterminativo davanti a questi nomi.

..... eroe	..... salame	..... amica
..... schiavo	..... struzzo	..... strada
..... fata	..... elefante	..... striscione
..... albero	..... vasca	..... spigolo
..... ala	..... gnocco	..... psicologo
..... uccello	..... uomo	..... semaforo

 Riscrivi le frasi senza errori (sono quelli sottolineati).

Non metto mai il zucchero nel latte.

Mia sorella è un atleta bravissima.

Mi serve un imbuto e un straccio.

Spegni l'aradio.

Il ago era calmo e mi ci sono tuffato.

La scensore si è fermato al terzo piano.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la primera parte se puede comprobar cómo el material empleado está destinado a niños –probablemente nativos- a pesar de los recursos didácticos existentes para la enseñanza de italiano como L2:



[Hola, niños: ¿os acordáis de mí? Soy la maestra gramática. Hoy os voy a explicar qué son los artículos y cómo se usan].

Por otra parte, este tipo de actividad está enfocada al aprendizaje de elementos estructurales de la lengua como unidades gramaticales (en este caso, los artículos determinados e indeterminados), anulando completamente los aspectos funcionales e interactivos de esta. En la primera página encontramos la definición de: *Gli Articoli* (Los Artículos)



[Los artículos son palabras breves que se usan, casi exclusivamente, delante de los nombres y nos permiten “articular” correctamente las

frases. Son una parte variable del discurso, porque tienen que concordar con el nombre al que se refieren.

Por lo tanto, tienen género (masculino o femenino) y número (singular o plural). Existen dos tipos de artículos: ARTÍCULOS DETERMINADOS/ARTÍCULOS INDETERMINADOS]

Seguida de otra definición de los Artículos Determinados e Indeterminados (subdivididos en género y número con sus respectivas excepciones o peculiaridades en el uso):

ARTICOLI DETERMINATIVI		
L'articolo è determinativo se indica in modo ben definito il nome al quale si accompagna. (Il libro di lettura, cioè quel libro, quel determinato libro, non uno qualsiasi.)		
	ARTICOLI DETERMINATIVI	
	Maschile	Femminile
Singolare	il, lo (l')*	la (l')*
Plurale	i, gli	le
* Lo e la si apostrofano davanti alle parole che iniziano con una vocale. Gli articoli plurali non si apostrofano mai.		
ARTICOLI INDETERMINATIVI		
L'articolo è indeterminativo se lascia imprecisato il nome al quale si accompagna. (Prestami un libro. Un libro qualunque, un libro imprecisato, indeterminato.)		
	ARTICOLI INDETERMINATIVI	
	Maschile	Femminile
Singolare	un, uno	Una (un')*
Gli articoli indeterminativi non hanno il plurale.		
* Una si apostrofa davanti alle parole che iniziano con una vocale. Un (maschile) non si apostrofa mai!		
ARTICOLI MASCHILI		
uno		
lo	si usano davanti a z x ps gn s+consonante (uno zoppo, lo xilofono, gli stivali)	
gli		
un	si usano davanti a una vocale (un albero, l'albero, gli alberi)	
l'		
gli		
un	si usano in tutti gli altri casi (il libro, il treno, un divano, i pastori, i sandali)	
i		
gli		

Por último, se ofrecen tres ejercicios (folio 2) para que el alumno complete con el artículo determinado, indeterminado y para que corrija el error y reescriba la frase correcta.

Al analizar este tipo de actividades es inevitable cuestionarse el grado de adecuación de dicho material a las características del colectivo al que va destinado y el objetivo didáctico que se quiere alcanzar. Es del todo improbable que un alumno sin nociones gramaticales, con un alfabeto y un sistema gramatical en su L1 diferentes a los de la L2 que está adquiriendo pueda comprender la definición de categorías gramaticales y su uso.

A continuación, se analizará otro tipo de actividades en las que se trabajan algunas destrezas lingüísticas a pesar de seguir incluyendo un cuadro gramatical (sobre los adverbios y pronombres interrogativos):

The screenshot shows an email from Paola Rossi (paola.rossi@micro.it) to a class (studenti_erasmus@languageplanet.com). The email content is as follows:

Ciao, mi chiamo Paola Rossi. Sono italiana, sono nata a Firenze il 5 Aprile.
 Ho 26 anni, abito a Prato, in Via Magnolia 10. Il mio numero di telefono è: 427862, il prefisso di Prato è 0543.
 Lavoro a Pisa. Insegno inglese in una scuola secondaria superiore.
 Mi piace molto il mio lavoro!
 A presto!
 Paola ☺

Below the email, there is a worksheet with the following questions:

Qual è il suo nome?
 Qual è il cognome?
 Dove è nata?
 Quando è nata?
 Dove abita?
 Quanti anni ha?
 Qual è il numero di telefono?
 Qual è il suo lavoro?
 Dove lavora?

Below the questions, there is a table titled "Avverbi e pronomi interrogativi" (Interrogative adverbs and pronouns) with the following content:

come	Come si dice "ciao" nella tua lingua?
dove	Dove vive Paola?
quando	Quando torni a Milano?
quanto	Quanto mi sei mancato!
perché	Perché Maria studia l'italiano?
quanto, -a, -i, -e	Quanto costa un gelato?
che, cosa, che cosa	Quanti studenti frequentano il corso d'italiano?
quale, quali	Che preferisci: la coca cola o la birra?
chi?	Cosa hai detto?
	Qual è la capitale della Finlandia?
	Chi è il tuo attore preferito?
	Di chi è questo dizionario?

En primer lugar se incluye un correo electrónico con información básica sobre los datos personales que podría ayudar al desarrollo de la comprensión lectora y unas preguntas sobre el texto para trabajar la expresión escrita. Pero, como se puede apreciar, también en esta ocasión, se trata de un tipo de actividad totalmente dirigida que no permite la interacción y participación activa del alumno por lo que no se fomenta el interés ni la motivación de este.

Además de las actividades y la metodología en el aula, existen otros aspectos de especial relevancia dentro del proceso de adquisición de la lengua relacionados, principalmente, con la atmósfera en el grupo. En general, los profesores del *Istituto Don Milani*, muestran un gran interés por los alumnos y se tiende a motivarlos e integrarlos en la cultura del territorio. El *CEDA*, además de los cursos de lengua, ofrece visitas de la ciudad (Bibliotecas, museos, castillos, exposiciones, entre otros), fiestas interculturales como la organizada en junio de 2014 “Musica, danza, piatti e tradizioni del mondo” -con la participación de las *Associazioni Interculturali del territorio*- y se elabora un periódico *NoiAltri* que pretende dar a conocer la pluralidad e interculturalidad del instituto ofreciendo textos escritos por los propios alumnos dos veces al año¹⁹.

Además, tanto en las clases para la obtención del diploma de *Licenza Media* (título de graduado escolar) como en las ofrecidas por

¹⁹ Para más información se puede consultar: <http://www.domir.it/ctp/noiaitri>

voluntarios en escuelas elementales el clima entre alumnos y alumnos-profesor propiciaba un ambiente distendido y relajado que favorecía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente, dentro del grupo de los alumnos que se estaba preparando para obtener el graduado escolar, llamaba la atención la complicidad y confianza con la profesora y la solidaridad entre los estudiantes.

Sin embargo, en los grupos pertenecientes a los cursos de la *Agenzia del lavoro* muchos de los alumnos no conocían el nombre de sus compañeros y, algunos, ni siquiera de sus docentes. Pero, sin lugar a dudas, llama la atención que los profesores tampoco conocieran el nombre de todos sus alumnos después de más de un mes juntos. Por consiguiente, esta situación podría crear una barrera que afectase al filtro afectivo del alumno, ocasionando que no se vea representado con los hablantes de la lengua meta –en este caso el propio profesor- y se aumente la distancia entre ambos grupos como ya se ha puesto de manifiesto al hablar de la *acomodación* y la *aculturación*.

CAPÍTULO 6

6.1. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

En este apartado se incluirán algunas propuestas que se consideran necesarias para mejorar el sistema de enseñanza de la L2 (español) en las comunidades campesinas y aportar una línea coherente

entre los propósitos establecidos por el *DCN* y la metodología empleada actualmente en el aula. Asimismo se ofrecerán ideas para facilitar el aprendizaje de italiano en el colectivo de inmigrantes; no solo para que alcancen un nivel que les permita obtener la certificación lingüística requerida, sino también para que adquieran un nivel adecuado que les permita integrarse en el grupo meta. Resultan fundamentales los siguientes puntos:

Formación del profesorado

En las comunidades, sería imprescindible que los profesores tuvieran titulación universitaria especializada -con título pedagógico- para poder ejercer. Sin embargo, ya que actualmente muchos de ellos se dedican a la enseñanza sin cumplir estos requisitos, para poder ofrecer una mínima calidad educativa, deberían recibir cursos de formación tanto en pedagogía como en la enseñanza de español como L2.

La situación de los profesores en Italia difiere en gran medida de la realidad educativa andina, ya que el grado de formación universitaria es obligatorio para poder ejercer. Por otra parte, muchos de los docentes poseen -además de la licenciatura- un máster en enseñanza de italiano como lengua extranjera. A pesar de esta formación, se siguen llevando al aula actividades para niños italianos nativos, entre otras, sin tener en cuenta las características del grupo objeto. Por lo tanto, en este caso, no sería necesario ampliar la formación del profesorado sino,

simplemente, aplicar los conocimientos adquiridos para que los recursos didácticos respondan a las necesidades de los alumnos.

Cambio en la visión actual sobre el papel del profesor y del alumno

Como ya se ha evidenciado en apartados anteriores y mediante el análisis de la metodología y del material didáctico, es evidente que el alumno queda relegado a un segundo plano, dejándolo fuera del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, para que se produzca un aprendizaje efectivo, el alumno debería ser el foco central en el proceso y el profesor tendría que acompañarlo, entrenándolo en el desarrollo de estrategias e impulsándolo hacia la autonomía. Además, se debería aplicar una metodología en la que la lengua fuera el instrumento de comunicación, con material didáctico que motivase al alumno. Por otra parte, resulta fundamental potenciar el desarrollo de destrezas del aprendiente, fomentando la autoestima y la motivación.

Promover y aplicar el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades campesinas

Teniendo en cuenta las diferentes lenguas que se hablan en el país, resultando una sola oficial (español), sería conveniente promover un programa basado en la *EIB* para preservar las lenguas indígenas y reforzar el aprendizaje de la L2.

La Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural es la encargada de gestionar, entre otros, la política de educación -Intercultural y Bilingüe- a nivel nacional:

Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural

Según Decreto Supremo N° 006-2012-ED del 31 de marzo de 2012, se aprobó el Reglamento de Organización y Funciones - ROF, donde la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, es responsable de normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural en las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo nacional. Depende del Viceministerio de Gestión Pedagógica, sus funciones son:

- a. Formular, proponer, normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo nacional, estableciendo las coordinaciones necesarias con las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada.
- b. Desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional, en coordinación con las direcciones generales y oficinas del Ministerio de Educación e Instancias de Gestión Educativa Descentralizada.
- c. Orientar, supervisar, visar y evaluar la aplicación del enfoque intercultural y bilingüe en coordinación con las direcciones generales correspondientes.
- d. Normar el uso educativo de las lenguas originarias en coordinación con los organismos de la sociedad civil, Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, investigadores y usuarios.
- e. Normar, orientar, supervisar y evaluar el desarrollo y la implementación de la Educación Intercultural, Bilingüe y Rural en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación o los órganos que hagan sus veces y las Unidades de Gestión Educativa Local.
- f. Definir los criterios técnicos para la construcción y diversificación curricular, diseñar las estrategias sociales, de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación de la Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.

- g. Establecer las necesidades de formación inicial y en servicio de profesores en Educación Intercultural, Bilingüe y Rural que deberá tener en cuenta el Sistema de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación.
- h. Desarrollar programas de producción y validación de material educativo, cultural lingüísticamente pertinentes, en lenguas originarias y en castellano, en todas las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas, en coordinación con los Gobiernos Regionales y Locales.
- i. Promover la participación de la sociedad civil y los usuarios directos de la Educación Intercultural Bilingüe y Rural, teniendo en cuenta la existencia de formas de organización propias.
- j. Identificar y promover la realización de investigaciones sobre temas culturales, lingüísticos, sociales y educativos, en coordinación con la Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa.
- k. Diseñar, formular, ejecutar y evaluar proyectos y convenios con organizaciones nacionales e internacionales, públicas y privadas, que desarrollen programas de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.
- l. Promover el intercambio de experiencias a nivel nacional e internacional para el mejoramiento de los proyectos y programas de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural.
- m. Promover, apoyar y facilitar la elaboración de planes educativos articulados a los planes de desarrollo humano sostenibles y con fortalecimiento de la identidad nacional, regional y local.
- n. Brindar el soporte técnico a los Gobiernos Regionales para el desarrollo de políticas y cumplimiento de lineamientos técnico normativos materia de su competencia.
- o. Supervisar y efectuar el seguimiento a los Gobiernos Regionales en el cumplimiento de las acciones materia de su competencia de manera articulada.

(Extraído del Reglamento de Organización y Funciones)

[Figura 13: Fuente: Ministerio de Educación.

<http://www.minedu.gob.pe/digeibir/>]

La aplicación de la EIB en las comunidades objeto podría aportar un cambio cualitativo en la educación lingüística –tanto del español como del quechua- de la población.

Educar a la población en el respeto a la diversidad cultural y lingüística

Para evitar la continua marginación a la que se ven sometidos los habitantes de comunidades indígenas en las ciudades, es fundamental educar a la población en el respeto hacia la diversidad. Las instituciones educativas –en este caso del departamento de Cuzco– tendrían que fomentar el conocimiento de la diversidad cultural y lingüística de Perú, contribuyendo a la aceptación de todos los ciudadanos independientemente de su grupo étnico, lengua o religión, entre otros. Respetando, por otra parte, uno de los fines de la educación peruana contemplado en el *DCN*:

b) “Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado”.

Ley General de Educación (Art. 9°)

Asimismo, es necesario educar al pueblo italiano en la tolerancia, respeto y convivencia con grupos de diferentes etnias y/o religiones. Italia, como otros países europeos, se ha caracterizado históricamente por una fuerte migración por lo que se podría incentivar

la educación en la memoria histórica para fomentar la sensibilización hacia el flujo migratorio actual.

Material didáctico y metodología

El análisis efectuado de los materiales didácticos de las comunidades campesinas evidencia las numerosas lagunas que contienen y la baja efectividad que ofrecen según los resultados obtenidos. Son numerosos los cambios que se tendrían que llevar a cabo para conseguir resultados beneficiosos en términos de aprendizaje. En las comunidades no se enseña español como una L2, sino que se emplean materiales para la enseñanza de comunicación –lengua española- diseñados para niños monolingües. Del mismo modo, los recursos empleados en la enseñanza de italiano como LE/L2 evidencian una inadecuación lingüística y cultural que repercute en la adquisición de la lengua.

Tanto el diseño de materiales como la metodología aplicada deberían adaptarse a diferentes factores, destacando las características del alumno. En el caso que nos ocupa, se tendría que empezar por considerar la figura del alumno como parte esencial del proceso de aprendizaje. Por ello, a continuación se muestran los factores que estimamos prioritarios –en ambos grupos- para que se produzca un aprendizaje efectivo. Destacan los siguientes:

La edad: las actividades planteadas deberían adaptarse a la edad del alumno, por lo que se tendrían que evitar temas que no sean

comprensibles para este –por su conocimiento del mundo- o puedan dañar su sensibilidad.

Los intereses: este factor está directamente relacionado con la edad. Las actividades de aprendizaje tienen que contener temas que atraigan la atención del estudiante. Por este motivo, en las comunidades, sería conveniente incluir el componente lúdico para despertar el interés del niño, haciendo que se sienta motivado. Por otra parte, se considera fundamental incluir actividades que desarrollen la creatividad y potencien la autonomía en el proceso de aprendizaje.

El nivel de competencia de la lengua: toda actividad se deberá adecuar al nivel de competencia que nuestros alumnos tengan de la lengua, teniendo en cuenta que, probablemente, exista una cierta diversidad en el aula y no todos tengan el mismo nivel. De otra forma, podemos frustrar a nuestros alumnos y hacer que pierdan la motivación y el interés por aprender.

