



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**



TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN LA  
CIUDAD DE MELILLA.  
UNA MIRADA HACIA LA INCLUSIÓN DIGITAL**

CURSO 2018/2019

AUTORA: María Briceño Molina

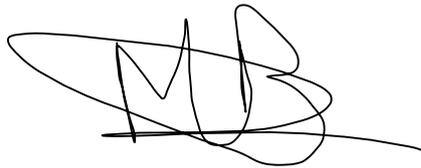
TUTORA: M<sup>a</sup> Carmen Robles Vílchez

## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Melilla, a 13 de septiembre de 2019

D./D.<sup>a</sup> María Briceño Molina con DNI 30794598J, alumna del *Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo* garantiza, al firmar este Trabajo Fin de Máster, que este trabajo ha sido realizado respetando los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus materiales, resultados o publicaciones.

LA ALUMNA

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'MB', written over a horizontal line.

Fdo: María Briceño Molina

# ÍNDICE

---

## RESUMEN/ABSTRACT

<b>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
1.1. ENFOQUE CONCEPTUAL.....	3
1.1.1. Dimensiones de la relación entre culturas .....	3
1.1.2. Alfabetización de adultos.....	5
1.1.2. Brecha digital de género. La e-inclusión .....	7
1.1.3. La alfabetización y educación digital .....	9
1.2. MARCO LEGISLATIVO REFERENTE A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	11
1.3. ANTECEDENTES .....	16
1.3.1. Ámbito internacional.....	16
1.3.2. Ámbito nacional.....	20
1.3.3. Ámbito local .....	26
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>28</b>
<b>3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>28</b>
3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	28
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	30
3.3. VARIABLES DEL ESTUDIO.....	31
3.4. PROCEDIMIENTO.....	31
3.5. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS .....	32

<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>32</b>
4.1. ÁMBITO NO FORMAL: ASOCIACIÓN MELILLA ACOGE.....	33
4.1.1. Observaciones en el área de Educación.....	33
4.1.2. Entrevistas al personal implicado .....	34
4.1.3. Grupo focal 1 .....	38
4.2. ÁMBITO FORMAL: CEPA CARMEN CONDE ABELLÁN.....	39
4.2.1. Observaciones .....	40
4.2.2. Entrevistas al personal implicado .....	41
4.2.3. Grupo focal 2 .....	46
<b>5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>49</b>
<b>6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>65</b>
Anexo 1: Guía de las entrevistas. ....	65
Anexo 2: Guía de entrevista del grupo focal. ....	66
Anexo 3: Listado de categorías y códigos del estudio. ....	67

## RESUMEN

Esta investigación pretende analizar la situación de la alfabetización de adultos en el ámbito educativo formal y no formal de la ciudad de Melilla, dentro de un contexto transfronterizo, en el que gran parte de la población es originaria del Rif (Marruecos), realizando una comparativa con la finalidad de obtener una visión global de la misma. La preocupación de la autora surge del alto porcentaje de población analfabeta que existe, de la escasez de materiales didácticos dirigidos a este colectivo y la inexistencia de recursos digitales en los centros educativos y asociaciones. Como consecuencia, los docentes implicados se ven en la obligación de ajustarse a estas circunstancias, elaborando sus propios materiales, sin poder desarrollar la competencia digital en el aula. Todos llegamos a la conclusión de que la incorporación de una metodología mixta entre lo tradicional y lo digital, que incluya el Mobile-learning, podría mejorar la calidad de la enseñanza de estos adultos, contribuyendo principalmente al empoderamiento de las mujeres y a la inclusión en un mundo cada vez más digitalizado, reduciendo así la brecha digital de género.

**Palabras clave:** alfabetización de adultos, cultura del Rif, educación digital, empoderamiento femenino, inclusión digital

## ABSTRACT

This research aims to analyze the situation of adult literacy in the formal and non-formal educational environment of the city of Melilla, within a cross-border context, in the large part of the population is originally from the Rif (Morocco), become a comparative in order to obtain a global vision of it. The author's concern arises from the high percentage of illiterate population that exists, from the scarcity of teaching materials aimed at this group and the lack of digital resources in schools and associations. As a consequence, the teachers involved are obliged to adjust to these circumstances, developing their own materials, without being able to develop digital competence in the classroom. We all conclude that the incorporation of a mixed methodology between traditional and digital, which could be Mobile-learning, could improve the quality of education for these adults, contributing mainly to the empowerment of women and inclusion in an increasingly digitalized world, thus reducing the digital gender gap.

**Keywords:** adult literacy, Rif culture, digital education, female empowerment, digital inclusion

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

El presente estudio surge desde la preocupación y dificultades encontradas como docente en el ámbito no formal de la alfabetización de adultos inmigrantes en la Asociación Melilla Acoge, concretamente en un grupo de mujeres de origen marroquí (zona del Rif) y cultura musulmana de nivel básico, que no saben hablar ni escribir en español.

En un primer momento, se detectaron necesidades en la adquisición de recursos materiales docentes (programaciones, unidades didácticas, etc.) y falta de conocimiento en metodología de enseñanza de adultos, lo que complicó el arranque inicial con el grupo. La ilusión y las ganas de enseñar a este grupo de mujeres fomentaron que como docente me involucrara, realizando una búsqueda de recursos y autoformación del tema en cuestión. Aun así, después de seis meses de trabajo con el grupo, decido realizar el Máster en Diversidad Cultural para ampliar mis conocimientos y seguir investigando, conocer de primera mano la problemática planteada y principalmente analizar el estado de la cuestión a nivel local, con el fin de obtener una visión global y comprobar si sucede también en el ámbito formal.

Por consiguiente, con el objetivo de cubrir las necesidades que se aprecian en el ámbito educativo, en contextos formales y no formales, y el ámbito profesional en cuanto a la alfabetización de adultos y de jóvenes en riesgo de exclusión social, parece importante atender, por consiguiente, a la brecha educativa existente entre los colectivos más vulnerables y el resto de la población, teniendo en cuenta las características del sistema educativo que se manifiestan en la ciudad.

“Las carencias del sistema educativo en Melilla son muy significativas” comenta López (2017, p. 15), exponiendo que los informes elaborados por el Consejo Escolar del Estado demuestran la elevada ratio de las aulas de Melilla de cualquier etapa educativa o ciclo formativo de la ciudad, siendo uno de los objetivos para 2020 la elaboración de un Plan integral de actuaciones, por parte del MECD, que englobe a las ciudades de Ceuta y Melilla para igualar sus recursos educativos y resultados escolares a nivel nacional y europeo. Uno de los problemas a los que se enfrenta la ciudad es que gran parte del alumnado de sus centros escolares posee una lengua materna extranjera, el *tamazight* en el caso de Melilla y el *dariya* en el caso de Ceuta. Siguiendo con las afirmaciones de este autor, esto hace que se necesite “una atención específica con más medios” según el Informe 2016 del Consejo Escolar del Estado.

Por otro lado, los resultados de encuestas realizadas en 2005 por el Pacto Territorial por el Empleo confirman que existía en Melilla un índice de analfabetismo funcional o personas que no sabían leer de un 8.5 %, en el que las mujeres triplicaban a los hombres y la población bereber cuadruplicaba al grupo cultural europeo-peninsular, y debemos preguntarnos: ¿esta situación sigue así en la actualidad?

Según el Informe sobre Indicadores Sociales 2010 publicado por el INE, Melilla tenía una tasa de analfabetismo entre los mayores de 16 años del 27.58% en 2009, casi el triple de la media estatal (el 11.19 %); por sexos, el 19 %, en hombres y el 34 % en mujeres (López, 2017, p. 19).

Por tanto, la atención específica en educación y el análisis de recursos y medios existentes en la ciudad, no solo debe plantearse en las etapas escolares sino también en los centros educativos y/o asociaciones donde numerosos adultos migrantes demandan clases de alfabetización para aprender el idioma español e integrarse en la ciudad, entre ellos el colectivo de mujeres, en gran medida.