El nivel cultural: dependiendo del nivel cultural y educativo de nuestros alumnos, las actividades se podrán tratar de diferentes formas. No se debe olvidar que estamos enseñando una lengua y la prioridad – especialmente en los primeros grados- es el componente lingüístico.

Los factores individuales: el profesor debe tener en cuenta que cada alumno es diferente (personalidad, estilos de aprendizaje, etc.) y, como tal, las actividades planteadas tienen que responder a las necesidades del alumno y ser trabajadas de diferentes maneras.

La atmósfera: es imprescindible crear un clima en el que el alumno se sienta relajado para poder favorecer su desarrollo cognitivo, emocional y, paralelamente, lingüístico.

Para propiciar una atmósfera positiva, el profesor debe ofrecer las indicaciones de cada tarea de forma clara, evitando sentimientos negativos como la frustración, y asegurarse de que el alumno ha comprendido qué tiene que hacer. Hay que recordar que el estudiante está en proceso de aprendizaje de una lengua que no es su L1. Por lo cual, quizá haya que repetir las indicaciones o explicarlas con otros recursos comprensibles para el aprendiente. Para ello, si fuera necesario y posible, se podría utilizar la L1 del alumno –especialmente en niveles iniciales-, a pesar de que sería recomendable emplear siempre la L2 como lengua de comunicación para ofrecer un mayor *input* al estudiante.

Por otra parte, es necesario que el alumno – independientemente de su edad- entienda por qué y para qué está haciendo una tarea. De no ser así, se sentirá desmotivado y el proceso de aprendizaje se verá interrumpido.

Los motivos para aprender la lengua: en los dos grupos objeto el aprendizaje de la lengua es una impostación por lo que la motivación en muchos casos puede ser baja. Por esta razón, los alumnos no tienen que percibir la enseñanza como una obligación, sino sentir la lengua como lo que será un instrumento absolutamente necesario para su inserción en otra realidad.

En resumen, el diseño de los materiales y la metodología adoptada en el aula deberían adecuarse tanto al entorno en el que se lleva a cabo la adquisición de la L2 como a las características del alumno.

6.2. RECURSOS DIDÁCTICOS

Tras el análisis efectuado previamente sobre los materiales y la metodología utilizados en la enseñanza de la L2 en los grupos objeto, en este apartado nos proponemos ofrecer una serie de propuestas didácticas que se adapten a los colectivos de los que nos ocupamos para garantizar una enseñanza de calidad y contribuir a mejorar la adquisición de la segunda lengua.

Para ello, en el caso de Perú, presentamos un libro de español como segunda lengua creado específicamente para comunidades indígenas de zonas rurales. En el contexto italiano, sin embargo, se ofrece información sobre los servicios y las actividades que cooperativas sociales, asociaciones e, incluso, el propio Ministerio de Educación italiano ponen a disposición de los profesores para que puedan ampliar su formación en la enseñanza de italiano como L2.

6.2.1. Presentación de material didáctico para las comunidades de Huancarani

A partir del análisis de los materiales empleados en las comunidades y con el objetivo de dar respuesta a las carencias que presentan los mismos se ha elaborado un manual que cubra las necesidades educativas de los niños.

*Derecho a comunicar*²⁰ nace como un proyecto voluntario por parte de profesionales en la enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera, con el objetivo de favorecer la adquisición de la L2 en las comunidades del distrito de Huancarani y de reforzar la legitimidad de un derecho fundamental, el de la educación.

El manual pretende ser un recurso didáctico adicional enfocado a potenciar las destrezas lingüísticas de la L2 y el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. Los materiales didácticos han sido diseñados teniendo en cuenta las características del alumno y del entorno en el que se desarrolla el proceso de adquisición de la lengua.

Asimismo se han incluido actividades que contribuyen a impulsar y respetar los derechos del niño y a educar en valores. Las ilustraciones han sido elaboradas durante el curso escolar 2014-2015 por alumnos del I.E.S. Pintor Antonio López de Tres Cantos (Madrid, España).

²⁰ El manual aún no ha sido publicado a la espera de la concesión de derechos de autor. A pesar de ello se han imprimido más de 150 ejemplares de los que 130 se han distribuido entre los niños del distrito de Huancarani.

El libro consta de cinco capítulos –personas, alimentos, lugares, tiempo y animales- en los que se trabajan las diferentes destrezas lingüísticas. El material está dirigido principalmente a niños de los últimos años de educación infantil y primer ciclo de primaria, pudiendo adaptarse a otros niveles y edades.

El diseño de las actividades responde a diferentes factores relacionados con las características del alumno. Por ello, se abordan tanto aspectos de la cultura quechua -para que el niño adquiriera su L2 desde su conocimiento del mundo, respetando, por otra parte, su propia cultura e identidad- como conceptos procedentes de otras realidades para ampliar su cultura general. Del mismo modo, teniendo en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la adquisición de la lengua, el material no requiere el uso de nuevas tecnologías para que sea factible llevarlo al aula, independientemente de la infraestructura del centro, e incluso para que el propio alumno pueda hacer uso del libro de forma autónoma.

Las actividades cuentan con un fuerte componente lúdico que capte la atención del niño y lo motive durante el proceso de aprendizaje. Se incluyen numerosos juegos, sopas de letras y cuentos, entre otros, con sus respectivas soluciones.

Por último, el manual atiende a las distintas variedades lingüísticas del español, predominando la variedad más difundida en Perú para que el material sea comprensible para los niños y su puesta en práctica más pragmática y natural.

A continuación, se presentan algunos ejemplos extraídos del primer capítulo del libro: *Personas*²¹

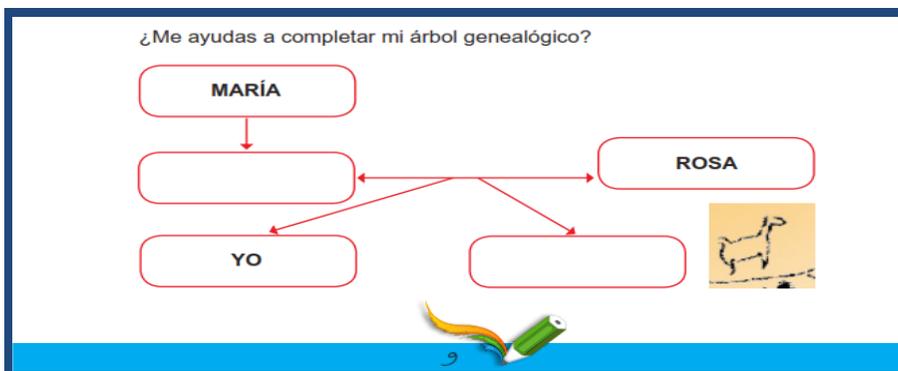
CONOCIMIENTO DEL MUNDO DEL NIÑO

Las actividades han sido diseñadas partiendo del conocimiento del mundo del niño y de su cultura para ir introduciendo, paulatinamente, elementos ajenos a su entorno.

EJEMPLO 1: La familia



²¹ Pérez Descalzo, M., et al. (en prensa). *Derecho a comunicar*.



Con esta actividad se ayuda a desarrollar la comprensión lectora y a fomentar la capacidad de organizar y clasificar información de forma abstracta mediante la realización de un árbol genealógico, empleando léxico básico sobre la familia. Asimismo, con este tipo de ejercicios, se potencia la estimulación cognitiva del niño, desarrollando el razonamiento, la memoria y el lenguaje.

Por otro lado, en respuesta a la falta de estímulos en el plano afectivo a la que están expuestos los niños de las comunidades, se presenta una familia que transmita estabilidad, protección y unión con el objetivo de favorecer el proceso de evolución de los sentimientos del niño.

USO DE LA IMAGEN COMO APOYO VISUAL

La imagen es un recurso visual fundamental para introducir léxico, ya que ayuda a deducir el significado de las palabras, causa un impacto en la memoria del alumno y fomenta la estimulación sensorial y la memoria visual a través de dibujos, colores o símbolos, entre otros.

Asimismo, las tablas ilustradas que se ofrecen a continuación llevan al niño a asociar imágenes y palabras, favoreciendo la memorización del léxico y la asimilación de nuevos conceptos.

Por otro lado, se introducen categorías gramaticales -y de forma indirecta su uso- al incluir los verbos que se emplean con adjetivos o sustantivos (ser/estar/tener).

EJEMPLO 2:

Selección de la tabla ilustrada para descripciones físicas y de carácter (verbo: ser)



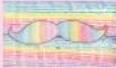
En esta tabla ilustrativa –ejemplo 2- se incluyen dibujos relacionados con descripciones físicas y de carácter acompañados de antónimos que potencian la capacidad lógica y de razonamiento del

niño. Por lo que, por contraste, el alumno puede deducir con mayor facilidad el significado del léxico.

De igual manera, se establecen vínculos y relaciones entre palabras por campos léxicos o categorías para favorecer la memorización y que se produzca un aprendizaje significativo.

EJEMPLO 3:

Parte de la tabla ilustrada para descripciones físicas (verbos: ser/tener)

Es/son....		Tiene...
PELO Es rubio/a moreno/a pelirrojo/a calvo/a		Tiene el pelo rubio el pelo moreno el pelo castaño el pelo blanco el pelo pelirrojo
		Tiene el pelo rizado el pelo liso el pelo ondulado el pelo corto el pelo largo coleta/trenza/moño
		Tiene bigote/barba/perilla
OJOS Sus ojos son claros / oscuros negros marrones verdes azules		Tiene los ojos claros / oscuros negros marrones verdes azules

En el ejemplo 3, además de presentar algunos dibujos que sirvan de apoyo visual, se ofrece léxico que amplía el conocimiento del mundo del niño ya que se introducen características físicas inusuales en

el contexto de las comunidades: ser rubio, pelirrojo o tener el pelo rizado, los ojos verdes, entre otros.

EJEMPLO 4:

Tabla ilustrada para describir estados físicos y de ánimo (verbo: estar)

¿CÓMO ESTÁS HOY? Describir estados físicos y de ánimo:			
 alegre, contento/a	 pensativo/a	 enojado/a	 preocupado/a
 cansado/a	 aburrido/a	 sorprendido/a	 furioso/a
 asustado/a	 tranquilo/a	 triste	 nervioso/a

Para la elaboración de esta tabla ilustrativa, se ha tenido en cuenta la importancia de elementos naturales –montañas, sol, luna- y la personalización que la cultura quechua realiza de ciertos animales – cóndor, oso andino- por lo que se ha optado por combinar emoticonos de personas y pájaros para acercarnos al mundo del niño.

En resumen, estas tablas ilustradas se pueden explotar para que los niños adquieran el vocabulario necesario para elaborar descripciones, potenciando asimismo el aprendizaje sensorial a través

de imágenes y emoticonos que expresan diferentes sensaciones y emociones.

Por último, se incluyen otras actividades en las que se potencia la creatividad e imaginación del niño. A partir de descripciones simples -que refuerzan la comprensión lectora- se les pide que realicen un dibujo que se corresponda con la persona adecuada. De esta forma, además, el niño podrá crear su propia imagen –a partir de unas pautas- y disminuirán los niveles de ansiedad del proceso de aprendizaje al presentar el léxico como un juego.

EJEMPLO 5:

Dibujar al personaje que se describe

¿QUIÉN ES QUIÉN?

Dibuja al personaje según la descripción:

- 1• Diego es alto y delgado, tiene el pelo blanco y los ojos negros. Le gusta mucho jugar con sus nietos.
- 2• Feli no es muy alta y es un poco gordita. Tiene el pelo negro, largo y ondulado.
- 3• Roberto es joven y divertido. Es muy fuerte y musculoso porque hace mucho deporte.
- 4• Victoria tiene gafas, es pelirroja y tiene el pelo largo y rizado. Cuando toma el sol le salen muchas pecas en la cara.
- 5• Eduardo es muy elegante y atractivo. Tiene el pelo castaño y los ojos marrones. Es médico y trabaja en un centro de salud.

Diego Roberto Eduardo

Feli Victoria

ACTIVIDADES QUE SUSCITEN EL INTERÉS DEL NIÑO

A través de todo el estudio de la parte didáctica se ha evidenciado la importancia de motivar al niño y hacer que sea el protagonista de su propio aprendizaje. Para ello, es necesario captar su atención mediante tareas que abarquen temas de su interés.

Para elaborar las actividades se ha tenido en cuenta el contexto de las comunidades y la realidad social y económica de las mismas ya que resulta crucial para incluir aspectos relacionados con la vida cotidiana de los niños. Como se puede observar en la siguiente actividad:

EJEMPLO 6:

Actividades de tiempo libre



En esta tabla ilustrada se incluyen las actividades que los niños de las comunidades suelen hacer –excluyendo todo aquello que no pertenezca a su realidad-, ofreciendo vocabulario para que realicen una actividad precedente en la que tienen que hablar de sus amigos y lo que hacen con estos en su tiempo libre. A partir de aquí, se podría ampliar el léxico con otras actividades ajenas a su entorno.

Otra tipología de actividades que involucra al alumno, captando así su atención, es la que desarrolla la interacción oral e invita al niño a utilizar su imaginación, cooperando con los otros. También en este caso con supuestos reales y conocidos:

EJEMPLO 7:

La radio de tu comunidad

¡Vamos a jugar! Imagina que trabajas en la radio de tu comunidad y tu compañero es un famoso cantante. Hazle esta entrevista:

1. ¿Cómo se llama tu grupo musical?
2. ¿Qué tipo de música te gusta?
3. ¿Tocas algún instrumento además de cantar?
4. ¿Tienes un grupo o cantante preferido?
5. ¿Qué haces en tu tiempo libre?
6. ¿Viajas mucho por tu trabajo? ¿Te gusta viajar?



Siguiendo el modelo anterior intenta hacer tu propia entrevista a otros personajes famosos:

Nombre del personaje:

Preguntas:

.....

.....

.....

.....

Esta actividad se ha incluido ya que el centro *Yanapanakusun* en el año 2002 dio vida a un programa de comunicación denominado *Sonqoykipi t'ikarisunchis* (“en tu corazón florecemos”) con el objetivo de dedicar un espacio a la problemática de las trabajadoras del hogar y sensibilizar a la población y a las autoridades competentes de su situación. Con el tiempo, gracias a la difusión del programa y a las ayudas recibidas se pudo ampliar hasta llegar a las comunidades rurales entre los años 2003 y 2004²².

En las casas de cultura de las comunidades se suelen hacer grabaciones con los niños sobre diferentes temas que, posteriormente, se difunden a través de la radio. En otras ocasiones, se invita a los niños a colaborar en directo en el programa –preparando previamente la actividad- por lo que es un medio que conocen y suele despertar un gran interés en el grupo. Por ende, esta actividad atraería la atención de los niños y fomentaría su participación activa, favoreciendo la interacción.

CAPACIDAD DE ORGANIZAR Y CLASIFICAR INFORMACIÓN DE FORMA ABSTRACTA

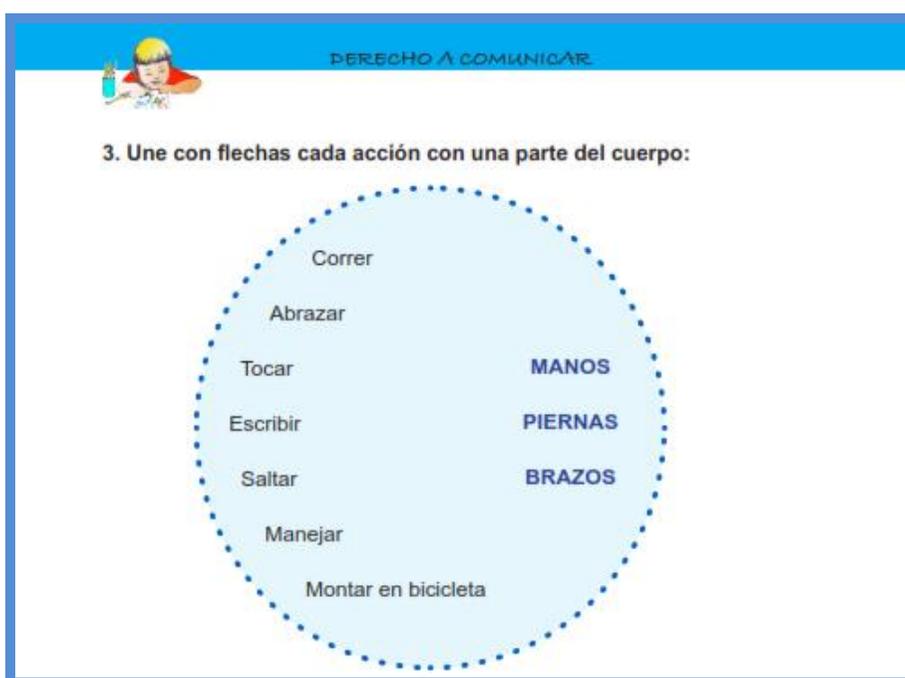
Las actividades creadas específicamente para este manual no solo pretenden cubrir la parte lingüística, sino también potenciar otras destrezas de los niños en el plano cognitivo, entre otros. Para ello, se

²² Para más información sobre el programa de radio se puede consultar:
<http://www.yanapanakusun.org/comunicacion/historia.htm>

han incluido diferentes tareas en las que los niños tienen que realizar esquemas (en el ejemplo 1 ya vimos cómo tenían que completar un árbol genealógico a partir de un breve texto), unir con flechas, relacionar símbolos y conceptos o elaborar mapas conceptuales.

EJEMPLO 8:

Unir con flechas



DERECHO A COMUNICAR

3. Une con flechas cada acción con una parte del cuerpo:

Correr	MANOS
Abrazar	PIERNAS
Tocar	BRAZOS
Escribir	
Saltar	
Manejar	
Montar en bicicleta	

Este diagrama muestra un ejercicio de asociación. A la izquierda, dentro de un círculo punteado, se listan siete acciones: Correr, Abrazar, Tocar, Escribir, Saltar, Manejar y Montar en bicicleta. A la derecha, se listan tres partes del cuerpo: MANOS, PIERNAS y BRAZOS. El objetivo es unir cada acción con la parte del cuerpo que se utiliza para realizarla.

Esta actividad se apoya en un ejercicio de asociación que ayude a los niños a individualizar las partes del cuerpo que se emplean al realizar las actividades ofrecidas, favoreciendo la estimulación cognitiva –mediante la relación de conceptos- e incitando al alumno a que reflexione sobre las habilidades necesarias para realizar dichas tareas.

EJEMPLO 9:

Relacionar símbolos y conceptos

4. ¿Qué parte del cuerpo le corresponde a cada sentido?

LOS CINCO SENTIDOS

👁️ LA VISTA ➡️

👂 EL OIDO ➡️

👃 EL OLFATO ➡️

👅 EL GUSTO ➡️

👋 EL TACTO ➡️

Con esta actividad se acerca a los niños al mundo de las sensaciones mediante la presentación de los cinco sentidos para que indiquen las partes del cuerpo relacionadas con estos. Por lo tanto, se trata de que el niño identifique el órgano que se asocia con cada sentido para que, paulatinamente, comprenda los mecanismos con los que el cuerpo procesa los estímulos a los que estamos expuestos: luz, olores, ruidos o sonidos. De esta forma, una vez que haya comprendido el concepto, el niño podrá asimilar con mayor facilidad terminología específica en L2 relacionada con las características y las propiedades físicas, gustativas u olfativas de objetos, alimentos, naturaleza, etc.

EJEMPLO 10:

Elaborar mapas conceptuales

7. Completa el siguiente mapa conceptual con las palabras del recuadro:

piernas cabeza huesos órganos piel médico músculos
pediatra tronco pies dedos cuello corazón enfermero higiene
brazos ejercicio físico manos alimentación enfermedades

MAPA CONCEPTUAL:

```
graph TD; A[EL CUERPO HUMANO] --> B[PARTES EXTERNAS]; A --> C[PARTES INTERNAS]; A --> D[SALUD]; A --> E[PROFESIONES];
```

The diagram shows a central blue rounded rectangle labeled "EL CUERPO HUMANO". Four arrows point from this central node to four separate rectangular boxes. The boxes are labeled "PARTES EXTERNAS", "PARTES INTERNAS", "SALUD", and "PROFESIONES". Each of these four boxes contains several horizontal dotted lines for writing.

Al igual que en actividades precedentes se intenta potenciar la estimulación cognitiva del niño y su capacidad para organizar y clasificar información de forma abstracta mediante un mapa conceptual en el que se tienen que agrupar en diferentes categorías palabras relacionadas con el cuerpo humano.

EJEMPLO 11:

Encontrar el intruso

PERSONAS 

5. Rodea el intruso en las siguientes series de palabras:

CEJA **UÑA** PESTAÑA OJO
CODO BRAZO PIE MUÑECA
DIENTES BOCA NARIZ LABIOS
ÍNDICE CORAZÓN RODILLA MEÑIQUE

Con esta tarea se establecen asociaciones léxicas significativas que amplían el vocabulario del alumno y desarrollan su agilidad mental. Se trata de palabras que se trabajarán a través de todo el apartado dedicado al cuerpo humano.

Por otra parte, son términos que resultan fundamentales en el contexto de las comunidades para poder trabajar tanto cuestiones relacionadas con la salud como con la higiene (uña, boca, dientes, nariz).

Por último resulta relevante destacar la importancia que se le ha otorgado al cuerpo humano en el capítulo, ya que la salud y la higiene, junto a otros aspectos que ya se han tratado previamente, representan una gran problemática en las comunidades.

EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

En apartados anteriores se ha señalado la importancia de captar la atención de los estudiantes. El componente lúdico es un elemento fundamental en la enseñanza para amenizar las clases y conseguir que el niño disfrute y se divierta en su proceso de aprendizaje. Por este motivo, el presente manual consta de numerosos juegos, tales como: sopas de letras, adivinanzas, actividades manuales (elaboración de relojes para aprender las horas; un tres en raya de insectos para aprender sus nombres o una fiesta de máscaras de animales para la que tienen que hacer su careta) o jeroglíficos adaptados a su nivel lingüístico.

EJEMPLO 12:

Los dedos de la mano con símbolos e ilustración

6. Te echo una mano para que descubras el nombre de los dedos: índice, anular, corazón, meñique y pulgar. Ahora, identificalos:

-  Es gordito y tan bajo como pulgarcito.
-  Es muy listo. En seguida señala todo.
-  Es el más grande y el centro de la atención.
-  No es muy alto pero sí el más guapo y elegante.
-  Es el más pequeñito de todos. ¡Qué rico!



El diseño de esta actividad responde a diferentes objetivos. Por un lado, como resulta evidente, se pretende que los niños aprendan el nombre de los dedos mediante breves definiciones a modo de adivinanza con los símbolos y la imagen respectivos que sirven de ayuda para resolver la tarea.

Por otra parte, se persigue otro objetivo fundamental que responde a una de las carencias -observada durante la investigación- que presentan los niños de las comunidades: la psicomotricidad fina. La falta de estímulos a la que están expuestos afecta al desarrollo psicomotor, produciéndose reducciones en el movimiento y en la coordinación, principalmente. Por lo tanto, con esta actividad, se intenta acercar al niño al conocimiento del cuerpo e impulsar la utilización de las manos como ejercicio de coordinación. De la misma forma, a lo largo de los cinco capítulos se introducen actividades que potencian la coordinación, la organización del espacio y del tiempo o la localización espacial, entre otros.

EJEMPLO 13:

Sopa de letras

DERECHO A COMUNICAR

SOPA DE LETRAS

cintura, cabeza, codo, labios, rodilla, ojos, pecho, brazo, mejilla, uñas

Ñ	A	B	I	T	H	V	S	X	O			
G	L	R	T	C	R	Q	J	M	P			
F	L	A	B	I	O	S	A	E	O			
U	I	Z	O	N	I	D	L	J	H			
C	D	O	G	T	Z	U	O	I	C			
L	O	R	R	U	E	S	I	L	E			
O	R	T	A	R	S	P	I	L	P			
S	I	R	C	A	B	E	Z	A	L			
T	L	A	Ñ	O	R	Z	P	V	J			
Y	Ñ	U	U	G	A	B	O	H	I			

Otra tipología adoptada ha sido la sopa de letras con el objetivo de que el niño aprenda o consolide el léxico, por campos semánticos, trabajando la agilidad mental de forma lúdica.

Además de las actividades presentadas para ejemplificar las diferentes categorías establecidas, en el libro se incluyen otras tareas que responden a las necesidades de los niños de las comunidades en el plano de la nutrición, la salud y la higiene o la educación vial. Todo ello a través de la enseñanza de la lengua y de forma interdisciplinar, uniendo el aprendizaje lingüístico con campos de las ciencias sociales y naturales, entre otras disciplinas.

Asimismo se han diseñado actividades que favorezcan la educación en valores y potencien los derechos del niño en respuesta a la problemática a la que se enfrentan los menores en las comunidades.

EJEMPLO 14:

Los derechos del niño

Este fragmento es el que encabeza una actividad –*Calendario mágico*- en la que se explican los Derechos del Niño y la historia de estos:



Las actividades del libro se han diseñado para que los niños de forma relativamente autónoma puedan elaborar las tareas, por lo que la figura del profesor/adulto no resulta imprescindible. Sin embargo, en esta actividad se hace alusión directa al profesor en el enunciado porque se pretende divulgar los derechos del niño en ambos grupos (alumno-profesor).

Posteriormente se incluyen los diez principios fundamentales de los derechos para consolidar la comprensión de los mismos y se les invita a realizar un calendario para trabajarlos:

¿Has entendido lo que son los *Derechos del Niño*? Para que no los olvidemos vamos a hacer un "Calendario Mágico". A continuación, tienes los diez principios fundamentales de los derechos y tú tienes que incluir otros dos que te gustaría tener para llegar a doce (uno para cada mes).

¡Todos los meses trabajaremos un derecho!

Principio 1: Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.

Principio 2: Derecho a una protección especial para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres.

Principio 3: Derecho a tener un nombre y una nacionalidad.

Principio 4: Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas.

Principio 5: Derecho a educación y atenciones especiales para los niños física o mentalmente.

Principio 6: Derecho a comprensión y amor por parte de las familias y de la sociedad.

Principio 7: Derecho a una educación gratuita. Derecho a divertirse y jugar.

Principio 8: Derecho a atención y ayuda preferentes en caso de peligro.

Principio 9: Derecho a ser protegido contra el abandono y la explotación en el trabajo.

Principio 10: Derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.

Principio 11:

Principio 12:

Por último, se ofrece un ejemplo para que puedan seguir el patrón y consigan completar los doce meses del año:

Ahora ya estamos preparados para construir nuestro propio calendario. En él tenemos que incluir: el mes, los días de la semana y un dibujo que represente el derecho que le corresponde.

Ejemplo: ENERO-Principio 1
Principio 1: Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.



MES DEL AÑO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO

El objetivo principal de esta actividad no es meramente informativo, sino que se aborda un tema fundamental que en el ámbito educativo de las comunidades no se suele trabajar. Por otra parte, se pretende divulgar entre los niños la idea de que tienen derechos y de

que deben ser respetados y no relegados a un segundo plano como sucede, a menudo, en el contexto en el que se desarrollan.

6.2.2. Presentación de material didáctico para el colectivo de inmigrantes

Al analizar los materiales didácticos empleados en los cursos de italiano de la *Agenzia del lavoro* se han puesto de manifiesto algunas de las deficiencias que presentan. Sin embargo, en Italia existen numerosos recursos para la enseñanza de italiano como LE/L2 que se podrían llevar al aula en dichos cursos. En ocasiones podría ser necesario adaptarlos al grupo –muchos de los materiales están diseñados para niños y adolescentes- pero algunas entidades han elaborado volúmenes para todas las edades y niveles. Una de las asociaciones a nivel nacional que destacamos por su involucración en la integración de los inmigrantes, la enseñanza de italiano como L2 y la variedad de recursos didácticos que ofrece es *Scuola di Babele*:

El objetivo principal de nuestra asociación es enseñar la lengua italiana a todas las personas extranjeras, presentes en el territorio, que lo necesiten con el fin de facilitarles los instrumentos lingüísticos y culturales que les permita vivir libremente en Italia que es el lugar al que, por elección o por necesidad, han inmigrado.

La Asociación “Scuola di Babele” que no hace ninguna distinción por raza, religión, cultura o clase social a la hora de acoger a los extranjeros, además, tiene como finalidad la promoción de

actividades culturales, informativas, formativas, de unión, de acogida, deportivas y recreativas destinadas a los inscritos, a los socios y al territorio, así como a los extranjeros que viven en el territorio.

La Asociación pretende crear un contexto de acogida que valore la diversidad de cada cultura, favorezca y permita el diálogo intercultural entre italianos y extranjeros, fomentando el crecimiento humano [...]

[Traducción nuestra del italiano]

En el apartado sobre material didáctico de su página *web* se tiene acceso a numerosas herramientas y actividades didácticas que recogen desde diccionarios, ejercicios de gramática, apartados de fonética o proyectos de alfabetización a recursos didácticos para profesores de italiano L2. Asimismo incluyen enlaces de otros centros e instituciones –algunos como el Centro COME se analizarán a continuación- sobre la formación de profesores²³.

En Trentino, el portal de la escuela *VivoScuola* incluye un apartado –Intercultura- en el que destacan a nivel provincial y nacional centros interculturales; información sobre la normativa vigente en el campo de la inmigración; mediadores lingüísticos o recursos varios como una lista de asociaciones y centros de documentación donde obtener material.

²³ Se puede acceder a la información completa de la escuela en su página *web*: <http://www.scuoladibabele.it/materiale-didattico2>

Uno de los centros culturales provinciales *Millevoci*, creado en el año 1998 a partir de un protocolo de acuerdo que comprende la *Provincia Autonoma di Trento*, el ayuntamiento de Trento, el *Forum Trentino per la pace*, el instituto de investigación y experimentación educativa IPRASE (*Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa*) y la Universidad de Trento, se dedica principalmente a la integración de menores recién llegados e interviene en la acogida, en el desarrollo lingüístico y en la mediación intercultural. De entre sus actividades cabe destacar la formación a profesores, educadores y mediadores lingüísticos que ofrece.

El centro COME²⁴ es un servicio de la cooperativa social *Farsi Prossimo* que, desde el año 1994, intenta promover: la inserción social y cultural de niños y adolescentes en Italia; la integración en el sistema escolar de los alumnos de diferente origen e impulsa el intercambio de biografías personales, referentes culturales y lenguas de distinto origen, entre otros.

La página web del centro ofrece varios servicios a los profesores, tales como: cursos de formación sobre temas de acogida y enseñanza de italiano como L2, seminarios o materiales didácticos a los que se puede acceder por internet o por correo postal. Además, incluye otros muchos materiales de otras asociaciones y entidades educativas.

²⁴ Para más información, se puede consultar la página web <http://www.centrocome.it/>

Por otra parte, el Ministerio de Educación italiano -MIUR (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)- ha organizado un seminario nacional²⁵ con diferentes sesiones.

En el documento se incluyen los temas de las sesiones:

1. Escuela abierta. Relaciones con el territorio, las asociaciones, los entes locales.
2. Empezar desde pequeños: pruebas de ciudadanía en las guarderías y escuelas de educación infantil. La implicación de las familias.
3. La enseñanza/aprendizaje del italiano, el valor del plurilingüismo.
4. La escuela y el desafío del diálogo entre culturas y religiones.
5. Estudiantes de segunda generación: recorridos, elecciones, relaciones entre iguales.
6. Evaluar a los estudiantes extranjeros, evaluar la escuela.
7. Las necesidades formativas de los adultos en el marco del aprendizaje permanente.

[Traducción nuestra del italiano]

En consecuencia, queda patente que en los centros mencionados y otras instituciones la enseñanza de italiano como L2 no pasa inadvertida, confiriéndole una cierta importancia, principalmente en

²⁵ El programa completo se encuentra en <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/dettaglioNews/viewDettaglio/33987/11210>

niños y adolescentes escolarizados. Por otra parte, existen tanto cursos de formación como instrumentos para la resolución de dificultades didácticas a disposición de los profesores de italiano como L2. Sin embargo, como ya se ha expuesto anteriormente, en las clases observadas los docentes siguen empleando recursos que no se adecuan a las características de los estudiantes; a pesar del material y las herramientas didácticas ofrecidas. Por ello, para dar respuesta a esta carencia, a continuación se muestran algunas sugerencias metodológicas que podrían adoptarse en estos cursos.

El material didáctico para la enseñanza de italiano como L2 se puede encontrar tanto en soporte papel como en la red por lo que el acceso es público. Además de los citados anteriormente destacan otros proyectos de especial interés.