Por eso es necesario conocer también los recursos que posee este colectivo y dar respuesta a la brecha digital, de acceso y de uso a las nuevas tecnologías que se intuye entre las diferentes clases sociales de la ciudad. El conocimiento de las percepciones y actitudes hacia la Educación Digital que tienen tanto los centros de enseñanza/asociaciones como los docentes implicados y su alumnado, sentará un precedente que contribuya a la mejora de la enseñanza de adultos en un futuro inminente.

De hecho, ya se están realizando intervenciones en contextos similares en otras ciudades a nivel internacional que están dando resultado, como Proyecto ProFuturo, una iniciativa de Fundación Telefónica y Fundación Bancaria La Caixa, dirigida a niños y niñas en riesgo de exclusión social con la finalidad de “mejorar las oportunidades de futuro de las personas a través de proyectos educativos, sociales y culturales adaptados a los retos del mundo digital”<sup>1</sup>.

Hay que recalcar la importancia de la formación en nuevas estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje a los docentes, y por tanto, conocer la metodología que utilizan actualmente en el aula con su alumnado, para que posteriormente puedan incorporar nuevas herramientas y contenidos didáctico-

---

<sup>1</sup> Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com/conocenos/lamision/>

tecnológicos con el objetivo de transformar y mejorar la educación de los colectivos más vulnerables, en este caso las mujeres con analfabetismo o escasos conocimientos.

El *Mobile-learning* o aprendizaje electrónico móvil se presenta como una estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje basada en el uso de dispositivos móviles de pequeño tamaño, como son los *smartphones* y *tablets*, que atiende a sus distintos usos, la conectividad como evolución en la brecha digital y la relación con el *E-learning*, entendido como el aprendizaje online. Estas tecnologías están en continuo desarrollo y viviendo su mayor auge en la era digital en la que nos encontramos, extendiéndose a todos los ámbitos de la sociedad actual, desde el laboral hasta los propios hogares. Es por esto que es necesario conocer el uso que hacen del móvil e internet el alumnado y las entidades educativas, así como de los recursos digitales en su conjunto, para poder diseñar y elaborar nuevos materiales que mejoren la calidad de la enseñanza y guías didácticas que contribuyan a dar un buen uso de las nuevas tecnologías, comenzando por la población adulta más vulnerable, que son el primer eslabón en la educación de sus hijos, y por tanto, parte del origen del fracaso escolar que sufrimos.

En definitiva, el propósito de esta investigación es sacar partido de todo ello para el beneficio de las personas que más lo necesitan, una cosa que entre todos los implicados -instituciones gubernamentales, universidades, asociaciones/centros educativos y profesionales de la enseñanza- podemos mejorar.

## 1. MARCO TEÓRICO

---

### 1.1.- ENFOQUE CONCEPTUAL

Antes de proceder al desarrollo de los apartados de la presente investigación es importante hacer hincapié en la clarificación de los conceptos que se van a tratar, entre ellos los que se relacionan con las diferentes dimensiones culturales en el contexto transfronterizo de la ciudad de Melilla, la alfabetización de adultos en riesgo de exclusión social, la brecha digital de género y, la inclusión y educación digital.

#### 1.1.1. *Dimensiones de la relación entre culturas*

En el Estatuto de Autonomía de la Ciudad de Melilla se contempla desde su Preámbulo “el respeto, comprensión y aprecio de la pluralidad cultural de su población”. Por eso, conociendo el contexto multicultural de la ciudad es conveniente empezar definiendo el concepto de cultura para entender la relación que existe entre los diferentes

términos que relacionan a unas culturas con otras: la multiculturalidad, la interculturalidad, la transculturalidad y la diversidad cultural.

El término cultura ha ido evolucionando en nuestra sociedad gracias a los constantes cambios que se han ido produciendo a causa de los flujos migratorios que viven distintos países de todo el mundo (Hidalgo, 2017), y como no en el contexto de Melilla. En la antropología social, la definición de cultura en sentido amplio se refiere a “todo el complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social” (UNESCO, 2005, p.15), lo que incluye también, en sentido más estricto:

- a) La concepción estética y creativa de la misma: historia oral, idioma, literatura, artes escénicas, bellas artes y artesanías.
- b) Las prácticas comunitarias: métodos tradicionales curativos, administración tradicional de los recursos naturales, celebraciones y patrones de interacción social que contribuyen al bienestar e identidad de grupos e individuos, etc.
- c) Los bienes muebles e inmuebles: sitios, edificios, centros históricos de las ciudades, paisajes y obras de arte.

En general, se ha pasado de una sociedad “monocultural” a una sociedad “multicultural” en la mayoría de los casos (Hidalgo, 2017). En este sentido, Melilla es un caso excepcional debido a su historia, en la que variedad de culturas han confluído mucho antes de pertenecer al territorio español (Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo).

La multiculturalidad se asocia pues, a características de una determinada sociedad, grupo o individuo y supone la coexistencia o la escasa convivencia entre las culturas (López, 2017), considerándose casi un sinónimo de la diversidad cultural. En cambio, la interculturalidad se refiere a las aportaciones que pueden realizar los diferentes grupos y la interacción social entre ellos, lo que conlleva a “relaciones de convivencia avanzadas, incluso de mestizaje” (López, 2017, p. 35). Desde la norma o el deber ser, este autor continúa afirmando que la interculturalidad se presenta como “un modelo de gestión de la diversidad cultural, basado en el pluralismo cultural pero diferenciado del multiculturalismo”. Las relaciones interculturales se basan, por tanto, en una valoración positiva de la diversidad, en la necesidad de igualdad de oportunidades para todas las personas sin discriminación por razón de cultura, raza, etnia, origen, nacionalidad, lengua o religión. Esto sin olvidar la base del respeto por el otro y el derecho a ser diferente.

La diversidad cultural está presente a diario en diferentes escenas de la vida cotidiana de la ciudad, como el trabajo, la escuela, los lugares públicos y los eventos culturales, entre otros, y cada vez es más difícil no encontrar lugares social y culturalmente diversos. En cambio, la percepción de la diversidad cultural dependerá del conocimiento y la valoración que los ciudadanos tengan sobre esta, según las experiencias vividas y los valores adquiridos, así como las creencias, estereotipos y prejuicios que les influyan (López, 2017).

En el caso de España, se vienen utilizando los términos multiculturalidad e interculturalidad de forma creciente en los últimos años, en diferentes esferas sociales, políticas y académicas de nuestro país. Además, la Constitución de 1978, nuestra norma suprema, valora la riqueza de la diversidad cultural para todos y no la presenta como un problema.

El siguiente y último concepto es la transculturalidad, que no siempre se da en todas las sociedades. Esta hace referencia a que los individuos o grupos superen de forma libre los marcos de sus culturas originarias, bien porque hayan integrado elementos culturales de la sociedad de acogida, por el mestizaje o por la creación de nuevos referentes culturales (López, 2009).

La ciudad de Melilla, por su situación geográfica y transfronteriza con Marruecos, hace que sea un lugar ineludiblemente multicultural, por su contexto social e histórico. La población inmigrante que llega a sus aulas, tanto niños como adultos, hace que estas se caractericen por una pluralidad lingüística y religiosa, de origen nacional y extranjero (Carretero, 2008).

En España, la nacionalidad le permite a la estructura social enmarcar a las personas en un grupo y de acuerdo con éste otorgarle derechos y beneficios, así como deberes. El derecho a la educación se garantiza independientemente de la procedencia, de las razas, orígenes culturales, nivel socioeconómico o nacionalidades, y otros como la libertad para circular, residir y trabajar están determinados por la nacionalidad de un país comunitario (Carretero, 2008, p. 44).

### ***1.1.2. Alfabetización de adultos***

En relación con la educación y la formación, las demandas de talleres de manualidades y salud, clases de refuerzo educativo e inmersión lingüística para hijos/as de inmigrantes o personas con bajo nivel socioeconómico y cultural, y las clases de alfabetización y español como segunda lengua para adultos están a la orden del día.