El proyecto *Non uno di meno* (a cargo del *Assessorato all'Istruzione, Provincia di Milano* y el *Centro Come della Cooperativa Farsi Prossimo*) elabora “*C’era una volta...*” Materiali didattici di italiano L2 [Había una vez...Material didáctico de italiano como L2] que recoge una parte de los materiales didácticos elaborados por profesores en el 2007/2008.

En la presentación Graziella Favaro explica cómo el proyecto responde a la necesidad de profesores de la escuela secundaria de disponer de materiales didácticos adecuados para alumnos extranjeros – de 14 a 20 años- que ya están escolarizados en su L1. En el caso que

nos ocupa el colectivo está formado por adultos pero como veremos a continuación este material resultaría igualmente apto.

C'era una volta está compuesto por cinco bloques, cada uno de ellos introducidos por una unidad didáctica detallada en la que se señalan: destinatarios, competencias, contenidos, metodología, instrumentos, nivel –según el MCER- o duración, entre otros²⁶. A continuación se mostrarán algunos ejemplos extraídos de las unidades incluidas en el proyecto que -a pesar de que hayan sido diseñadas para alumnos de la escuela secundaria- se podrían emplear en la enseñanza de italiano L2 en el grupo objeto:

Caffè espresso. Bloque en el que se presta especial atención a la lengua con fines específicos del sector laboral.

El colectivo de inmigrantes no solo necesita alcanzar una competencia lingüística general de la L2 para integrarse en la sociedad, sino que también, por su condición de potenciales trabajadores, tienen que adquirir un aprendizaje específico de la lengua. Por lo tanto, parece oportuno ofrecer actividades diseñadas específicamente para favorecer su inserción en el mercado laboral.

Las actividades de este primer bloque -aunque presumiblemente no han sido creadas con este objetivo, ya que están dirigidas a alumnos de la escuela secundaria- favorecen el aprendizaje de léxico y fórmulas

²⁶ Se puede consultar el material en <http://www.centrocome.it/wpcontent/uploads/2014/10/cera-una-volta.pdf>.

específicas del sector de la hostelería. Hecho que beneficiaría al grupo objeto ante posibles oportunidades laborales en dicha rama.

EJEMPLO 1: Selección de actividades del bloque *Caffè espresso*.

Diálogo en un bar

Actividad 1:

Esta actividad está compuesta por 19 tareas mediante las cuales se practican las destrezas lingüísticas y se trabajan diferentes aspectos de la lengua y culturales fundamentales para la adquisición de la L2.

Las tareas se podrían englobar en los siguientes apartados:

Comprensión oral

Tarea 1: Escuchar un diálogo entre el cliente y el camarero.

Con esta primera tarea se introduce nuevo léxico específico – concretamente sobre una cafetería- y se contribuye al desarrollo de la comprensión oral mediante una audición. Si bien es cierto que el material auditivo, en general, puede acarrear mayor dificultad que un texto escrito, este diálogo solo sirve de introducción al resto de tareas. Por lo tanto, a medida que avanza la actividad se trabaja el léxico que se consolidará en las tareas posteriores.

● **1. Ascolta il dialogo**

A: Cliente
B: Barista

SERVIZIO CAFFÈ AL BANCO

A: Buongiorno

B: Buongiorno. Desidera?

A: Un caffè, per favore.

B: Va bene al banco o si siede al tavolo?

A: Resto al banco, grazie. Posso avere anche un bicchiere d'acqua?

B: Naturale o gasata?

A: Naturale, grazie. Ho appena mangiato un panino, bevo per gustare meglio il mio caffè.

B: Certo. Preferisce caffè normale, ristretto o lungo?

A: Ristretto, grazie.

B: Le preparo subito il suo caffè... (Pausa: rumore acqua). Intanto la sua acqua naturale...

A: Grazie.

(Pausa: rumore macchinetta-caffè)

B: Ecco il caffè ristretto. Zucchero normale o di canna?

A: Normale, grazie. Quanto le devo?

B: 80 centesimi.

A: Ecco un euro.

B: Venti centesimi di resto a lei e il suo scontrino.

A: Grazie, arrivederci.

B: Prego, arrivederci.

Tarea 4: Se introduce un fragmento del diálogo (tarea 1) con huecos y se les pide que vuelvan a escuchar la audición y lo completen. Como veremos posteriormente en las tareas 2 y 3 se trabaja el diálogo para facilitar el ejercicio.

● **4. Ascolta più volte la prima parte del dialogo e completa.**

A: Buongiorno

B: Buongiorno. ?

A: Un caffè, per favore.

B: Va bene al o si siede al

A: Resto al banco, grazie. Posso avere anche un d'acqua?

B: Naturale o

A: Naturale, grazie. Ho appena mangiato un panino, bevo per gustare meglio il mio caffè.

B: Certo. Preferisce caffè, o

A: Ristretto, grazie.

Comprensión lectora

Tarea 2: El alumno tiene que responder a una serie de frases de tipología verdadero/falso sobre el diálogo anterior. Con este tipo de tareas se fomenta el desarrollo de la comprensión lectora y de la comprensión auditiva, al partir de un mensaje oral, en la L2.

• 2. Leggi e segna vero o falso.	VERO	FALSO
a) Un cliente ordina un caffè	V	F
b) Il cliente è seduto a un tavolo.	V	F
c) Il cliente prende un bicchiere d'acqua frizzante	V	F
d) Il cliente ordina anche un panino	V	F
e) Non mette lo zucchero nel caffè	V	F
f) Il caffè costa meno di un euro	V	F
g) Il barista serve il cliente al banco	V	F

Asimismo estas actividades –tareas 2 y 14- están orientadas a favorecer la capacidad de organización y clasificación de información de forma abstracta, habilidad en la que el grupo objeto mostraba dificultades en la realización de cuestionarios o compilación de formularios.

Tarea 14: Carteles de diferentes bares con frases de tipología verdadero/falso.

<p align="center">BAR CAFFÈ LESSONA lunedì - venerdì dalle 7.00 alle 19.30 sabato dalle 8.30 alle 18.30 domenica chiuso</p>	<p align="center">BAR GELATERIA RAFFAELLA da martedì a venerdì 7.00 – 18.30 sabato e domenica 15.00 – 22.00 lunedì chiuso</p>																											
<p align="center">BAR JAMAICA lunedì – sabato 7.30 – 2.00 domenica 10.00 –20.30</p>	<p align="center">BAR TABACCHI GIUSTI lun – ven dalle 7.30 alle 19.00 sabato 15.00 - 19.00 giorno di chiusura: domenica</p>																											
<p align="center">BAR OASI 6.00 – 24.00 orario continuato chiusura: sabato pomeriggio</p>	<p align="center">BAR CREMERIA 7:30 - 19.00 lunedì - venerdì sabato 15.00 - 22.00 domenica chiuso</p>																											
<table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th align="right">vero</th> <th align="right">falso</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Il bar caffè Lessona chiude tutti i giorni alle 18.30.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> <tr> <td>b) Il bar tabacchi Giusti sabato mattina è aperto.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> <tr> <td>c) Il giorno di chiusura del bar caffè Lessona e del bar Cremeria è la domenica.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> <tr> <td>d) Il bar gelateria Raffaella giovedì pomeriggio è chiuso.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> <tr> <td>e) Il bar Giamaica non ha un giorno di chiusura.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> <tr> <td>f) Se vuoi un caffè sabato mattina puoi andare al bar gelateria Raffaella.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> <tr> <td>g) Il bar che chiude il lunedì si chiama bar gelateria Raffaella.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> <tr> <td>h) Il bar Oasi da domenica a lunedì è sempre aperto.</td> <td align="right">V</td> <td align="right">F</td> </tr> </tbody> </table>			vero	falso	a) Il bar caffè Lessona chiude tutti i giorni alle 18.30.	V	F	b) Il bar tabacchi Giusti sabato mattina è aperto.	V	F	c) Il giorno di chiusura del bar caffè Lessona e del bar Cremeria è la domenica.	V	F	d) Il bar gelateria Raffaella giovedì pomeriggio è chiuso.	V	F	e) Il bar Giamaica non ha un giorno di chiusura.	V	F	f) Se vuoi un caffè sabato mattina puoi andare al bar gelateria Raffaella.	V	F	g) Il bar che chiude il lunedì si chiama bar gelateria Raffaella.	V	F	h) Il bar Oasi da domenica a lunedì è sempre aperto.	V	F
	vero	falso																										
a) Il bar caffè Lessona chiude tutti i giorni alle 18.30.	V	F																										
b) Il bar tabacchi Giusti sabato mattina è aperto.	V	F																										
c) Il giorno di chiusura del bar caffè Lessona e del bar Cremeria è la domenica.	V	F																										
d) Il bar gelateria Raffaella giovedì pomeriggio è chiuso.	V	F																										
e) Il bar Giamaica non ha un giorno di chiusura.	V	F																										
f) Se vuoi un caffè sabato mattina puoi andare al bar gelateria Raffaella.	V	F																										
g) Il bar che chiude il lunedì si chiama bar gelateria Raffaella.	V	F																										
h) Il bar Oasi da domenica a lunedì è sempre aperto.	V	F																										

Ortografía y prosodia

Tarea 9: Leer con un compañero unos diálogos para practicar la entonación de las preguntas y mejorar su competencia prosódica.

Tareas 15 y 16: El dictado ha sido uno de los ejercicios que se han empleado tradicionalmente tanto en la enseñanza de la lengua materna como de segundas lenguas. En el caso que nos ocupa no solo se trabajaría la ortografía –normas ortográficas y acentos- y la prosodia – la entonación y la pronunciación- sino que, además, serviría de ejercicio para afianzar el léxico y las fórmulas aprendidas en las tareas anteriores.

Tarea 15: Carteles con vacíos de información que tienen que completar después de escuchar al profesor/ *Tarea 16:* Dictado.

• 15. Ascolta la lettura dell'insegnante e completa le insegne

BAR DA CARMEN

aperto da a

dalle alle

chiuso

BAR SPORT

ORARIO da a

dalle alle

domenica

Aprendizaje del léxico

En la actividad el léxico se presenta a través de diferentes recursos. En las tareas 3 y 5 se emplea la imagen como herramienta visual para introducirlo. El uso de fotografías e ilustraciones –como se ha expuesto en apartados anteriores- favorece el aprendizaje de vocabulario a través de la memoria visual y la relación entre palabra e imagen.

Tarea 3: Imágenes de cafés y adjetivos para relacionar. Posteriormente, se incluyen dos preguntas sobre gustos personales para fomentar la interacción oral con sus compañeros.

● **3. Rispondi alle domande.**

lungo / ristretto
amaro / dolce
caldo / freddo
liscio / macchiato
normale / decaffeinato



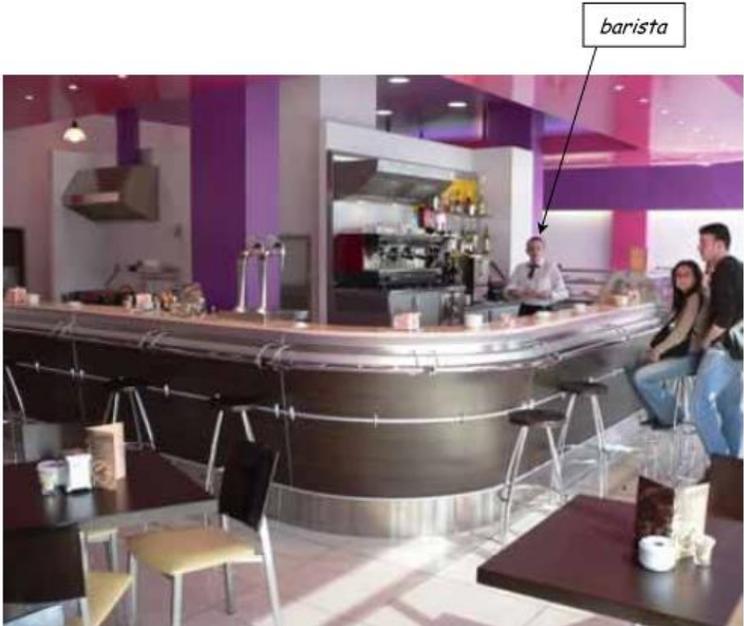
a) Tu bevi caffè? Come lo preferisci ? (usa le parole nel riquadro)

.....

b) Il tuo compagno di banco beve caffè? Come lo preferisce ?

Tarea 5: Fotografia de un bar con un recuadro de palabras al lado para que las localicen en la imagen y completen la lista con otros objetos que conozcan.

• **5. Scrivi che cosa vedi nella fotografia. Puoi usare le parole del riquadro e aggiungerne altre.**



barista

barista
cliente
banco
tavolo
bottiglia
.....

Otras formas de introducir el léxico se basan en ejercicios que desarrollan la agilidad mental del alumno (tareas 6 y 11) y se trabaja el componente gramatical y funcional de la lengua (tarea 11):

Tarea 6: Ejercicio en el que tienen que encontrar el intruso y explicar por qué.

• **6. Leggi le liste di parole e trova l'intruso.**

a) caffè – tè – panino – acqua – coca-cola – cappuccino
L'intruso è perché

b) caffè – cappuccino – latte caldo – coca-cola – cioccolata
L'intruso è perché

c) tè – panino – dolce – tramezzino – pasta
L'intruso è perché

Tarea 11: Ordenar las palabras para formar frases con expresiones y vocabulario trabajados a través de toda la unidad.

• **11. Metti in ordine le parole e forma le frasi come nell'esempio.**

ESEMPIO: macchiato. / un caffè / Vorrei
Vorrei un caffè macchiato.

a) Prendo / al limone. / un cappuccino / e una fetta di torta
.....

b) desidera? / Buongiorno, / che cosa
.....

c) ristretto, / Vorrei / per favore. / un caffè
.....

d) d'acqua frizzante? / Posso avere / un bicchiere / anche
.....

e) d'acqua naturale. / Vorrei un cappuccino, / e un bicchiere / una brioche / al cioccolato
.....

En algunas tareas se trata, además de consolidar el aprendizaje, de fomentar la habilidad para organizar el léxico en categorías (tarea 8) o con vacíos de información (tarea 17):

Tarea 8: Organizar las palabras de la tarea 7 en dos grupos (bebidas/comidas).

• 8. Raggruppa le parole dell'attività precedente.

bevande (bere)	cibi (mangiare)
<i>acqua</i>	<i>biscotti</i>



Tarea 17: Lista de precios con espacios para que completen la información. Falta el nombre del grupo al que pertenecen los productos, por ejemplo: bebidas frías; bebidas calientes, etc.

Por último, se incluye un componente lúdico para captar el interés del estudiante y aumentar su motivación con sopas de letras o crucigramas (tareas 7 y 13):

Tarea 7: Sopa de letras para que busquen palabras relacionadas con la unidad. Con las letras que quedan tendrán que formar una frase.

• **7. Cancella le parole** (acqua, aranciata, biscotti, brioche, caffè, cioccolata, focaccia, gelato, panino, paste, tè, tisana, tramezzino) **e trascrivi le lettere rimaste.**

Attenzione: le parole sono scritte da sinistra verso destra. →

*	C	A	F	F	È	A	L	T	E'	B	A	R	P	A
N	I	N	O	S	I	A	C	Q	U	A	P	O	S	S
O	N	O	T	R	A	M	E	Z	Z	I	N	O	O	R
D	I	N	A	R	E	G	E	L	A	T	O	C	I	B
I	A	R	A	N	C	I	A	T	A	E	B	I	S	C
O	T	T	I	B	E	V	A	N	D	E	B	R	I	O
C	H	E	T	I	S	A	N	A	C	A	L	D	E	C
I	O	C	C	O	L	A	T	A	O	F	O	C	A	C
C	I	A	F	R	E	D	D	E	P	A	S	T	E	.

La frase è:

.....

Tarea 13: Crucigrama

Al resolverlo obtendrán el nombre del objeto que aparece debajo.

Definizioni:

1. Aranciata, coca-cola, tè, acqua sono ...
2. Puoi ordinare cibo e bevande calde o fredde al ...
3. Lavora dietro al banco del bar; è il ...
4. Può essere di canna o bianco; è lo ...
5. In bottiglia può essere gasata o naturale; è l' ...
6. Si usa per bere; è il ...
7. Sono intorno a un tavolo; sono le ...
8. Se pago un po' di più, ricevo il ...
9. Se metto un po' di latte nel caffè, prendo un caffè ...
10. La parte del bar dove posso prendere un caffè in piedi è il ...

Nella colonna gialla appare il nome di questo piccolo contenitore per il latte; è il



Interacción

La interacción oral resulta fundamental en el aprendizaje de lenguas ya que con esta se activan de forma simultánea tanto la comprensión como la expresión oral (tareas 10 y 19). En este caso,

además, se trabaja la expresión escrita con la realización de la actividad (tarea 10):

Tarea 10: Recuadro con palabras para que elaboren diálogos en parejas.

• **10. Lavora in coppia con un compagno: Inventate dialoghi simili a quelli dell'attività precedente. Usate le espressioni del riquadro.**

- caffè: macchiato, ristretto, lungo, normale
- tè: caldo, freddo, con il latte, con il limone
- brioche: alla crema, al cioccolato, alla marmellata, vuota, integrale
- cappuccino: con/senza cacao, tiepido, bollente, con/senza schiuma
- panino: al prosciutto, al tonno, con verdure, pomodoro e mozzarella
- succo di frutta: alla pera, alla mela, alla pesca, all'arancia

Tarea 19: Role play entre cliente y camarero a partir de una situación simulada.

• **19. Role play. Segui le indicazioni dell'insegnante e interpreta il ruolo assegnato.**

Studente A:

Sei un barista. Nel tuo bar entra un cliente. Servi il cliente. Per prodotti e prezzi usa la tua lista.

Studente B:

Sei stanco. Fa caldo e hai sete e forse anche fame. Entri in un bar e ordina qualcosa.

Contenido funcional

Con esta actividad se trata de consolidar, por una parte, el aprendizaje de expresiones relacionadas con el tema tratado a través de todo el apartado y, por otra, de trabajar el uso de la lengua puesto que tienen que identificar para qué se utilizan las expresiones presentadas (pedir/ofrecer; hablar de gustos o preferencias).

Tarea 12: Expresiones del diálogo inicial para que identifiquen si las dice el cliente o el camarero.

● **12. Ecco alcune espressioni che hai trovato nei dialoghi della pagina precedente.**
Decidi se servono *per ordinare* oppure *per servire* e trascrivile nella tabella.

- Che cosa desidera?
- Vorrei un caffè ...
- Un caffè, grazie.
- Un caffè, per favore.
- Vuole altro?
- Caffè normale?
- Latte caldo o freddo?

<i>Per ordinare</i>	<i>Per servire un cliente e chiedere che cosa vuole</i>
<i>Vorrei un caffè.</i>	

Por último, nos encontramos con una tarea que podría tener una cierta relación práctica con el mercado laboral. A pesar de ello, no consideramos la unidad didáctica en sí orientada directamente al trabajo ya que no se incluyen aspectos legales (pasos para abrir un negocio) o

de otra índole que aporten información necesaria al inmigrante para emprender una actividad propia.

Tarea 18: Cartel para completar con: el nombre del bar, los productos y la lista de precios, imaginando que acaban de abrirlo ellos mismos.

18. Hai aperto un bar da poco. Insieme a un tuo collega decidi il nome del bar e scrivi la lista dei prezzi.

BAR

Listino prezzi

.....	€
.....	€
.....	€
.....	€
.....	€
.....	€
.....	€
.....	€
.....	€
.....	€

Musica e parole [Música y palabras]. Este apartado tiene como objetivo principal mejorar la capacidad de escucha mediante canciones famosas. Las razones por las que se ha defendido tradicionalmente el uso de canciones y los beneficios de la música en la enseñanza de lenguas son múltiples. En el caso que nos ocupa, consideramos que la música podría beneficiar al grupo objeto por su componente lúdico y cultural y como soporte para poner en práctica destrezas orales y escritas como veremos a continuación con las cuatro tareas de la actividad.

EJEMPLO 2: Selección de actividades del bloque *Musica e parole*

Actividad 1:

Esta actividad está compuesta por cuatro tareas.

Comprensión auditiva a través de la música

Tarea 1: La gatta, Gino Paoli.

Canción con huecos para completar las frases después de la audición y contribuir, de esta forma, a mejorar la comprensión oral en la L2. Una vez que la han escuchado varias veces, se les ofrece la canción completa.

Tarea 2: Ejercicio con frases incompletas.

Se les pide que busquen en la canción información para completar las frases, practicando la comprensión oral y lectora.

• **2. Cerca nel testo della canzone le informazioni per completare le frasi**

Dove abitavo prima:

la gatta aveva

la soffitta era

la finestra era

quando suonavo la chitarra, la gatta

e dal cielo una piccola stella

Dove abito adesso:

la mia casa è

io sono in questa casa perché

Ma io ricordo

Expresión escrita

Tarea 3: Ejercicio en el que tienen que contestar a preguntas relacionadas con su historia personal. En todas las tareas se practica el tiempo del pasado –pretérito imperfecto- y por este motivo se les pide que respondan a unas frases relacionadas con su pasado con un claro

intento de que hablen del lugar del que proceden y de su vida allí y practiquen la expresión escrita.

- **3. Ora tocca a te. Rispondi alle domande sul tuo quaderno.**
- a) Ricordi un luogo che ti era particolarmente caro? Quale? Descrivi come era.
 - b) Perché lo ricordi con affetto? Che cosa facevi in quel luogo?
 - c) Dove abiti ora, che cosa "non vedi più"? Scrivi le cose che ora ti mancano.

Tarea 4: Escribir una redacción. En la última actividad se les pide que organicen sus respuestas y escriban una redacción con un título. Por último, se ofrece un ejemplo.

Con estos dos últimos ejercicios (tareas 3 y 4), por otra parte, se podría trabajar el componente intercultural en el aula, poniendo en común la información de todos los alumnos -de diferentes nacionalidades- para acortar distancias entre culturas y aplicar una metodología que propicie un acercamiento a la cultura del *otro*; tanto con el grupo meta como entre los miembros del grupo objeto.

Ricette [Recetas]. Análisis y producción de textos por niveles.

EJEMPLO 3: Selección de actividades del bloque *Ricette*

Este apartado está compuesto por tres actividades que se corresponden con el nivel A1, A2 y B1 respectivamente. En él se trabaja la gastronomía italiana (platos típicos, recetas, ingredientes), siendo un aspecto esencial en la cultura del país. Por lo tanto, resulta necesario adquirir conocimientos básicos de esta rama para adentrarse en la cultura del grupo meta. Por otro lado, la adquisición de léxico específico sobre gastronomía –al igual que analizamos en el primer bloque- podría ayudar a los inmigrantes en su inserción en el mercado laboral, concretamente en el sector de la hostelería.

Actividad 1:

La actividad seleccionada se corresponde con un nivel A1 y está dividida en siete tareas que se agrupan en la siguiente clasificación:

Aprendizaje del léxico

Como en ocasiones anteriores, en estas tareas (tareas 1 y 6) se ha optado por introducir el léxico acompañado de imágenes y fotografías que ayuden a comprender el significado de las palabras y a favorecer el aprendizaje del vocabulario mediante la memoria visual.

Tarea 1: Imágenes de platos típicos italianos acompañadas de un recuadro con ingredientes. Tienen que decir el nombre del plato y elegir los ingredientes que lleva.

Con esta tarea se acerca al inmigrante a la cultura gastronómica italiana y, además, se potencia la interacción oral en el grupo ya que el conocimiento que los componentes posean sobre la cocina del país variará según su lugar de procedencia y el tiempo que lleven en el territorio, entre otros. Esta situación dará lugar a que compartan información entre ellos.

Tarea 6: Diccionario ilustrado. Resulta indiscutible la ayuda que, en general, ofrecen las ilustraciones para poder deducir el significado del léxico. En esta tarea el estudiante, con la ayuda de un diccionario ilustrado, tiene que elegir el verbo correcto para una serie de frases con el objetivo de que amplíe su vocabulario y desarrolle destrezas que le permitan establecer asociaciones léxicas.

6. Con il vocabolario per immagini scopri il significato di questi termini. Poi scegli l'alternativa corretta

- 1) **Pelate / cuocete** le patate con un coltello affilato.
- 2) **Mescolate / tagliate** con un cucchiaino.
- 3) **Bollite / lavate** la pasta in acqua abbondante.
- 4) **Condite / cucite** con un filo d'olio.
- 5) **Coprite / cuocete** la pentola con il coperchio.
- 6) **Mettete / togliete** la pentola sul fuoco per venti minuti.

Con el siguiente ejercicio se favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico, entrenando al alumno en la asociación de

palabras por campos y categorías para facilitar la comprensión y memorización de las mismas. De esta forma, no solo se consolida el significado de las palabras trabajadas previamente y se amplía el vocabulario con nuevos conceptos, sino que se induce al alumno a organizar y clasificar palabras; favoreciendo el pensamiento abstracto.

Tarea 4: Ordenar las palabras que se ofrecen en grupos: queso/verdura/condimentos.

• 4. Inserisci i nomi nella tabella

	FORMAGGI	VERDURA	CONDIMENTI
mozzarella	<i>mozzarella</i>	<i>pomodoro</i>	<i>olio</i>
pomodoro			
olio			
parmigiano			
carote			
patate			
cipolle			
sale			
pepe			
insalata			
aceto			
pecorino			

En esta tarea se trabaja el léxico mediante un juego de agilidad mental que permita al alumno establecer una asociación de conceptos – en este caso, de productos y unidades de medida- que favorezca la memorización del vocabulario.

Tarea 5: Cadena de palabras. Se introduce una frase formada por palabras unidas. El alumno tiene que individualizar cada una de ellas y completar las unidades de medida correspondientes para completar otras frases: por ejemplo, litro de leche.

- 5. Cerca nella catena di parole i nomi che indicano unità di misura, poi completa le frasi

palafachilofitolitroremagrammiso

- a) Un di latte.
- b) Un di carne.
- c) Mezzo di patate.
- d) 300 di zucchero.
- e) Mezzo d'acqua.

Comprensión lectora y organización textual

Tarea 2: Receta de una ensalada. En primer lugar, los alumnos tienen que leer la receta. A continuación se les pide que ordenen una serie de instrucciones para hacer la ensalada. De esta forma, por una parte, se favorece la comprensión lectora y, por otro lado, el alumno aprende a organizar las secuencias que configuran un texto de forma ordenada.

Insalata caprese

Ingredienti

Mezzo chilo di mozzarella di bufala campana, 500g di pomodori, 1 decilitro di olio extra vergine d'oliva, basilico fresco, origano, sale.

Procedura

Con un coltello, affettate mozzarella e pomodori della stessa dimensione. Condite le fette di pomodoro con un pizzico di sale ed alternate nel piatto le fette di pomodoro con le fette di mozzarella. Aggiungete le foglie di basilico fresco, un pizzico di origano (facoltativo) ed infine insaporite con un filo di olio extra vergine di oliva.

- Condite con l'olio.
- Salate le fette di pomodoro.
- Mettete una fetta di pomodoro accanto a una fetta di mozzarella.
- .. 1 . Tagliate la mozzarella e i pomodori a fette di grandezza uguale.
- Aggiungete il basilico e l'origano.

Expresión escrita

La práctica de la producción escrita en L2 (tareas 3 y 7), en el colectivo de inmigrantes, es absolutamente necesaria al ser una de las destrezas lingüísticas más ardua ya que muchos de los inmigrantes adquieren la lengua de forma oral sin haber recibido formación académica previamente, por lo tanto no aprenden a escribir. Sin embargo, en la certificación lingüística que tienen que obtener –nivel A2- se les examina evaluando la comprensión oral y la expresión escrita, respectivamente.

Tarea 3: Escribir la receta con otras palabras.

● **3. Immagina ora di dare istruzioni a un tuo amico. Trasforma il testo, seguendo l'esempio.**

Scegliete - se possibile - mozzarella e pomodori di dimensioni uguali e affettateli della stessa dimensioni. Condite le fette di pomodoro con un pizzico di sale ed alternate le fette di pomodoro con le fette di mozzarella. Aggiungete le foglie di basilico fresco, un pizzico di origano (facoltativo) ed infine insaporite con un filo di olio extra vergine di oliva.

Scegli - se possibile - mozzarella e pomodori

.....

.....

.....

.....

Tarea 7: Escribir una receta de un plato que conozcan. En esta tarea no se especifica concretamente si se trata de un plato italiano o procedente de la cultura del estudiante. Sin embargo, sería beneficioso que se tuviera en cuenta el conocimiento del mundo del alumno para facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, resultaría adecuado incluir recetas de diferentes platos del mundo para favorecer el aprendizaje y compartir ideas que fomenten la interculturalidad.

Pinocchio [Pinocho] y *C'era una volta* [Había una vez] son las dos últimas unidades didácticas del proyecto; con ellas se pretende acercar al alumno a la lengua italiana y a una parte de su cultura a través de la narración de historias.

EJEMPLO 4: Selección de actividades del bloque *Pinocchio*

Imágenes de Pinocho.

Actividad 1:

Esta actividad está compuesta por dos tareas que responden a la siguiente clasificación:

Introducción de cuentos populares a través de la imagen

Tarea 1: Se utiliza la imagen como recurso visual para introducir la historia y saber si la conocen. Aparecen la portada del libro original *Pinocchio* y la del cartel de la película adaptada de Roberto Benigni por lo que se puede acercar al alumno tanto a los cuentos más famosos

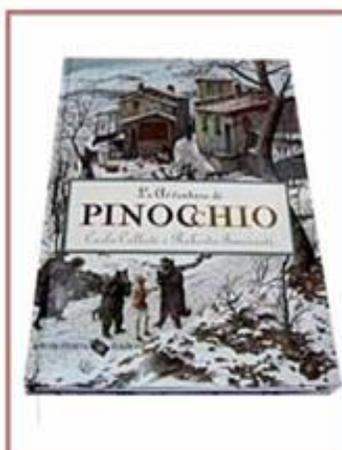
italianos como a la cultura cinematográfica contemporánea. Por lo tanto se presentan contenidos culturales a través de cuentos y películas; materiales que captan en mayor medida la atención del alumno y pueden favorecer el aprendizaje de léxico y estructuras narrativas.

LA STORIA

- 1. Osserva le immagini. Conosci la storia di Pinocchio?

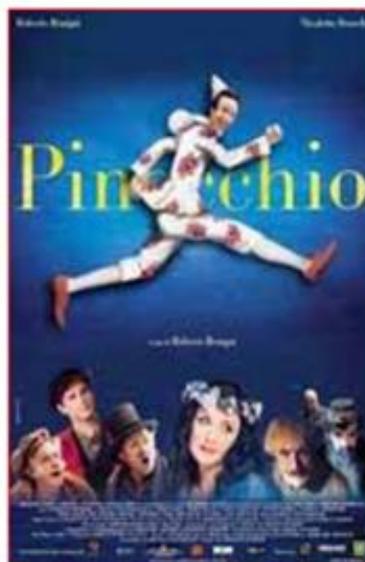
IL LIBRO: *Le avventure di Pinocchio*

Autore: Carlo Collodi
Anno: 1883



IL FILM: *Pinocchio*

Regista: Roberto Benigni
Anno: 2002



Además, se les pregunta si conocen la historia, favoreciendo así la expresión oral y la interacción en el grupo.

Coherencia textual

Tarea 2: A continuación se les ofrece dos hojas más con fotografías descolocadas, extraídas de la película de Benigni, para que las ordenen y reconstruyan la historia –a través de la imagen- con su compañero. Con esta actividad se logra que los alumnos desarrollen la capacidad para ordenar historias de forma lógica y cronológica.

C'era una volta [Había una vez] es la última unidad del proyecto. Está formada por cinco actividades –compuestas a su vez por diferentes tareas- con las que se ponen en práctica todas las destrezas lingüísticas.

Comprensión lectora, capacidad de síntesis e interacción oral

En la actividad 1, se parte con la lectura de una fábula tradicional italiana por parte del profesor. Posteriormente, los alumnos realizan una serie de tareas de entre las que destacan: subrayar las palabras y expresiones que no conozcan del texto, buscar en parejas el significado de estas en un diccionario y realizar una síntesis de la fábula en algunos puntos. A continuación el docente aclarará el significado de los términos y expresiones más complejas para proceder,

por último, a crear un debate en el que la clase establezca una discusión para decidir cuál es la moraleja de la fábula.