Para entender el proceso de alfabetización de adultos y lo que se pretende con ella, primero habrá que aclarar el término de analfabetismo o analfabeto/a. Este se refiere, según la RAE (2018), a:

- 1) La persona que no sabe leer ni escribir, y
- 2) Al ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina.

Se puede dividir en diferentes tipos: analfabetismo total, funcional, cultural, etc., existiendo también diferentes clases como: analfabetismo digital, mecánico, escritor, etc. Incluso cualquier persona se puede considerar analfabeto si no conoce otras lenguas, ya que no entendería su significado. Villalba y Hernández (2000) añaden además que el analfabeto no es ya solo la persona que no sabe leer o escribir sino también, la que sabiendo, es incapaz de comprender o redactar mensajes concretos de su vida diaria, lo que se define como analfabetismo funcional.

En la actualidad, se prefiere hablar de alfabetización, ya sea de una lengua o de una herramienta informática o digital. Según la RAE, la alfabetización es la acción y efecto de enseñar a alguien a leer y a escribir, pero va mucho más allá. P. e. la alfabetización digital pretende enseñar a manejar las nuevas tecnologías y las herramientas digitales con habilidad y destreza para enfocarlas a prácticas habituales del día a día.

El Día Internacional de la Alfabetización, promovido por la UNESCO, es celebrado cada 8 de septiembre con un propósito a nivel internacional, siendo el del año 2018 “La alfabetización y el desarrollo de competencias”, que se focaliza en, además de lo anterior, dar respuesta a las demandas en las competencias requeridas para los puestos de trabajo que están en constante evolución. Asimismo, el año pasado se analizaron enfoques integrados que simultáneamente pueden apoyar el desarrollo de la alfabetización y las competencias, para finalmente mejorar la vida y el trabajo de las personas y contribuir a sociedades equitativas y sostenibles<sup>2</sup>.

En su nota conceptual, la UNESCO aclara como concepto importante el de la alfabetización funcional, refiriéndose a un conjunto de competencias que dependen del contexto y hacen que éstas sean necesarias para el funcionamiento eficaz de la comunidad de pertenencia. Por eso son imprescindibles los proyectos de enfoques integrados a nivel educativo y social dirigidos a las minorías o poblaciones específicas: los jóvenes sin escolarizar, las mujeres, los habitantes de las zonas rurales, los trabajadores poco

---

<sup>2</sup> Recuperado de <https://es.unesco.org/commemorations/literacyday/2018>

cualificados y los pueblos indígenas. Los enfoques integrados se basan en las nuevas demandas generadas por el contexto mundial actual: globalización, digitalización y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Por consiguiente, para la realización de una efectiva alfabetización en el colectivo de adultos, no solo basta enseñar con metodologías tradicionales y curriculares estipuladas por el centro de enseñanza, sino impulsar la innovación en el aula poniendo en práctica competencias digiculturales y, por ende, la educación digital, que veremos más adelante.

Es importante resaltar algunos aspectos de los programas de intervención de alfabetización relacionados con el bienestar y desarrollo psicosocial de las personas inmigrantes, ya que pueden ser muy amplios. Entre ellos, Accem (2018) destaca de forma generalizada los siguientes:

- Se encuentran con algunas barreras de entrada al país al desconocer su cultura, costumbres y tradiciones.
- Su bienestar psicosocial se ve afectado de forma negativa si no cubren una serie de necesidades: un adecuado proceso de integración social, aprender la nueva lengua de acogida, mantener la relación con sus países de origen o crear nuevos lazos en España.
- La participación de mujeres y niñas/os en el diseño de materiales didácticos y tecnológicos favorece la e-inclusión (o inclusión digital), siempre que atiendan a sus demandas.

Respecto al último punto, conviene exponer más detalladamente las dificultades que se presentan a las mujeres en cuanto al uso y acceso a las nuevas tecnologías.

### ***1.1.2. Brecha digital de género. La e-inclusión***

Las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) implican muchas ventajas de acceso a la cultura, acercan los libros, la música y el cine a cualquier parte del país de una forma mucho más rápida que hace décadas. Además, gracias a la masificación de los *smartphones* o teléfonos inteligentes, el acceso digital a bienes y servicios culturales es mucho más asequible en la actualidad (Kulesz, 2017).

Si bien existen barreras de tipo socioeconómico, entre el ámbito rural y urbano y entre las capitales y el resto del territorio, que impiden el beneficio de estas ventajas por la tan acuciada brecha digital. Además, esto se agrava si se diferencia a la población por

sexo, siendo el sexo femenino el más perjudicado, y mucho más si hablamos de mujer e inmigrante.

Si nos centramos en el género, el INE (2018) define la brecha digital de género como la diferencia del porcentaje de hombres y el porcentaje de mujeres en el uso de indicadores TIC (uso de Internet en los últimos tres meses, uso frecuente de Internet, compras por Internet...) expresada en puntos porcentuales, y comenta que ha disminuido (en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2018) desde el año 2014. Es un dato significativo, aunque siguen existiendo desigualdades sociales entre hombres y mujeres en el ámbito de las nuevas tecnologías, y sobre todo entre las distintas clases sociales, algo a lo que no se hace referencia.

Accem (2018) realiza un estudio sobre las brechas existentes en la población inmigrante y en particular sobre la brecha digital de género, a través de entrevistas a mujeres de distintas nacionalidades, que demuestran lo siguiente:

- La discriminación cultural o racial que sufren las mujeres extranjeras dificulta la inclusión social y digital.
- Los machismos y acosos directos en lugares públicos a la hora de usar ordenadores y las restricciones de la pareja en el uso de las TIC son otras de las muchas barreras que encuentran las mujeres en la vida cotidiana.
- La prohibición o control de acceso y uso de internet puede agravar la situación de maltrato a la mujer, incidiendo en otros abusos.
- Su posición social puede depender del grado de inclusión digital que consigan alcanzar.
- En España el uso de internet es parecido en la población autóctona y de acogida, siendo las mujeres inmigrantes las que más uso dan a internet. Esto cambia si nos referimos al uso del ordenador de mesa, donde sí existe una brecha digital de género.
- Las diferencias de género y de origen cultural o étnico se dispersan en el uso del teléfono móvil, lo que implica un dato positivo para tener en cuenta a la hora de intervenir en el ámbito educativo.
- El estereotipo o la idea generalizada de que las mujeres tienen menos destreza en la utilización de las nuevas tecnologías hará que éstas se autoexijan más al creer que son menos capaces que el resto. Está demostrado que teniendo hombres y

mujeres las mismas competencias digitales, ellas subestiman sus propias capacidades (Robinson et al., 2015).

➤ Las mujeres suelen disponer de menos tiempo de ocio que los hombres al encargarse de la mayoría de los cuidados del hogar y esto influye en el uso de las TIC, ya que impide su asistencia a cursos presenciales, aunque sí les beneficiaría la formación online o *e-learning*.

Estas dificultades coinciden con la preocupación sobre la inclusión digital que plantea Dussel y Quevedo (2010), ya que esta se relaciona con la reducción de la brecha digital entre clases sociales y generaciones a la hora de hacer uso y acceder a las nuevas tecnologías, al encuadrarse en ella las políticas de conectividad y equipamiento, así como programas para la adquisición de competencias digitales e informacionales.

Por tanto, la inclusión digital o e-inclusión, se define como “la capacidad para acceder de forma habitual y sencilla a los distintos servicios y programas existentes tanto ‘online’ como ‘offline’ y realizar un aprovechamiento de sus utilidades vinculado a las necesidades específicas de cada usuario” (Abad-Alcalá, 2014, p. 177).

La Cumbre sobre la Sociedad de la Información celebrada en Ginebra (2003) y Túnez (2005) puso de manifiesto en varios documentos la importancia de la inclusión digital sustentada por la ONU, donde se concretó que la inclusión digital está relacionada con las políticas públicas de construcción, administración, desarrollo de contenidos y capacidades locales en las redes digitales, sean alámbricas o inalámbricas, en cada país y región. Algo que no se puede obviar en el plano educativo y multicultural.