Componente intercultural

Con las actividades 2 y 4 se amplían horizontes pidiendo a los alumnos que cuenten y, posteriormente, escriban una fábula de su país por lo que se potencia el componente intercultural al comparar historias de distintas culturas y se beneficia tanto la expresión oral como escrita del alumnado. Por otra parte, el hecho de que al inmigrante se le ofrezca la posibilidad de compartir aspectos de su cultura y de compararlos con la italiana, podría favorecer la integración de este en el grupo meta, ya que sentiría respeto y tolerancia hacia su colectivo.

En resumen, como se ha expuesto en el presente apartado, el volumen *C'era una volta* es solo un ejemplo de los materiales que se pueden emplear en la enseñanza de italiano como L2²⁷. A pesar de que todos los manuales pueden ser susceptibles de modificación, dependiendo de las características del grupo al que van destinados, consideramos que actualmente existen recursos didácticos adecuados a disposición de los profesores de italiano L2 que podrían ofrecer mayores y mejores resultados en la adquisición de la lengua dentro del colectivo de inmigrantes.

²⁷ Se pueden encontrar otras actividades de interés en páginas como: <https://integriamoci.wordpress.com/2010/11/30/materiale-didattico-per-principianti/> o http://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico_ entre otros.

CAPÍTULO 7

7.1. CONCLUSIONES

En el presente estudio se ha reflexionado sobre las principales causas que influyen negativamente en el proceso de adquisición de la L2 en grupos vulnerables –en las comunidades indígenas del distrito de Huancarani (Cuzco, Perú) y en el colectivo de inmigrantes extracomunitarios en Italia. Posteriormente, se ha realizado un análisis crítico sobre la metodología y materiales didácticos que se emplean en las escuelas del distrito, ofreciendo diferentes sugerencias y recursos didácticos que podrían aportar nuevas ideas para mejorar la calidad educativa. Asimismo se han analizado los factores que influyen en la adquisición de la L2 –tanto a nivel lingüístico como social- y los métodos que se emplean en la enseñanza de italiano en cursos de la *Agenzia del Lavoro* para inmigrantes adultos y en proyectos voluntarios.

A continuación se exponen las conclusiones que emanan del estudio realizado en relación con los objetivos establecidos inicialmente.

En primer lugar, el contexto socio-económico de las comunidades campesinas -la situación económica, la alimentación y su repercusión en la salud o el trabajo infantil- afecta directamente al desarrollo cognitivo, social y emotivo de los niños, repercutiendo

negativamente en el proceso de adquisición de la L2. Del mismo modo, la difícil situación que envuelve al colectivo de inmigrantes, la presión burocrática a la que están expuestos y el bajo grado de integración social alcanzado repercuten en el aprendizaje de italiano.

Por otra parte, el ámbito educativo en el que se lleva a cabo el aprendizaje –el entorno, los materiales didácticos y la metodología empleados en la enseñanza-, evidencia una serie de lagunas que impide resultados efectivos en el proceso de aprendizaje. Asimismo, como se desprende del estudio, el diseño del material didáctico y el método de enseñanza deberían adaptarse a una serie de factores relacionados con las características del alumno y el entorno en el que se desarrolla el proceso de adquisición de la L2 para garantizar el éxito educativo.

Otros aspectos relevantes son la escasa formación académica de los profesores de las comunidades -tanto en el campo pedagógico como en el de la enseñanza de español como L2- y la falta de aplicación de métodos y materiales adecuados por parte de los docentes en Italia ya que no contribuyen a que el alumno adquiriera un aprendizaje basado en la motivación y en el desarrollo de estrategias para alcanzar así la autonomía en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el desconocimiento por parte de los maestros del distrito de Huancarani de teorías sobre la adquisición de segundas lenguas, el tratamiento de errores y otros conceptos lingüísticos básicos hace que las tareas y actividades del aula se limiten a técnicas repetitivas y memorísticas que no aportan elementos para favorecer el desarrollo cognitivo y

lingüístico de los alumnos. En Rovereto, a pesar de la formación de los profesores en el campo y el innumerable material didáctico disponible sobre la enseñanza de italiano como LE/L2, en las clases observadas se han empleado materiales que no son aptos para este colectivo y no favorecen el proceso de aprendizaje.

De la misma manera, para conseguir resultados favorables en el proceso de aprendizaje resultan fundamentales el papel del profesor y el del alumno. Por lo tanto, el protagonismo debería recaer en el alumno, siendo este el eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el profesor debería ser el guía, potenciando las capacidades del alumno mediante una atmósfera que reafirme la autoestima del estudiante.

Por último, de acuerdo con los objetivos marcados al comienzo del estudio, se ha planteado una serie de propuestas didácticas que ayuden a mejorar la calidad de enseñanza de la L2 y sugerencias que lleven a que las instituciones competentes reflexionen sobre las lagunas actuales.

En Perú el idioma oficial es el castellano y todos los ciudadanos están obligados a aprenderlo y a usarlo en diferentes contextos, ya que los documentos oficiales (D.N.I., seguro médico S.I.S., etc.) están escritos en español. Por lo que si no se ofrece una calidad mínima educativa –incluyendo la enseñanza de la L2- se están infringiendo los derechos de los ciudadanos.

Recordemos que según el *DCN*: “La institución educativa ofrece condiciones para aprender a comunicarse correctamente en este idioma [castellano] en distintas situaciones y contextos, tanto socio-culturales como económico-productivos del país y para acceder a los diversos campos del conocimiento. Ello implica hablar, escuchar con atención, leer comprensivamente y escribir correctamente el castellano”.

A modo de epílogo, para finalizar, tomamos las palabras del representante del pueblo quechua (Comité Consultivo de EBI) Nonato Rufino Chuquimamani Valer:

“Amigos, dueños del castellano, ¡préstennos su voz! ¡Enséñennos! Ayúdennos a aprender y a manejar un buen castellano. No para engañar a nadie, sino para que nos comuniquemos con Uds. y para que hagamos juntos una vida llevadera, a pesar de nuestras diferencias. Nosotros no nos quedaremos con su voz, solo queremos que ustedes compartan el castellano con nosotros. Si ustedes lo quieren, nuestras voces (quechua, aimara, asháninka y las otras cuarenta que se hablan en este país) están a su disposición. Si ustedes gustan, se las podemos prestar; pero... ¿nos las devolverán? Esperemos que sí”.

Asimismo, es fundamental señalar la necesidad de que los organismos responsables se replanteen si con la política que han asumido se apoya al inmigrante en su proceso de integración o si, por el contrario, se le dificulta la inserción en la sociedad, empujándole hacia

la irregularidad -al no poder cumplir el *Accordo*- transformando el proceso de integración en asimilación a través de un lento reconocimiento de derechos.

Del mismo modo sería fundamental que se educara a la sociedad en el respeto y la tolerancia hacia *el otro*, sin permitir actos racistas y xenófobos por parte de partidos políticos o cualquier tipo de organización, mostrando la diversidad como una riqueza cultural y no un ataque. En definitiva, si no se llega a un punto de equilibrio y se favorece la convivencia, el colectivo de inmigrantes interpretará el aprendizaje de la L2 como una imposición para comunicarse con la administración y no como un derecho y un medio de integración.

Para concluir, señalamos la importancia de concienciar a docentes e instituciones educativas a enseñar la L2, favoreciendo la adquisición, garantizando una educación de calidad y respetando la L1, la cultura y la identidad de grupos minoritarios, para colaborar en su integración laboral y social. Porque nuestro deber es su derecho y para conquistar y reivindicar derechos la lengua es el instrumento.

7.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A raíz del estudio realizado se desprenden resultados que podrían abrir nuevas líneas de investigación tanto en el campo educativo y lingüístico como en el social.

Ya se ha evidenciado cómo diferentes factores –algunos inherentes al entorno- influyen en la adquisición de español en las comunidades indígenas; sin embargo, los recursos didácticos también desempeñan un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, se ha creado un manual didáctico que dé respuesta a las carencias que presentan los recursos examinados. Asimismo se ha sugerido ampliar la formación de los profesores de las comunidades tanto en el plano lingüístico como pedagógico. Por lo tanto, una posible línea de investigación futura consistiría en analizar los resultados obtenidos a partir de la puesta en práctica de las sugerencias propuestas para poder individualizar la repercusión de los recursos didácticos y del papel del profesor en la adquisición. De la misma forma, se podría investigar la inserción de un programa EIB y los efectos que conlleva en la adquisición de la L2.

Por lo que respecta al italiano se propone examinar los planes de estudio de los másteres en didáctica y en enseñanza de italiano para extranjeros que realizan los profesores de italiano como LE/L2 para identificar las causas por las que la metodología y los materiales que llevan al aula son inadecuados. Resultaría clarificador descubrir los motivos por los que se adopta un sistema de enseñanza obsoleto a pesar de poseer conocimientos didácticos y tener a disposición tanto materiales adecuados como cursos de formación sobre la enseñanza a inmigrantes.

Otro aspecto relevante –relacionado tanto con el plano lingüístico como con el social– sería la comparación entre la adquisición de italiano como L2 en el grupo de inmigrantes extracomunitarios en condiciones desfavorables y aquellos que proceden de países desarrollados. Como ya hemos matizado en otros apartados ambos colectivos tienen que obtener la certificación lingüística de italiano –nivel A2–, ya que la ley no contempla las diferencias que pueden existir entre ellos. En el presente estudio, a partir de los resultados obtenidos, el grupo objeto está capacitado para completar las preguntas relacionadas con su situación laboral y las vinculadas a la burocracia en sí, pero muestran carencias al hablar de su vida cotidiana. Este hecho nos lleva a concluir que el grado de integración social influye directamente en la adquisición de la L2, ya que el colectivo no emplea la lengua en campos personales al no tener relación con el grupo meta. Por lo tanto, resultaría relevante elaborar más estudios etnográficos sobre la relación entre la adquisición de una L2 y la integración social de los individuos en el grupo meta. Asimismo, sería fundamental examinar el proceso de adquisición de la L2 en ciudadanos que han migrado voluntariamente y que por su situación económica, cultural y/o laboral no sienten la marginación de la comunidad para establecer las diferencias o similitudes en el aprendizaje entre ambos grupos.

En conclusión, las posibles líneas de investigación futuras podrían dar respuesta a las cuestiones que emergen a partir del estudio

realizado con el objetivo de favorecer la adquisición de la L2 en los grupos analizados.

ABSTRACT

Questa tesi dottorale analizza l'impatto che hanno sull'acquisizione della L2 - in collettivi in condizioni sfavorevoli - sia la metodologia ed i materiali didattici utilizzati nell'insegnamento, sia il grado di integrazione raggiunto nel gruppo della lingua di destinazione.

Le comunità oggetto di studio sono formate da individui che si trovano in condizioni di vulnerabilità - a volte estreme- che li obbliga a migrare verso le grandi città, in altri paesi o addirittura a cambiare continente. In particolare nel presente studio si affronta la situazione delle comunità indigene del distretto di Huancarani (Perù) ed il contesto in cui si trovano gli immigrati extracomunitari in Italia, in Trentino e in Calabria, rispettivamente.

In primo luogo, si studia l'ambiente in cui si sviluppa il processo di acquisizione dello spagnolo come seconda lingua nelle comunità contadine di madrelingua quechua. Successivamente, si descrive il contesto in cui gli immigrati extracomunitari acquisiscono la lingua italiana. In entrambi i casi, la lingua viene considerata come mezzo di integrazione e strumento per conquistare diritti.

Si forniscono, altresì, approfondimenti sui fattori linguistici e socioculturali che influenzano l'acquisizione della L2 e si valuta l'adeguatezza della metodologia e dei materiali didattici utilizzati nell'insegnamento delle lingue.

Il *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2009) raccoglie i "Propositi dell'Educazione Base Regolare al 2021"

tra i quali raffigurano: "dominare il castigliano per promuovere la comunicazione tra tutti i peruviani" (n. 2) e "preservare la lingua materna e promuoverne il suo sviluppo e la sua pratica" (n. 3). Pertanto, nel caso dell'insegnamento dello spagnolo, si analizza il materiale che viene utilizzato nelle scuole pubbliche nelle comunità indigene –i testi scolastici e le attività svolte in classe da parte degli insegnanti- per determinare se le risorse didattiche favoriscono il compimento delle direttrici educative.

Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana si valuta l'adeguatezza della metodologia e dei materiali impiegati in progetti di volontariato e in uno dei CEDA (Centro Educazione Degli Adulti) della provincia di Trento, Rovereto. Analogamente si determina la fattibilità di rispettare le clausole imposte dallo Stato italiano agli immigrati extracomunitari per poter rimanere nel territorio, secondo l'Accordo di Integrazione corrente basato sul Testo Unico per l'Immigrazione, Articolo 4-bis del D.Lgs. n. 286 del 25 luglio 1998 governato da un successivo decreto legge - DPR n. 179 - 14 settembre 2011, in vigore dal 2012.

A causa della difficile realtà sociale in cui si trovano i due gruppi oggetto di analisi per la realizzazione di questo studio, sono presi in considerazione, inoltre, l'influenza dei fattori interni ed esterni, quali ad esempio: l'ambiente, la motivazione, il ruolo dello studente e dell'insegnante e le risorse che sono disponibili.

Il Perù è un paese multiculturale e multilingue in cui nonostante ci sia una lingua ufficiale -lo spagnolo- una parte della popolazione mantiene la propria lingua, nel caso in questione, il quechua. D'altra parte, gli immigrati extracomunitari in Italia sono tenuti ad ottenere una

certificazione linguistica (livello A2) per rimanere nel paese. Per questo motivo, si deve contemplare sia la realtà linguistica peruviana -in un sistema educativo che favorisca lo sviluppo di entrambe le lingue e le culture- così come la situazione sociale, culturale e linguistica di immigrati extracomunitari in territorio europeo.

Questa ricerca ha come obiettivo principale quello di analizzare il contesto in cui avviene l'acquisizione della L2 per facilitare il processo di acquisizione e per collaborare nell'integrazione sociale e lavorale di entrambi i gruppi. A tal fine, nello studio sono state seguite alcune azioni, quali: analizzare il contesto in cui si svolge il processo di insegnamento-apprendimento e fornire informazioni sui fattori che influenzano l'acquisizione della lingua; scoprire i fattori contestuali che ostacolano e hanno un impatto diretto su tale acquisizione; eseguire un'analisi dei materiali didattici in termini della loro adeguatezza alle caratteristiche dei gruppi; identificare le lacune nell'insegnamento della lingua e stabilire possibili alternative didattiche con la creazione e analisi di materiali specifici.

La ricerca è stata effettuata attraverso un approccio etnografico che ha permesso di studiare i gruppi all'interno del contesto naturale in cui operano e di descrivere la realtà sociale che li circonda. Perciò, lo studio è stato effettuato nel territorio con lo scopo di addentrarsi nella struttura interna dei collettivi ed ottenere dati reali attraverso l'interazione tra questi e la ricercatrice. In questo modo, lo studio si propone di contribuire alla Didattica delle lingue con un'analisi etnografica che fornisca degli esempi che dimostrino l'importanza di fattori contestuali - al di fuori della linguistica- nell'acquisizione delle lingue.

Seguendo la classificazione delle modalità di indagine stabilite nel campo educativo da Arnal, del Rincón e Latorre (1992), questo studio viene effettuato mediante una ricerca di tipo: descrittivo - studiando e descrivendo i fenomeni esistenti al momento dello studio - e qualitativo - orientata verso lo studio dei significati delle azioni umane e della vita sociale. Allo stesso modo, si tratta di una ricerca sul campo in una situazione naturale che consenta la generalizzazione dei risultati.

Per lo svolgimento dello studio, è stato scelto un approccio etnografico (Malinowski, 1922, Woods, 1987, Hammersley e Atkinson, 1995) –nell’intento di descrivere la comunità, l’ambiente in cui l’educazione avviene, le condizioni e i materiali che vengono utilizzati- adottando una prospettiva *emic*, dall’interno, senza perdere di vista il modo in cui la comunità stessa capisce il suo mondo.

I gruppi oggetto di studio sono: i bambini delle scuole delle comunità indigene del distretto di Huancarani ed il gruppo di immigrati extracomunitari di diverse nazionalità -in Trentino e in Calabria- che devono rispettare l’Accordo di Integrazione.

La raccolta dei dati è stata effettuata con il massimo rispetto per i gruppi oggetto di studio, la loro lingua e la loro cultura. Nelle comunità indigene, si è evitata una raccolta di dati (registrazioni, sondaggi, ecc.) che potrebbe essere interpretata come una mancanza di rispetto verso loro. I testi reali allegati – degli studenti e degli insegnanti – sono infatti presentati in forma anonima. Nel caso degli immigrati extracomunitari è stato effettuato un questionario -opzionale ed anonimo- per identificare i fattori che influenzano l’acquisizione della lingua italiana.

Gli strumenti utilizzati per le analisi dei materiali e della metodologia di insegnamento sono basati sull'osservazione - prima dell'analisi - per identificare i problemi e le carenze che presentano i materiali, insieme a un diario di campo. D'altra parte, si sono realizzate schede per raccogliere i dati generali di ogni comunità. Per quanto riguarda il contesto degli immigrati, i dati sono stati ottenuti attraverso la somministrazione di questionari e interviste orali - nella Provincia di Trento e durante un periodo di ricerca svolto all'UNICAL (Università della Calabria)- e sono stati integrati da studi, rapporti e statistiche effettuate da istituzioni italiane.

Infine, ci si è addentrati nei gruppi per capire meglio il modo di vita di entrambe le comunità. In Perù, si è vissuto e lavorato per otto mesi nelle comunità indigene al fine di comprendere il contesto in cui viene effettuato il processo di insegnamento-apprendimento della lingua. In Trentino e in Calabria, si è stabilita una relazione con il collettivo degli immigrati, al di fuori della classe, per osservare il loro modo di vita e riuscire ad analizzare i fattori che influenzano l'apprendimento della lingua.

Per quanto riguarda la parte teorica, la tesi introduce un quadro generale sull'acquisizione della seconda lingua con l'obiettivo di identificare i fenomeni linguistici che si verificano in contesti multilingue e multiculturali. In tale visione si tiene anche conto dei fattori contestuali che hanno un impatto sul grado di integrazione dei gruppi oggetto di studio e, dunque, nell'acquisizione della L2.

In questo quadro di riferimento teorico si sono inclusi gli aspetti più rilevanti nel campo del bilinguismo -secondo le diverse posizioni (Bloomfield, 1933; Weinreich, 1953; Postigo, 1998)- facendo anche

riferimento all'educazione linguistica ed al curriculum attuale. Inoltre, si espongono le principali teorie sull'acquisizione di una seconda lingua e una lingua straniera in contesti multilingue -*Modello di Acculturazione* (Schumann, 1976) e *Teoria dell'Accomodazione* (Giles, 1977), tra gli altri- mettendo in evidenza i fattori che influenzano il processo di acquisizione entro il contesto specifico. Inoltre, per sviluppare una più approfondita analisi della realtà scolastica si sottolineano i punti di maggiore rilevanza riguardo agli elementi contestuali nei programmi di insegnamento delle lingue (McDonough e Shaw, 1993), soprattutto sulle caratteristiche dello studente e quelli che derivano dal contesto.

Inoltre, si analizzano gli aspetti didattici rilevanti nel processo di insegnamento-apprendimento della L2 (spagnolo-italiano) accanto alla revisione della metodologia e dei materiali di insegnamento. Come risultato delle carenze rilevate, si presenta un manuale didattico creato specificamente per il contesto delle comunità indigene e si offre, inoltre, una serie di suggerimenti rispetto al corretto uso delle risorse di insegnamento dell'italiano L2 per gli immigrati.

Successivamente, si presentano i risultati ottenuti che ci permettono di concludere che diversi aspetti come: il contesto socio-economico dei gruppi, il basso livello di integrazione raggiunto nel gruppo locale, la marginalizzazione a cui sono sottoposti e le lacune nell'insegnamento, hanno un impatto negativo sull'acquisizione della L2. La lingua non è presentata come uno strumento di integrazione, ma come una imposizione del governo e così diventa un processo di acculturazione e assimilazione dei gruppi analizzati.

In sintesi, lo studio riflette sulle cause principali che provocano un'impatto negativo sul processo di acquisizione della L2 nei gruppi vulnerabili. Si esegue un'analisi critica della metodologia e dei materiali didattici che vengono impiegati nelle scuole delle comunità e si offrono diversi suggerimenti e risorse didattiche che potrebbero portare nuove idee per migliorare la qualità dell'istruzione. Si analizzano, inoltre, i fattori linguistici e sociali che influenzano l'acquisizione della L2 ed i metodi che vengono utilizzati nell'insegnamento della lingua italiana nei corsi per adulti immigrati e nei progetti di volontariato.

CONCLUSIONI

Le conclusioni che derivano dallo studio effettuato in relazione agli obiettivi inizialmente stabiliti sono riassunti come di seguito descritto.

In primo luogo, il contesto socio-economico delle comunità contadine - la situazione economica, l'alimentazione e il loro impatto sulla salute o il lavoro minorile- incide direttamente nello sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei bambini, avendo un impatto negativo sul processo di acquisizione della L2. Allo stesso modo, la difficile situazione che circonda il gruppo di immigrati, la pressione burocratica a cui sono esposti e il basso grado di integrazione sociale raggiunto, influiscono nel apprendimento della lingua italiana.

In secondo luogo, il contesto educativo -ambiente, materiali didattici, metodologia- mostra una serie di lacune che impedisce di

ottenere risultati efficaci nel processo di apprendimento. Invero, come emerge dallo studio, per assicurare il successo educativo il materiale didattico e il metodo di insegnamento deve essere adattato ai fattori legati alle caratteristiche dello studente e dell'ambiente in cui si sviluppa il processo di acquisizione della L2.

Altri aspetti importanti sono la scarsa formazione accademica dei maestri delle comunità – nel campo pedagogico e nell'insegnamento dello spagnolo L2- e la mancanza di applicazione di metodi e materiali adeguati da parte degli insegnanti in Italia poiché non favoriscono un'apprendimento basato sulla motivazione e lo sviluppo di strategie per raggiungere l'autonomia nel loro processo di apprendimento. Inoltre, la scarsa conoscenza da parte degli insegnanti di Huancarani di teorie sull'acquisizione della seconda lingua, il trattamento degli errori ed altri concetti di linguistica fondamentali limita i compiti e l'attività nell'aula a ripetizioni e tecniche mnemoniche che non forniscono elementi per promuovere lo sviluppo delle abilità linguistiche e cognitive degli studenti. A Rovereto, nonostante la formazione degli insegnanti nel campo linguistico ed il numeroso materiale didattico disponibile per l'insegnamento dell'italiano L2/LS, nelle lezioni osservate sono stati utilizzati materiali non adatti per il collettivo e che nemmeno favoriscono il processo di apprendimento.

Allo stesso modo, per ottenere risultati positivi sono essenziali il ruolo dell'insegnante e dello studente. Il protagonismo dovrebbe ricadere nell'alunno, diventando questo l'asse centrale nel processo di insegnamento-apprendimento. L'insegnante, invece, dovrebbe essere la guida per potenziare le capacità dello studente attraverso un'atmosfera che riaffermi l'autostima.

Infine, in conformità con gli obiettivi stabiliti all'inizio dello studio, si offrono delle proposte didattiche che contribuiranno a migliorare la qualità dell'insegnamento della L2 e suggerimenti che porteranno le istituzioni competenti a riflettere sulle carenze educative attuali.

In Perù la lingua ufficiale è lo spagnolo e tutti i cittadini sono tenuti a impararlo e ad utilizzarlo in diversi contesti, poiché i documenti ufficiali (carta d'identità, assicurazione medica, ecc.) sono scritti in detta lingua. Quindi se non si offre una qualità minima educativa – compreso l'insegnamento della L2- si infrangono di fatto i diritti dei cittadini.

In Italia, si ritiene necessario richiamare l'attenzione degli organismi responsabili affinché ripensino se attraverso la politica assunta l'immigrato è supportato nel suo processo di integrazione o se, al contrario, si ostacola il suo inserimento nella società, spingendolo così verso l'irregolarità - non essendo in grado di adempiere all'*Accordo di Integrazione*- trasformando il processo di integrazione in assimilazione attraverso un lento riconoscimento dei diritti.

Allo stesso modo sarebbe indispensabile educare la società al rispetto ed alla tolleranza verso *l'altro*, senza permettere atti razzisti e xenofobi da parte dei partiti politici o di qualsiasi tipo di organizzazione, mostrando la diversità come una ricchezza culturale e non un limite o peggio una minaccia. Se non si raggiunge un punto di equilibrio e si favorisce la convivenza, l'immigrato interpreterà l'apprendimento della L2 come un'imposizione per comunicare con l'amministrazione e non come un diritto e un mezzo di integrazione.

Per concludere, si sottolinea l'importanza di consapevolizzare i docenti e le istituzioni educative ad insegnare la L2 con attività volte a favorire l'acquisizione, garantire un'educazione di qualità e rispettare la L1, la cultura e l'identità dei gruppi minoritari, per collaborare alla loro integrazione lavorativa e sociale. Perché ciò che per noi è dovere è loro diritto, per la cui conquista e affermazione la lingua è strumento imprescindibile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrosini, M., Boccagni, P. y Piovesan, S. (Eds.) (2014). *L'immigrazione in Trentino. Rapporto annuale 2013*. Trento: Editorial Provincia Autonoma di Trento.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Baraldo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Blanco Abarca, A. (1981). “Bilingüismo y cognición”, *Estudios de Psicología*, 8, pp. 50-81.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt. Trad. al español, *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 1964.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000). “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”. En Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp.109-125). Barcelona: Ariel.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections of Language*. Nueva York: Pantheon. Trad. española: *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1979.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- Cohen, A. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Essex: Longman.
- Corder, S. P. (1967). “The significance of learners’ errors”. En Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161-170.

- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ferguson, C. (1959). *Diglosia*, en Garvin, P. y Lastra, Y. (1984) (eds.). *Antología de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Fishman, J. (1972). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Giles, H. (Ed) (1977). *Language, ethnicity, and intergroup relations*. London: Academic Press.
- Giles, H. y Byrne, J. (1982). "An Intergroup Approach to Second Language Acquisition". *Journal of Multicultural Development*, 3, pp. 17-40.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Godenzzi, J.C. (2004). "Globalización, Multilingüismo y Educación. El caso del Perú". En *Aportes Andinos N. 11. Aportes sobre la diversidad, diferencia e identidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Krashen, S. (1977). "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York: Regents

C., 1977, pp. 152-161. Trad. española: El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. En J. Muñoz Licerias (ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 143-152) Madrid: Visor, 1992.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Trad. española: *Lengua y cultura*. Madrid: Ed. Alcalá, 1973.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1984). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Ed. Gredos.

McDonough, J. y Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.

Mangano, A. (2012). *Gli africani salveranno Rosarno. E, probabilmente, anche l'Italia*. Segunda edición: Terrelibere.org.

Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima (Perú).

Miquel López, L. (1995). "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados". En *Didáctica*, 7, pp. 241-254. Madrid: Publicaciones UCM.

Muñoz Licerias, J. (ed.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Nyikos, M. (1996). "The Conceptual Shift to Learner-Centered Classrooms: Increasing Teacher and Student Strategic Awareness" in

- R. Oxford (ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. University of Hawaii Press: Hawaii.
- Newmark, L. (1966). "How not to interfere in Language Learning". *International Journal of American Linguistics*, 32, pp. 77-87.
- Pica, T, Young, R. y Doughty, C. (1987). "The Impact of Interaction on Comprehension". *TESOL Quarterly*, 21, pp. 737-59.
- Postigo, R. M. (1998). "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto". En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Rivarola, J.L. (1989). "Bilingüismo histórico y español andino". En Ballón, E., *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Frankfurt, Vervuert Verlag, I. pp. 153-163.
- Schumann, J. (1976). "Second language acquisition: the pidginization hypothesis". *Language Learning*, 26, 2, pp. 391-408. Trad. española: La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización. En J. Muñoz Licerias (ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 123-141). Madrid: Visor, 1992.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*, X, pp. 209-31. Trad. en español: La interlengua. En J. Muñoz Licerias (ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 79-101) Madrid: Visor, 1992.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts. Trad. española: *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.
- Smith, D. M. (1972). "Some implications for the social status of pidgin languages". En Smith, P. y Shuy, R. (eds.) *Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis*. Washington D.C.: Georgetown University Press, págs. 47-56.

Weinreich, U. (1953). *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.

Zúñiga, M. (1993). “Educación Bilingüe: Materiales de apoyo para la formación docente” en *Educación Intercultural Bilingüe*. La Paz, Bolivia: UNICEF.

REFERENCIAS PÁGINAS WEB

Centro studi e ricerche IDOS. *L'immigrazione in Italia all'inizio del 2014*. Recuperado de

http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_Sintesi%20IDOS.pdf

Centro studi e ricerche IDOS. *IX Rapporto del CNEL sugli Indici di integrazione degli immigrati in Italia*.

Recuperado de

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/archiviodocumenti/indici-di-integrazione/Documents/IX%20Rapporto%20CNEL%20indici%20di%20integrazione%20immigrati.pdf>

CINFORMI. *Permesso di soggiorno*. Recuperado de

http://www.cinformi.it/index.php/guide_pratiche/macrobisogni/permesso_di_soggiorno

Comune di Rovereto. *Annuario statistico anno 2013*. Recuperado de

<http://www.comune.rovereto.tn.it/Vivi-la-citta/Info-utili/Citta-in-cifre/Informazioni-dell-annuario-statistico-demografico-2013>

ISTAT. *La popolazione straniera residente in Italia-bilancio demografico*. Recuperado de <http://www.istat.it/it/archivio/96694>

ISTAT. *L'integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro*. Recuperado de <http://www.istat.it/it/archivio/177521>

Ministero dell'Interno- Scuola Superiore Dell'Amministrazione Dell'Interno - S.S.A.I. *10 passi verso l'integrazione*. Recuperado de <http://ssai.interno.it/download/allegati1/corsaro-accordointegrazione modificato17gennaio.pdf>

SVIMEZ. *Rapporto sull'economia del Mezzogiorno*. Recuperado de http://www.svimez.info/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=128&lang=it

ANEXO 1

POBLACIÓN SEGÚN IDIOMA O LENGUA QUE APRENDIÓ EN LA NIÑEZ

(DEPARTAMENTO DE CUZCO)

POBLACIÓN SEGÚN IDIOMA O LENGUA QUE APRENDIÓ EN LA NIÑEZ, 2007-2011 (Porcentaje)

Idioma o lengua	2007	2008	2009	2010	2011
Quechua	54,9	53,2	53,4	53,6	54,5
Castellano	44,6	46,3	46,1	45,7	45,1
Aymara	0,2	0,3	0,2	0,4	0,2
Otras lenguas nativas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Otras 1/	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2

1/ Incluye inglés, portugués, otra lengua extranjera y sordomudo
Fuente: INEI-Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO), 2007 - 2011.

[Fuente: INEI- Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO), 2007-2011]

ANEXO 2

1.4.2.4. Calidad del Servicio Educativo

Si bien hemos alcanzado niveles aceptables de acceso a la EBR sobre todo en Primaria y Secundaria, estos no guardan relación con la calidad educativa; los niveles de logros de aprendizaje son altamente preocupantes.

CUADRO N° 22

Porcentaje de alumnos en cada nivel de desempeño Comprensión de Textos y Lógico matemática, por estratos.