### ***1.1.3. La alfabetización y educación digital***

Como paso previo a la inclusión digital se hace necesario introducir la alfabetización digital, siendo esta un proceso de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (Area, Gutiérrez, & Vidal, 2012). Las tecnologías digitales están en constante transformación, lo que exige un proceso de autoaprendizaje permanente del individuo para poder expresarse y comunicarse y no caer en la discriminación de esta transformación cultural.

Asimismo, la alfabetización digital representa:

La habilidad de un individuo para realizar tareas de manera efectiva en un ambiente digital, donde “digital” significa que la información está representada en forma numérica y es utilizada por las computadoras, y “alfabetización” incluye la

habilidad de leer e interpretar los textos, sonidos e imágenes (media), reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital, además de evaluar y aplicar nuevo conocimiento adquirido por las comunidades digitales (Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21st Century, citado en Area et al., 2012, p. 26).

En la teoría existen tres niveles en el desarrollo de la alfabetización digital (Abad-Alcalá, 2014), y son:

1. La competencia digital: buscar información en la web, manejo de documentos, correo electrónico, manipulación de imágenes digitales, hojas de cálculo, presentaciones, publicaciones web, creación de bases de datos, juegos interactivos, producción multimedia y entornos de aprendizaje digital.
2. El uso digital: empleo de las competencias digitales en situaciones reales, su aplicación en el entorno laboral y/o personal.
3. La transformación digital: se refiere a la innovación y creatividad a la que dan lugar los usos digitales en el ámbito profesional, cultural, personal o social.

En el ámbito educativo, Magro (2018) comenta que la educación digital va más allá de la alfabetización digital, ya que los nuevos contextos digitales donde vivimos afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y los cambios deben ser simultáneos en el currículo, la evaluación, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar, el liderazgo, las infraestructuras, los espacios, los tiempos y el desarrollo profesional docente. En definitiva, la educación digital conduce al “empoderamiento de los estudiantes” y a convertirlos en parte de una “ciudadanía digital”, lo que conduce a la disminución de la brecha digital.

### **Mobile-learning**

Como superación a las dificultades que suponen las brechas culturales, digitales y de género de las que venimos hablando, además de fomentar el intercambio cultural a nivel local, en las aulas surge una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje llamada *Mobile-learning* (M-learning) o aprendizaje electrónico móvil que utiliza pequeños dispositivos móviles, como *smartphones* o *tablets*.

La transformación tecnológica que ha sufrido la sociedad en los últimos años y que continúa en constante evolución, se ha producido básicamente por dos factores de carácter tecnológico:

- 1) El móvil: como la tecnología más extendida y empleada por la sociedad actual.

- 2) Internet: al alcance de la mayor parte de la población por medio de un aumento del ancho de banda, la extensión de las conexiones inalámbricas y la reducción de los costes (curso de M-Learning, 2019).

Además de vivir su mayor auge en pleno siglo XXI, se ha extendido a todos los ámbitos de la sociedad, desde el laboral hasta los propios hogares, sin olvidarnos de las empresas y centros educativos. A estos últimos con el objetivo de favorecer y facilitar el trabajo docente y la formación del alumnado.

Según la UNESCO, los proyectos piloto que se han desarrollado sobre M-learning muestran que los móviles favorecen la alfabetización, la motivación del alumnado, la mejora de la profesionalidad de los docentes y la comunicación entre la comunidad educativa en su conjunto (Fundación Telefónica, 2013).

Por estos motivos, es latente la necesidad que existe en las aulas de alfabetización de adultos de incorporar de forma urgente esta metodología entre su alumnado, así como de dotarlas de recursos materiales para su implementación, lo cual se desarrollará en el apartado de análisis de la investigación. Y, por supuesto, la formación del profesorado en esta materia para que pueda desarrollar su labor de e-inclusión y las competencias digiculturales de forma satisfactoria.

## **1.2. MARCO LEGISLATIVO REFERENTE A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

Para refrendar esta investigación y con el fin de sostener las propuestas que se van a realizar al respecto, debemos sustentar este estudio en la legislación vigente, atendiendo a las exigencias de diferentes organismos a nivel internacional como la ONU y la UNESCO, y a nivel nacional, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, entre otros.

La UNESCO declara que el analfabetismo es uno de los principales problemas por resolver para combatir la pobreza a nivel mundial, principal objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 que plantea la ONU.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción de 15 años de duración en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, con el objetivo de fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad y erradicar la pobreza en todas sus formas y dimensiones, siendo este el mayor desafío a que se enfrenta el mundo, constituyendo un requisito indispensable para el desarrollo sostenible. Se

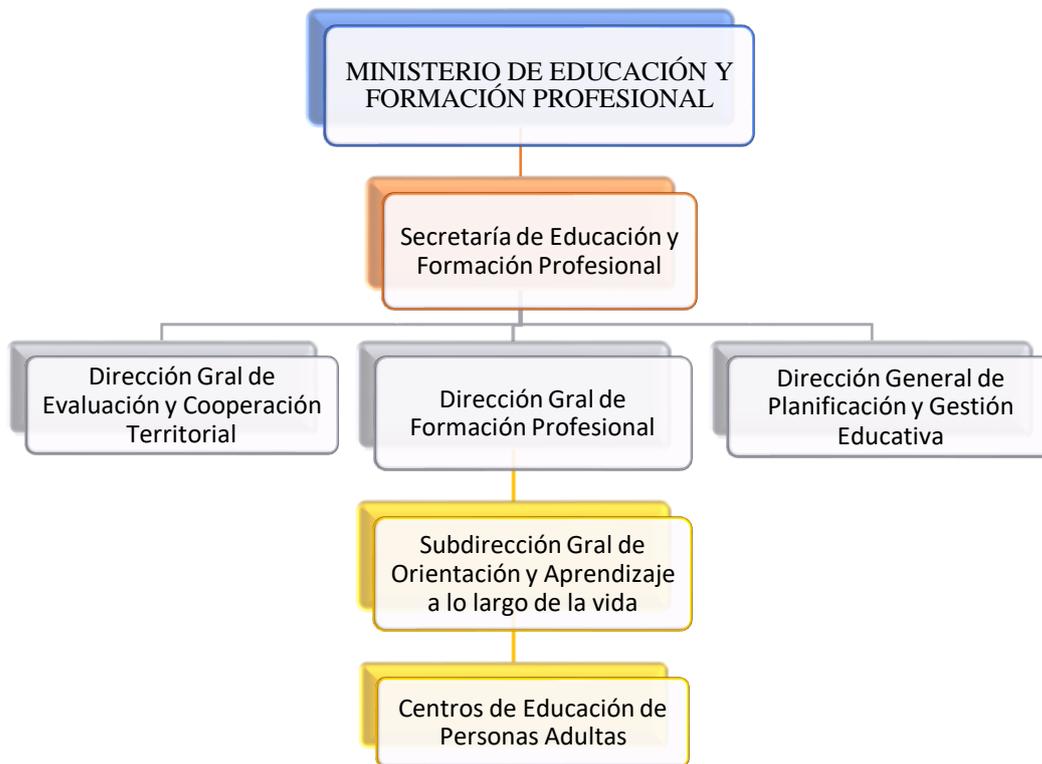
compone de un total de 17 Objetivos (ODS en adelante) y 169 metas que comprometen a todos los países y partes interesadas mediante una alianza de colaboración.

Son 4 los ODS relacionados con este estudio. De aquí al 2030 pretende:

- ✓ **Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo:**  
Garantizar que todos los hombres y mujeres más vulnerables tengan los mismos derechos a los recursos económicos y acceso a los servicios básicos, así como a las nuevas tecnologías; garantizar la movilización significativa de recursos a fin de proporcionar medios suficientes y previsibles a los países en desarrollo para que implementen programas y políticas encaminados a poner fin a la pobreza en todas sus dimensiones.
  