Área	Nivel de Logro	Promedio Regional	Gestión		Características	
			Estatal	No-Estatal	País/centro Completo	Urbano/centro Migrado
Comunicación Integral comprensión de Textos	Nivel 2	10,6	8,5	28,5	14,2	4,2
	Nivel 1 por debajo de	48,4	47,3	57,7	55,2	36,4
	Nivel 1	41	44,2	13,8	30,6	59,5
Área Lógico Matemática	Nivel 2	4,8	4,1	11	5,7	3,3
	Nivel 1 por debajo de	31,5	29,8	45,7	34,5	26,2
	Nivel 1	63,7	66,2	43,3	59,8	70,4

Fuente: Educación En Cifras DRE Cuzco 2007
UMC- 2007 (ECE)

La medición de logros de aprendizaje desarrollados por la DREC nos detalla que: solo el 10,6% de niños y niñas logran aprendizajes suficientes en comunicación Integral – comprensión de textos y tan solo el 4,8% en el área lógico matemática. La situación se agudiza mucho más cuando se establecen las diferencias de II.EE según tipo de gestión pues encontramos que en el sector público solo el 8,5% logra aprendizajes suficientes en comunicación Integral – comprensión de textos, tampoco es alentador el sector privado pues ellos alcanzan un promedio solo del 28,5%. Para el caso del área Lógico matemático la situación es semejante, solo 4,1% de estudiantes del sector público logran capacidades suficientes y 11% en el sector privado

[Fuente: Gerencia Regional de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento Territorial. *Plan Estratégico Institucional 2009-2012*, Gobierno Regional, Cuzco, 2009]

ANEXO 3

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

[Fuente: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Biblioteca cvc.cervantes.es (2002)]

ANEXO 4

RELACIÓN: DESNUTRICIÓN CRÓNICA-ESTUDIOS

PRIMARIA

CUADRO N° 21

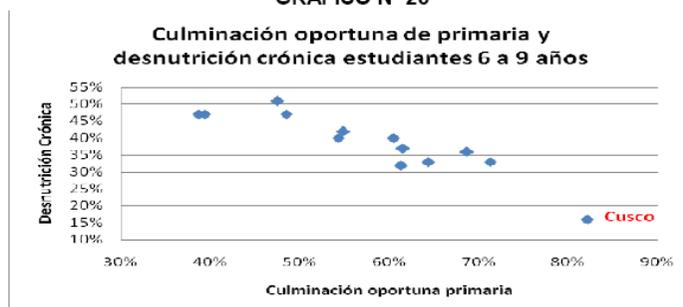
Cuadro: INDICADORES DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA POR PROVINCIAS

PRINCIPALES INDICADORES	Cusco	Acomayo	Ajlla	Calca	Canales	Canchis	Chumbivilcas	Espinar	La Convención	Paruro	Paucartambo	Quispicanchi	Urubamba	Dpto.
Población que aprendió hablar quechua en la niñez (%)	10.3	86.2	60.5	59.7	83.7	41.1	92.1	61.0	24.6	91.7	84.1	73.9	44.0	47.5
Niños y adolescentes de la provincia que residen en áreas rurales	9	50	64	69	85	44	83	49	81	66	81	75	63	54
Número de defensorías del niño y del adolescente	20	4	5	6	16	10	3	3	6	19	26	15	5	140
Tasa de desnutrición crónica en estudiantes de 6 a 9 años	16	42	37	40	40	33	51	36	32	47	47	47	33	33
Mujeres entre 15 y 20 años que han experimentado maternidad	8	13	12	11	11	10	17	8	19	21	23	14	9	12

Fuente: Estado de la Niñez en el Perú. INEI - UNICEF, 2008

Es necesario destacar el indicador de desnutrición crónica en estudiantes de 6 a 9 años de edad. Como es de conocimiento, la desnutrición y el déficit de nutrientes limitan la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas. Como se puede ver a nivel Regional el 33% de niños y niñas son desnutridos crónicos, en provincias tales como Paucartambo, Paruro y La Convención, se muestran las tasas más altas de desnutrición en estudiantes; curiosamente tal como se observa en el Cuadro de "Indicadores de cobertura y culminación oportuna" provincias como Paucartambo (38.7%, 12.5%), Paruro (39.4%, 12.2%) y Chumbivilcas (47.5%, 18.8%) también presentan las tasas más bajas de la región respecto a la culminación oportuna en primaria y secundaria respectivamente.

GRAFICO N° 26



Este gráfico ilustra la correlación negativa y expresa que mientras mayor es la tasa de desnutrición crónica, de estudiantes entre los 6 y 9 años de edad; la tasa de culminación oportuna de la primaria será menor o los estudiantes demorarán en culminar sus estudios primarios por repitencia o deserción. El índice de correlación entre ambas variables es de menos (- 0.9083).

[Fuente: Gerencia Regional de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento Territorial. *Plan Estratégico Institucional 2009-2012*, Gobierno Regional, Cuzco, 2009]

ANEXO 5: Incremento de las 20 nacionalidades más numerosas por año (del 2004 al 2013)

Tab. n. 4.6 **Incremento delle 20 nazionalità più numerose per anno**
(dal 2004 al 2013)

	2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013											
	numero di cittadini	tot. Pop.																												
ALBANIA	595	24,12	1,69	669	23,28	1,68	744	23,29	2,08	849	22,96	2,33	961	23,38	2,59	1016	22,97	2,71	1018	21,67	2,67	1032	20,79	2,67	1055	20,6	2,76	1076	20,72	2,74
PAKISTAN	170	6,89	0,48	237	8,25	0,67	252	7,69	0,7	302	8,17	0,83	352	8,56	0,95	399	9,02	1,06	472	10,05	1,24	530	10,67	1,37	565	10,73	1,44	582	11,21	1,48
ROMANIA	104	4,22	0,3	137	4,77	0,39	164	5,13	0,46	249	6,74	0,68	309	7,52	0,83	349	7,89	0,93	413	8,79	1,08	473	9,53	1,23	563	10,69	1,43	551	10,61	1,4
MAROCCO	194	7,86	0,55	216	7,52	0,61	254	7,85	0,71	279	7,55	0,77	313	7,61	0,84	359	8,11	0,96	378	8,05	0,99	374	7,53	0,97	393	7,46	1	395	7,61	1,07
UCRAINA	116	4,7	0,33	144	5,01	0,41	159	4,98	0,44	203	5,49	0,56	221	5,38	0,6	249	5,63	0,66	270	5,75	0,71	285	5,74	0,74	315	5,98	0,8	337	6,49	0,86
ALGERIA	169	6,85	0,48	197	6,85	0,55	217	6,79	0,61	248	6,71	0,68	286	6,96	0,77	299	6,76	0,8	320	6,81	0,84	322	6,49	0,83	299	5,68	0,76	269	5,18	0,68
MOLDAVIA	42	1,7	0,12	54	2,23	0,18	89	2,79	0,25	107	2,89	0,29	155	3,77	0,42	196	4,43	0,52	235	5	0,62	251	5,06	0,65	255	4,84	0,65	259	4,99	0,66
TUNISIA	130	5,27	0,37	165	5,74	0,46	172	5,39	0,48	196	5,3	0,54	210	5,11	0,57	211	4,77	0,56	215	4,58	0,56	211	4,25	0,55	223	4,23	0,57	174	3,35	0,44
EX-YUGOSLAVIA	288	11,67	0,82	335	11,66	0,94	360	11,27	1	378	10,22	1,04	369	8,98	1	331	7,48	0,88	266	5,66	0,7	226	4,55	0,59	185	3,51	0,47	138	2,66	0,35
SERBIA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0,12	0,01	21	0,47	0,06	52	1,11	0,14	97	1,85	0,25	129	2,45	0,33	134	2,56	0,34			
CINA	33	1,34	0,09	30	1,04	0,08	43	1,35	0,12	54	1,46	0,15	63	1,53	0,17	60	1,36	0,16	74	1,58	0,19	90	1,81	0,23	121	2,3	0,31	131	2,52	0,33
POLONIA	46	1,86	0,13	53	1,84	0,15	62	1,94	0,17	88	2,38	0,24	94	2,29	0,25	102	2,31	0,27	117	2,49	0,31	120	2,42	0,31	118	2,34	0,3	95	1,83	0,24
BOSNIA-ERZEGOVINA	125	5,07	0,36	127	4,42	0,36	124	3,68	0,35	136	3,68	0,37	139	3,38	0,38	142	3,21	0,38	104	2,21	0,27	107	2,16	0,28	105	1,99	0,27	92	1,77	0,23
MACEDONIA	46	1,86	0,13	56	1,85	0,16	79	2,47	0,22	81	2,19	0,22	81	1,97	0,22	88	1,99	0,23	78	1,66	0,2	80	1,61	0,21	79	1,5	0,2	82	1,58	0,21
KOSOVO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	0,45	0,05	58	1,23	0,15	74	1,49	0,19	69	1,31	0,18	80	1,54	0,2			
SENEGAL	39	1,58	0,11	41	1,43	0,12	45	1,41	0,13	50	1,35	0,14	49	1,19	0,13	56	1,27	0,15	78	1,66	0,2	85	1,71	0,22	80	1,52	0,2	77	1,46	0,2
BULGARIA	15	0,61	0,04	13	0,45	0,04	16	0,5	0,04	23	0,62	0,06	26	0,63	0,07	28	0,63	0,07	31	0,66	0,08	35	0,7	0,09	41	0,78	0,1	44	0,85	0,11
BRASILE	24	0,97	0,07	31	1,08	0,09	31	0,97	0,09	41	1,11	0,11	43	1,05	0,12	40	0,9	0,11	41	0,87	0,11	44	0,89	0,11	46	0,87	0,12	42	0,81	0,11
TURCHIA	38	1,54	0,11	51	1,77	0,14	47	1,47	0,13	44	1,19	0,12	44	1,07	0,12	44	0,99	0,12	49	1,04	0,13	45	0,91	0,12	46	0,87	0,12	41	0,79	0,1
GERMANIA	20	0,81	0,06	17	0,59	0,05	18	0,56	0,05	21	0,57	0,06	23	0,56	0,06	29	0,66	0,08	29	0,62	0,08	34	0,68	0,09	38	0,72	0,1	39	0,75	0,1
TOT. POP. STRANIERA	2467	7,03		2874	8,09		3194	8,91		3697	10,15		4111	11,09		4424	11,78		4698	12,31		4965	12,86		5268			5168	13,25	

[Fuente: *La città in cifre. Annuario Statistico Demografico del Comune di Rovereto*. Comune di Rovereto (2013)]

ANEXO 6

TIPOS DE DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

COMUNIDAD CAMPESINA	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	TIPO DE DOCENCIA	GRADOS	TIPO DE DOCENCIA	GRADOS
HUANCARANI	PC	1º-2º-3º-4º-5º-6º	PC	1º-2º-3º-4º-5º
CHINCHAYHUASI	U	1º-2º-3º-4º	-----	-----
HUACCAYCANCHA	PM	1º-2º-3º-4º-5º-6º	PC	1º-2º-3º-4º-5º
HUAYLLAPATA	PM	1º-2º-3º-4º-5º-6º	-----	-----

(U) UNIDOCENTE: Consta de un docente para diferentes grados.

(PM) POLIDOCENTE MULTIGRADO: Un docente para dos o más grados.

(PC) POLIDOCENTE COMPLETO: Un docente por grado.

[Fuente: Datos extraídos de los estudios realizados por el Centro Yanapanakusun-CAITH, 2012]

**ANEXO 7: FICHA PERSONAL DE LOS ALUMNOS DE LAS
CASAS DE CULTURA**

NOMBRE			
APELLIDOS			
Sexo		Fecha de nacimiento	

FAMILIA			
PADRE			
MADRE			
Hermanos:		Hermanas :	Total hijos:
Novedades /notas/actualización			
Ejemplos: Actividad económica principal de la familia. Cambios familiares relevantes.			

EDUCACIÓN			
Año esc.	Grado	Aprobado	Notas/Rendimiento escolar
2011			
2012			
2013			
Actualización datos personales	Ejemplos : -Distancia entre su domicilio y la escuela. Con quién va a la escuela. -Carácter del niño para prevenir futuros problemas. -Gustos y preferencias (escuela, comida, etc.)		

SALUD		
Problemas / tratamiento/ actualización enfermedades del año pasado		
	Peso	Talla

Otra información relevante del niño y/o motivo del abandono del programa de ayuda	
Fecha:	Encargado:

ANEXO 8: DATOS GENERALES DE LAS ESCUELAS DE PRIMARIA DEL DISTRITO DE HUANCARANI

NOMBRE	POBLACIÓN	TIPO DE DOCENCIA	DOCENTES	ALUMNOS	SECCIONES	L. M.	INFRAESTRUCTURAS **	
ANTONIO RAYMONDY	Chinchayhuasi	Unidocente	1	30	4	QUECHUA	1. ASFALTO	NO
							2. ZONA RECREATIVA	SI
							3. SEGURIDAD INSTALACIONES	BAJO
							4. CALEFACCION	NO
							5. LIMPIEZA SANITARIOS	BAJO
CÉSAR VALLEJO	Huaccaycancha	Polidocente multigrado	4	59	6	QUECHUA	1. ASFALTO	NO
							2. ZONA RECREATIVA	SI
							3. SEGURIDAD INSTALACIONES	BAJA
							4. CALEFACCION	NO
							5. LIMPIEZA SANITARIOS	BAJO
HORACIO ZEVALLOS GÁMEZ	Huayllapata	Polidocente multigrado	2	38	6	QUECHUA	1. ASFALTO	NO
							2. ZONA RECREATIVA	SI
							3. SEGURIDAD INSTALACIONES	BAJO
							4. CALEFACCION	NO
							5. LIMPIEZA SANITARIOS	BAJO
VIRGEN DE LAS MERCEDES	Huancarani	Polidocente completo	15	380	13	QUECHUA (CASTELLANO)	1. ASFALTO	NO
							2. ZONA RECREATIVA	SI
							3. SEGURIDAD INSTALACIONES	BAJO
							4. CALEFACCION	NO
							5. LIMPIEZA SANITARIOS	BAJO

*Los datos generales han sido suministrados por las propias escuelas.

**Los niveles de las infraestructuras (alto/medio/bajo) han sido asignados bajo los siguientes criterios:

-Seguridad instalaciones: zonas irregulares sin asfaltar en las que las caídas pueden ser peligrosas; zonas de recreo en donde las porterías, los columpios, etc. están oxidados y rotos; aulas con los cristales de las ventanas están rotos. Solo hay un centro de salud en Huancarani y no hay hospitales en toda la provincia.

-Limpieza de los sanitarios: baños extremadamente sucios que se convierten en un foco de infecciones para los niños.

**ANEXO 9: COMUNIDADES DEL DISTRITO DE
HUANCARANI
CARRETERA CUZCO-HUANCARANI**



**ACCESOS DESDE HUANCARANI HASTA EL RESTO DE
COMUNIDADES**



EN ÉPOCA DE LLUVIA SE ACCEDE POR EL PUENTE:



ZONA RECREATIVA ESCUELA DE HUACCAYCANCHA



**PANORÁMICA HUANCARANI DESDE LA CASA DE
CULTURA**



**CAMINOS ENTRE LAS COMUNIDADES
HUACCAYCANCHA-HUAYLLAPATA**



CHINCHAYHUASI -HUALLAYPATA



HUANCARANI- CHINCHAYHUASI



ANEXO 10

ESQUEMA DE LOS CICLOS DE LA *EBR*

(Educación Básica Regular)



EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
NIVELES	Inicial		Primaria						Secundaria				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS	años	años	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°
		0-2	3-5										

ANEXO 11

CUESTIONARIO

EDAD:

NACIONALIDAD:

ESTATO CIVIL:

PROFESIÓN:

TÍTULO DE ESTUDIOS:

.....

INFORMACIÓN GENERAL

• CURSO DE ITALIANO:

CENTRO:

CIUDAD/LOCALIDAD:

.....

HORARIO DEL CURSO (día/hora):

DURACIÓN DEL CURSO:

Inicio.....

Final.....

MEDIOS DE TRANSPORTE UTILIZADOS PARA LLEGAR AL CENTRO:

.....andandotransporte públicotransporteprivado

• **EMPLEO**

TIPO DE EMPLEO:

.....

CONTRATO:SíNo

HORARIO DE TRABAJO (día/hora):

¿Puede compaginar el curso de italiano y el trabajo al mismo tiempo?

.....SíNo

¿Por qué?:

.....
.....
.....
.....

• **VIVIENDA:**

CIUDAD/LOCALIDAD:

.....

TIPO DE VIVIENDA:

...APARTAMENTO (individual) ...PISO (dos habitaciones o más)

.....CASA

VIVE:

.....SOLO/A

.....CON SU FAMILIA

.....CON OTROS INQUILINOS

• **IDIOMAS:**

LENGUA MATERNA:

.....

LENGUAS QUE HABLA (Distintas de su lengua materna):

.....

NIVEL DE ITALIANO:

.....INICIAL MEDIO MEDIO-ALTO ALTO

PREGUNTAS GENERALES

-¿Desde cuándo vive en Italia?

.....

.....

.....

.....

-¿En cuántas ciudades ha vivido? ¿Cuáles?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

-¿Cuánto tiempo tiene pensado quedarse? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

-¿Cuál es el motivo por el que vive aquí? (Trabajo, familia, estudios, etc.)

.....
.....
.....
.....
.....

-¿Cómo valoraría su vida aquí?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-¿Cuáles son las principales diferencias entre su vida en Italia y en su país?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