- ✓ **Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades:**  
Garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación familiar, información y educación.
  
- ✓ **Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos:**  
Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad y de los pueblos indígenas; asegurar que hombres y mujeres estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética; asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural; construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
  
- ✓ **Objetivo 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas:**  
Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres en todo el mundo; eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres en los ámbitos

público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación; y mejorar el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), del que depende la Subdirección General de Orientación y Aprendizaje a lo largo de la vida (ver figura 1) y a su vez los Centros de Educación de Personas Adultas (en adelante CEPA), menciona en el curso 2017-2018, en el apartado de “Educación de personas adultas” que la finalidad de esta es “ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional”. También, de forma excepcional, pueden acceder a estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten, con el único requisito de presentar un contrato laboral que no les permite cursar los estudios por el régimen ordinario o ser deportista de alto nivel.



*Figura 1.* Organigrama del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Adaptado de la web [administración.gob.es](http://administración.gob.es)

Antes de especificar los distintos niveles educativos que conciernen la Educación básica de adultos que se va a desarrollar en este estudio, se hará una distinción entre el ámbito formal y el no formal. El MEFP, en sus notas metodológicas del curso 2017-2018, expone que:

- Se realiza la clasificación de las enseñanzas de carácter formal y de carácter no formal, tomando como referencia la Clasificación Nacional de Educación del INE (CNED-2014), aunque las enseñanzas orientadas a la preparación de pruebas para la obtención de títulos o para el acceso a enseñanzas del sistema educativo también se consideran de carácter formal.
- Se incluyen dentro de las Enseñanzas de carácter formal: Enseñanzas Iniciales de Educación Básica para Personas Adultas; Educación Secundaria para Personas Adultas; Preparación de Pruebas libres para la obtención de los títulos de Graduado en E.S.O., de Bachiller, de Técnico (F.P. Grado Medio) y de Técnico Superior (F.P. Grado Superior); y Preparación de Pruebas de acceso a Ciclos Formativos de F.P. de Grado Medio y de Grado Superior y a la Universidad para mayores de 25 años.

- Y dentro de las Enseñanzas de carácter no formal: Lengua Castellana y otras Lenguas Españolas para Inmigrantes y Otras enseñanzas de carácter no formal.

Asimismo, la Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en su capítulo II sobre la Organización de las Enseñanzas Iniciales, especifica en su art. 6.1. la organización de estas en 2 niveles: a) Enseñanzas Iniciales I; y b) Enseñanzas Iniciales II.

En su art. 6.2. declara que la organización de estas enseñanzas debe permitir su realización en dos cursos académicos; pudiendo ampliar el tiempo de realización en función de las necesidades y características del alumnado, siempre que dicha ampliación esté debidamente justificada y autorizada por el Director Provincial previo informe del Servicio de Inspección (art. 6.3.).

El CEPA Carmen Conde Abellán de Melilla, se vio en la obligación de elaborar dicho informe por la necesidad de adaptar el currículo de las enseñanzas iniciales a las características del alumnado adulto de la ciudad, realizando una adaptación de la Orden ECD/651/2017, la cual fue debidamente autorizada, por lo que esta adaptación se puso en marcha desde el curso 2017-2018, aunque ya se hizo lo mismo con la anterior Orden EDU/1622/2009.

Tras la revisión de la Orden, la propuesta de adaptación que realizan se basa en que difícilmente se pueden alcanzar los estándares de aprendizaje de Nivel I de Enseñanzas iniciales en un curso académico, partiendo de los niveles que presentan algunos perfiles del alumnado:

- 1) Personas que hablan/entienden el castellano (con diferentes niveles) pero son analfabetas en castellano y en su lengua materna;
- 2) Personas que no hablan castellano y son analfabetas en su lengua materna por no haber estado escolarizadas nunca.

Por tanto, proponen dividir el Nivel I en dos subniveles, donde contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables quedan organizados del siguiente modo:

- Nivel I Básico: alumnado analfabeto (de los dos perfiles anteriormente mencionados), más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión social.

- Nivel I Intermedio: alumnado que habla/entiende el castellano (con diferentes niveles) y han recibido alguna formación en nuestro país, pero tienen grandes dificultades en lectoescritura y procedimientos matemáticos.

Por otro lado, el Nivel II atiende al alumnado que habla/entiende el castellano y ha estado escolarizado en nuestro país o país de origen. Tiene destrezas de lectoescritura en castellano que le permite comprender los contenidos de Enseñanzas Iniciales II.

En la investigación, se analizará exclusivamente al alumnado de Nivel I, debido a las necesidades y dificultades que presenta, junto con el profesorado implicado y el entorno educativo, estando directamente relacionado con el tema en cuestión.

### **1.3. ANTECEDENTES**

#### *1.3.1. Ámbito internacional*

La UNESCO premia cada año los mejores programas de alfabetización a nivel internacional, así como las buenas prácticas para su promoción y desarrollo de aptitudes, celebrándose en conmemoración del Día internacional de la Alfabetización, el 8 de septiembre, donde se reclama que:

En todo el mundo, al menos 750 millones de personas siguen careciendo de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Dos tercios de las personas afectadas son mujeres y 102 millones de ellas son jóvenes de entre 15 y 24 años. Al mismo tiempo, muchos de los 192 millones de desempleados en todo el mundo no pueden encontrar un medio de vida decente debido a la falta de competencias básicas, incluida la alfabetización, y a que no satisfacen las demandas de cualificaciones de un mercado laboral en constante evolución.<sup>3</sup>

Audrey Azoulay, Directora General de la Unesco afirma que el dominio de los conocimientos básicos de alfabetización es el paso a la libertad, contribuyendo así a combatir la exclusión y las desigualdades sociales y de género, temas muy presentes en nuestra sociedad actual. Por lo que está a favor de fomentar prácticas educativas innovadoras que redefinan las políticas de alfabetización e invita a que los agentes educativos se movilicen para llegar a esta realidad.

Entre los distintos países premiados por su buen hacer en el año 2018 están:

---

<sup>3</sup> Véase la referencia de Unesco (2018)

- Afganistán: con el programa “Educación acelerada para mujeres y niñas marginadas” creado por Aid Afghanistan for Education.
- Uruguay: con el “Programa Aprender Siempre” del Ministerio de Educación y Cultura dirigido a los reclusos.
- República Islámica de Irán: con el programa “Enseñanza consolidada de alfabetización y permiso internacional de manejo de computadoras” promovido por la Organización del Movimiento de Alfabetización y dirigido a niños y adultos centrándose sobre todo en las mujeres, niñas, minorías y las personas detenidas.
- Nigeria: con el “Programa de centros de estudio en medio carcelario y de instrucción general de detenidos de la National Open University de Nigeria” del Servicio Penitenciario, que facilita la reintegración social de los reclusos.
- España: con el programa de “Español como segunda lengua para inmigrantes adultos” de la Fundación Elche Acoge dirigido a personas inmigrantes.

Además, numerosos estudios científicos evidencian programas de intervención en distintos puntos del mundo en los que el analfabetismo sigue siendo una preocupación en la población adulta.

El programa de “Alfabetización básica para mujeres adultas” de San José (Costa Rica) nace de la necesidad manifiesta de las usuarias en un Centro de Salud de Goicoechea, detectada por el Servicio de Trabajo Social al conocer sus carencias educativas (Hernández, M., Carmiol & Hernández, G., 2015). Se trata de una experiencia de trabajo interinstitucional e interdisciplinario de alfabetización de mujeres cuyo fin es dotarlas de conocimientos básicos y útiles que faciliten su empoderamiento y la atención integral de su salud y disminuyan las desigualdades socioeconómicas por razón de género que se viven en esta zona. La convocatoria del programa fue abierta y voluntaria y se procedió a detectar su nivel de lectoescritura para la elaboración de la programación y las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los contenidos, se seleccionaron temas sociales como los derechos de las mujeres, violencia de género, derechos laborales, información de recursos, problemas intrafamiliares, uso de redes sociales, autoaceptación, motivación personal y promoción de la salud, así como su asesoramiento. Las sesiones se realizaban una vez por semana durante 3 horas con un breve descanso, acumulando un total de 35 sesiones el primer año y 30 sesiones el segundo.

El problema del analfabetismo se asocia a los altos índices de pobreza y marginación, siendo un asunto que requiere de la participación de agentes nacionales y locales. El sistema educativo de Costa Rica cubre aproximadamente el 94.5% a nivel nacional entre los 7 y los 12 años y un 69% en Secundaria, siendo la tasa de analfabetismo del 3.2% para los mayores de 15 años (BCIE, 2011, citado en Hernández et al., 2015).

Principalmente, en América Latina y el Caribe también se debe al abandono escolar temprano, donde el analfabetismo abarca a 35 millones de personas jóvenes y adultas, sumado a los 110 millones de jóvenes que no terminan la Educación Primaria (UNESCO, 2008, 2009).

En Argentina, ocurre algo parecido a España, normalmente esta problemática se considera algo residual, dados los altos índices de alfabetización de la población (Kurlat, 2015). Aun así, existen pequeños porcentajes de la población que sufren esta lacra social, según el censo de 2010: el 12.76% de la población nacional no terminó los estudios de Primaria (3,117,102 personas), el 1.77% nunca asistió a la escuela (528,349 personas mayores de 15 años), el 56% procedente de hogares pobres no terminaron los estudios de secundaria, y entre los hogares no pobres el 28% tampoco los terminó.

Por tanto, desde una perspectiva pedagógica, Kurlat (2015) reflexiona sobre cómo deben ser las intervenciones didácticas, afirmando que estas “puedan sustentar prácticas alfabetizadoras más potentes”. Su proyecto se centra en “la posibilidad de construir conocimiento que aporte a la reflexión sobre procesos de enseñanza que consideren la perspectiva constructiva de los sujetos” (p. 36) y que estos sean el punto de partida para establecer las cuestiones didácticas y psicosociales que condicionan la acción alfabetizadora.

Acercándonos al entorno de proveniencia de la inmigración española, el país vecino, Marruecos, cobra gran importancia para los melillenses. Beltrán (2010) realiza un estudio de caso sobre la alfabetización de mujeres en el medio rural marroquí, uno de los orígenes del analfabetismo que se vive en las provincias de Ceuta y Melilla, ya que muchas de las familias inmigrantes provienen de zonas rurales de Marruecos en busca de una vida mejor.

En el estudio se demuestra que el medio rural ha ido avanzando lentamente en el ámbito educativo y niños, y niñas sobre todo, han sufrido el pensamiento patriarcal tan extendido y arraigado en estas comarcas.

Las principales causas que Beltrán (2010) destaca como condicionantes de la escolarización de las niñas en el contexto rural marroquí se relacionan con:

- a) Escasos recursos económicos de la familia.
- b) Escasez de centros escolares y la distancia de los lugares de residencia.
- c) Inaccessibilidad geográfica y la climatología.
- d) Falta de infraestructuras escolares básicas (luz, agua, aseos...).
- e) Falta de adaptación de la enseñanza a las necesidades del medio.
- f) Ausencia de salidas profesionales.
- g) Analfabetismo de padres y familiares.
- h) Pervivencia de un pensamiento patriarcal que no valoriza la formación intelectual de la mujer.
- i) Consideración de la educación de la mujer como un factor negativo para el matrimonio o la familia.

Es por esto que los índices de analfabetismo están íntimamente relacionados con la pobreza y que, derivan en la necesidad que tiene el país de invertir en más recursos educativos y socioeconómicos, para dar solución a esta problemática social.

Una de las consecuencias más importantes del analfabetismo, por tanto, ha sido el lento proceso de integración de las mujeres en la sociedad y que la mayoría de ellas continúe con las tradiciones e ideas patriarcales que desvalorizan sus capacidades y aptitudes.

El factor género es el principal agravante de esta situación, ya que a partir de los 35 años casi la totalidad de la población femenina de la región de Tánger-Tetuán es analfabeta en más del 95%. Por tanto, se afirma la privación de uno de los derechos humanos fundamentales: la educación. La falta de desarrollo de sus capacidades personales, familiares y sociales hace que se encuentren en una situación de desigualdad de oportunidades en un mundo en constante transformación y de difícil acceso a la sociedad de la información. Por ello la población femenina del norte de Marruecos en el medio rural se convierte en un foco prioritario de atención para la cooperación al desarrollo planteada por la Agencia Española de Cooperación Internacional, donde se enmarca dicho estudio.

Otros aspectos que dificultan el proceso de alfabetización de estas mujeres son el mal acondicionamiento de las infraestructuras, la lejanía y dispersión de las aldeas, la corta duración de los programas de alfabetización que se imparten y la agrupación sin

distinción de edades en una misma aula, que ralentiza y dificulta la calidad de la enseñanza. El estudio demuestra también que el matrimonio y la maternidad suponen los mayores obstáculos contra la alfabetización de estas mujeres, teniendo en cuenta que se casan muy jóvenes y que el número de hijos suele ser muy elevado.

Para concluir, coincidimos con Beltrán (2010) en ver necesaria la promoción de la alfabetización como “prioridad política de primer orden a fin de que se puedan satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en el sentido que estipula la Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (p. 75).

### *1.3.2. Ámbito nacional*

Nuestro estudio en concreto se dirige a la población inmigrante de la zona del Rif, al norte de Marruecos, que supone un alto porcentaje de la población melillense en la actualidad y del alumnado adulto de alfabetización, por ello consideramos importante revelar su historia y cultura.

#### **Historia y cultura del Rif: de Marruecos a España**

Para entender las tradiciones y cultura de la población rifeña situada en España en la actualidad, es necesario conocer principalmente los motivos de su emigración y para ello nos centraremos en sus orígenes y características culturales.

Eguren (2004) argumenta que expertos en geología y geografía llamaban rifeños a la población de las zonas montañosas del norte marroquí llamada Rif, que abarca desde Cabo Spartel y Tánger (al oeste) hasta Cabo Tres Forcas y Melilla (al este), y desde el Mediterráneo en el norte hasta el río Ouerrha aprox., en el sur. Mientras que, si nos referimos al uso marroquí del lenguaje, se denominan rifeños a los hablantes de bereber-rifeño, o lo que es lo mismo dhamazighth o tharifith (Hart, 1976, 2002; Bokhous, 1995, citados en Eguren, 2004), extendiéndose desde Targuiste hasta Melilla y, desde Alhucemas hasta Aknul (Hart, 1976; Munson, 1989, citados en Eguren, 2004).

Partiendo de su situación geográfica, el número de hablantes de *tarifit* estimado en los años 90 alcanzaba la cifra de dos millones de personas, contando con toda la comunidad rifeña, dentro y fuera de Marruecos. Eguren (2004) denomina a este conjunto de la población “comunidad transnacional rifeña”, por sus continuas migraciones a Europa y, explica que “El Rif, como parte integrante del norte de Marruecos, perteneció al Protectorado Español, entre 1912 y 1956, hasta que se declaró la Independencia de Marruecos.” (p. 51)

Hacia finales de los 60, comenzó la emigración a España, en la que primero viajaban los hombres, estuvieran solteros o casados, dejando a la mujer y los hijos, y trabajando largas temporadas principalmente en grandes ciudades como Madrid, Barcelona y Málaga, entre otras. Muchos de ellos provenían de la provincia de Alhucemas, de las zonas rurales y urbanas, aunque en aquel entonces no había diferencias entre unas y otras. Mientras tanto, después del fracaso de la rebelión de 1958-1959, el Rif destacó por su desinterés político nacional, registrándose los más bajos índices de participación electoral en la región. Aun así, no recuperó el protagonismo que demandaba y persistió la situación de marginalidad, lo que influyó en los procesos migratorios.

[...] empezaron a desplazarse pequeños grupos de estudiantes que ingresaban a la universidad, pertenecientes a la incipiente burguesía de Alhucemas. Algunos se quedaron en España, y quienes terminaron su carrera y regresaron han seguido manteniendo contacto. Todos eran hombres, puesto que no se admitía la salida de las mujeres. (Eguren, 2004, p. 52)

Los hombres, de muy arraigada tradición, volvían a su país para casarse, traer a sus mujeres a España y formar su hogar. Así comenzó a crearse la cadena migratoria entre España y el Rif, generando redes desde el lugar de origen. Normalmente, la población de las zonas rurales del Rif tiende a situarse en zonas rurales de España, y a su vez, la población de las zonas más urbanizadas -como Alhucemas, Imzuren y Targuiste- se asientan en las zonas urbanas, como Madrid, Barcelona y Málaga, entre otras.

A pesar de que la tendencia era una emigración exclusivamente masculina, poco a poco se procedió a la reunificación familiar, comenzando por los hijos varones y que estos ayudaran al padre con el sustento familiar. Eguren explica que comenzaron a trasladar a sus mujeres e hijas cuando la esperanza de regresar a su tierra se iba retrasando en el tiempo, entonces cuando estas llegaban al núcleo familiar, “ya existía una red masculina de familia extensa compuesta de hermanos, tíos, primos y sobrinos que servía de colchón y control social a la familia.” (p. 53)

Por tanto, las familias rifeñas tienen continuos contactos transfronterizos, movilizándose entre dos o más Estados, en este caso entre España y Marruecos, lo que hace que utilicen los servicios y prestaciones del Estado en que se encuentran. Añadir además que, la comunidad transnacional rifeña tiene un fuerte sentido de unidad y pertenencia, comparte una lengua, mantiene una cultura común y una comunicación constante a través del teléfono e internet, además de visitas periódicas a su lugar de origen

y viceversa. Esto sucede en la época estival, en el mes de Ramadán, la fiesta del cordero o las fiestas españolas, como la Semana Santa, que les permite viajar y ver a sus familias. La cercanía geográfica facilita la comunicación y el desplazamiento de los que residen en el sur de España y, sobre todo, en la ciudad de Melilla.

El sistema de parentesco de los rifeños antes de los años 60 se caracteriza por ser “patrilineal, patrilocal y virilocal” (Eguren, 2004, p. 57), que en antropología social significa<sup>4</sup>:

- a) Patrilineal: quiere decir que prima la línea del padre, que da el único apellido a sus hijos.
- b) Patrilocal: los nuevos cónyuges han de vivir con la familia del marido y cuando nacen los hijos se añaden a la unidad paternal. El resultado es una familia extendida en la que tres o más generaciones de hombres del mismo linaje viven en una misma casa.
- c) Virilocal: este sistema de residencia es más simple, en el que la esposa vive en la residencia de su marido.

Hoy en día, sigue existiendo el patrilineaje en muchas familias, aunque las hijas jóvenes que residen en España defienden la línea materna poniendo también su apellido, y así sus hijos continúen con esta reivindicación. Al mismo tiempo, también hay familias que asimilan la cultura española y construyen hogares neolocales, donde vivirá solamente la familia formada por la pareja y los hijos, aunque en las zonas rurales del Rif persista la tradición anterior.

Especialmente en las familias provenientes de las zonas rurales, el padre es el que ejerce la autoridad sobre su mujer y sus hijos.

La mujer, por su parte, vive en la casa y no sale siquiera a hacer las compras, como era antiguamente en el Rif, y tampoco atiende a las visitas. En este aspecto, las hijas han obtenido algún logro como la de recibir a los extraños y participar en la conversación junto a su padre. Pero también existen familias que, influidas por los antiguos españoles residentes en Alhucemas, por la televisión española y por los emigrantes residentes en el extranjero, han modificado dicha pauta familiar en el Rif y también en aquellas familias que viven en provincias españolas. (Eguren, 2004, p. 57)

---

<sup>4</sup> Información adaptada de [http://www.ikuska.com/Africa/Etnologia/familia\\_residencia.htm](http://www.ikuska.com/Africa/Etnologia/familia_residencia.htm)

En algunas familias, aunque la autoridad aparentemente la tenga el marido, realmente está más repartida y comparten la educación de sus hijos y la toma de decisiones importantes, como la elección de la futura pareja de los hijos y los preparativos de la boda. De forma menos común, se pierde la tradición del poder paternal y los padres son más tolerantes y dialogantes. Esto se da en los casos en que los hijos se han criado en España y han estado escolarizados en nuestro sistema educativo.

También puede darse algún caso en España de poligamia, en el que el rifeño está casado con dos mujeres, una que reside en el Rif y otra en España, aunque convive con los hijos de la segunda mujer. Otra de las características de la cultura rifeña es la posibilidad del matrimonio endogámico dentro de la misma familia, que tiende a desaparecer. Actualmente, aún se dan casos, sobre todo el matrimonio de primos hermanos, con motivo de fortalecer la identidad familiar, normalmente formado entre los que viven en el Rif y los residentes en Europa.

Respecto al contexto lingüístico, las lenguas proporcionan diferentes estatus dependiendo de la dominante. En el plano religioso y político, el árabe estándar tiene un uso de carácter oficial y formal en Marruecos. Sin embargo, en el plano funcional, el *tamazight* es solo una lengua de transmisión oral y sobre todo de identidad cultural, la cual les distingue del resto de marroquíes. Son las madres las que transmiten el *tamazight* a sus hijos. No obstante, algunos rifeños prefieren usar el árabe dialectal para relacionarse con otros marroquíes, además de utilizarse obligatoriamente en la administración pública. Por otro lado, el árabe clásico se enseña en las mezquitas, y el francés es utilizado sobre todo por los que han accedido a la universidad o los que vienen de Francia. En cuanto al español, lo usan habitualmente algunos rifeños que convivieron con los residentes españoles y los que viven en las zonas cercanas a Melilla, aunque no lo llegan a dominar.

### **La educación de adultos en España**

- Educación no formal

Como explicábamos anteriormente, muchas de las familias de la comunidad rifeña se asentaron en provincias españolas, y con el fin de integrarse en la nueva sociedad de acogida, asisten a programas de alfabetización de adultos y enseñanza de la lengua española. A continuación, se van a exponer a modo de ejemplo, las características de dos proyectos alfabetizadores desarrollados en las provincias de Madrid y Granada.

El primero es el “Proyecto de integración y alfabetización de mujeres marroquíes” (Elvías, 2009) que se realiza en Leganés (Madrid), el cual comienza siendo un Programa

de Lengua y Cultura Española dirigido a mujeres y hombres de origen marroquí, pero conforme avanza en el tiempo, se decide desvincular a las mujeres de este programa - suponían el 42% del total de participantes- para darles una atención más específica y adaptada a sus características culturales. Las monitoras implicadas en la enseñanza de la lengua española, además de promover su aprendizaje, tienen como objetivo ofrecer formación en valores democráticos básicos utilizando una metodología activa. Asimismo, el equipo de trabajo por grupo lo componen una monitora nativa española y una mediadora voluntaria árabe que trabajan juntas en el aula. Dicho proyecto se caracteriza por no imponer unos niveles de enseñanza establecidos, es decir, se respeta el ritmo de aprendizaje de cada alumna. Entre los contenidos que trabajan destacan, además de los propios de la lengua, el intercambio de experiencias personales y el conocimiento del entorno, tratando diferentes temáticas y actividades: sexualidad, sistema educativo, búsqueda de empleo, escuela de madres y padres, cursos de informática y comunicación a través de Internet. Finalmente, el desarrollo del proyecto se basa en los siguientes principios metodológicos: 1) Cariño y afecto. 2) Dar valor y reforzar cada tarea. 3) Capacidad de escucha. 4) Promover la expresión del punto de vista de las mujeres. 5) Adoptar la perspectiva de las alumnas. 6) No hacer juicios. 7) Traer la realidad al aula.

El segundo es conocido como “Proyecto Mirlo” desarrollado por la ONG Cáritas Diocesana de la provincia de Granada, el cual es estudiado por Noguera (2010) con el fin de elaborar un método eficaz de español básico, preocupada por la situación de la enseñanza de los inmigrantes adultos magrebíes. Este proyecto va más allá de facilitar la integración de los migrantes no hispanohablantes con la enseñanza del castellano y, pretende además ayudar a los migrantes en sus necesidades básicas y acogerlos, dada su situación de indigencia en la ciudad. Los destinatarios son mujeres y hombres migrantes de origen magrebí, muchos en situación ilegal, que son ayudados por un equipo de voluntarios/as (estudiantes universitarios, abogados, maestros y jubilados), además del personal de gestión y coordinación de Cáritas. En este caso, existen 3 niveles de enseñanza establecidos en función del nivel de conocimientos adquiridos relacionados con la lengua española y las matemáticas básicas. Entre las actividades que realizan destacan las de índole intercultural, promocionando el intercambio de experiencias, y las culturales, relacionadas con visitas y excursiones para el conocimiento del entorno, coincidiendo con el proyecto anterior. En cuanto a la metodología utilizada, además de

tener una dimensión socioeducativa explícita, tiene otra función de asistencia primaria para aquellos que lo necesiten.

- Educación formal

Respecto al ámbito formal de la Educación de adultos a nivel nacional, Groves (2016) demuestra que la renovación pedagógica de Paulo Freire - uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX- “contribuyó a incrementar el interés por la educación de adultos en España durante la transición democrática” (p. 161), época en la que se publicaban ideas que planteaban el concepto de Educación Permanente de forma diferenciada entre la educación infantil y la educación de adultos, destacando la importancia del aprendizaje durante toda la vida, idea introducida ya con la Ley General de Educación de 1970.

En su tesis, Noguera (2010) explica uno de los tipos de Educación de adultos relacionada con el ámbito formal, de entre varios que menciona Quintana (1995): la Educación de Adultos Escolar, que ofrece una nueva oportunidad educativa a los adultos que no pudieron estudiar en su día por diferentes motivos. En esta vertiente lo más importante en la década de los 90 era la alfabetización de la persona adulta. Ya a principios del s. XXI, las tasas de analfabetismo en España eran residuales según Cervilla (2007, citado en Noguera, 2010), reduciéndose el analfabetismo absoluto en la población de más de 65 años y desapareciendo en las personas de menos de 45 años, donde la preocupación se centra más en que el adulto alcance una titulación básica y se inserten o reciclen en la vida laboral, participando de forma activa en la sociedad.

Actualmente surgen nuevas alfabetizaciones en las áreas científicas, medios audiovisuales y digitales principalmente, y Velaz de Medrano (2006) señala que “la incorporación de migrantes a la sociedad española en la última década supone consecuencias importantes en el campo de la educación” (citada en Noguera, 2010, p. 112). Entre estas, un nuevo brote de población adulta analfabeta o con conocimientos mínimos en lectoescritura, por diversos motivos relacionados con la inmigración y las características propias de su cultura de origen, lo que supone, coincidiendo con esta autora, nuevas demandas para la Educación de Adultos, como hemos visto en el apartado anterior.

### *1.3.3. Ámbito local*

Según el Informe sobre los indicadores sociales 2011 publicado por el INE, la proporción de la población de 16 y más años analfabeta o sin estudios en la Ciudad Autónoma de Melilla era de 24.91% en 2010, más del doble del total a nivel nacional (10.99%). De forma más específica, se divide por sexos en 16.98% en hombres y 32.07% en mujeres, lo que indica que éstas siguen triplicando a los hombres (con respecto al año 2005) y ha seguido aumentando el índice de analfabetismo. Un dato que no se conoce en la actualidad, ya que estos fueron los últimos datos que aportó el INE.

Teniendo en cuenta que la población total de Melilla en el año 2010 era de 73,822 personas, una tasa de analfabetismo de 24.91% se refiere a la cantidad de 18,389 personas sin estudios y, por tanto, sin autonomía personal ni acceso a la cultura. La educación aquí toma un peso importante, pero también hay que atender a cuestiones étnicas o religiosas: la población bereber en concreto, ya que, según las encuestas realizadas por el Pacto Territorial por el Empleo, ésta cuadruplicaba a la población europea-peninsular en analfabetismo.

Hay que pararse a entender por qué sucede esto en la cultura musulmana, si tiene que ver, como bien dice Rodríguez (2007), con la situación de inferioridad de la mujer en la sociedad islámica, manifestada de forma machista y autoritaria, que suele provocar el inmovilismo social.

#### **La igualdad en la mujer musulmana**

Si hablamos de la cultura islámica, el islam es una de las tres religiones monoteístas del mundo junto con el judaísmo y el cristianismo. Todas ellas se recogen en el Corán con el mismo fin: adorar a un único Dios.

Retomando la figura de la mujer musulmana, el Corán define claramente todos los derechos de la mujer, demostrando que mujer y hombre son seres humanos iguales. Según la doctora marroquí y feminista musulmana, Asma Lamrabet, en la Conferencia sobre los derechos de la mujer en el Corán (2001), la mujer tiene tanto derechos civiles y sociales como políticos y económicos. Se exponen a continuación los que contradicen a los estereotipos que tiene la sociedad sobre la mujer musulmana sometida e inculta (Rodríguez, 2007, p. 156):

- Derechos civiles: libertad de culto, a elegir marido, a divorciarse si sufre maltrato.

- Derechos sociales: derecho a la enseñanza, al trabajo y a participar en todas las actividades sociales. La enseñanza se considera más como una obligación, porque el Corán insiste en que tanto mujeres como hombres deben lograr el conocimiento, el saber y la educación para acercarse a Dios.
- Derechos políticos: derecho al voto, a acceder a cargos políticos o militares.
- Derechos económicos: independencia económica, libertad en sus relaciones comerciales y sus ingresos.

Como se puede comprobar, el adjetivo islámico no es sinónimo de inferioridad en la mujer, como expone Valentine Moghadam, socióloga y directora de la sección “Igualdad de género y desarrollo” en la UNESCO, precursora del feminismo musulmán, que lo explica como un movimiento reformista de mujeres musulmanas con conocimientos lingüísticos y teóricos que desafían las interpretaciones y prácticas patriarcales para proponer nuevas lecturas y alcanzar la mejora de la situación de las mujeres (Moghadam, 2005).

Después de esta aclaración en términos de género, es de vital importancia explicar la situación bilingüe que afronta nuestra ciudad.

#### **La situación bilingüe de Melilla**

La población bereber o amazigh, procedente de la zona del Rif como comentábamos antes, usa el *tamazight* como lengua materna que, junto al español, es la otra opción lingüística en la comunicación cotidiana de la Ciudad Autónoma de Melilla, una de las regiones de la Unión Europea donde se habla esta lengua desde tiempos remotos (Kossman, 2014). Esto convierte a la ciudad en un territorio de habla bilingüe para muchos melillenses, en el que la comunidad melillense amazigh constituye casi la mitad de la ciudadanía. En palabras de Yahia (2013, p. 99):

En Melilla la mayoría de los profesores tienen en sus clases estudiantes de los dos grupos étnicos y culturales mayoritarios. Esto viene implicando, hasta hoy día, el problema de que los estudiantes *amazighen* son asimilados en los procesos de socialización, y se enfrentan a la asimilación cultural. De hecho, la participación de los *amazighen* en la vida pública y su aceptación social ha implicado una pérdida lenta de sus señas de identidad.

Jahfar H. Yahia, precursor de la enseñanza de la lengua *tamazight* en la ciudad, tiene una larga experiencia pedagógica impartiendo cursos y seminarios en dicha lengua,

y defiende que el idioma materno -el más importante de cada persona- facilita además el aprendizaje de otras lenguas, “sin olvidar el hecho de que personas bi- o multilingües pueden tener un importante papel en la sociedad” (2013, p. 103). Pero la realidad es que el *tamazight* o *tarifit* está en indudable peligro, ya que está sufriendo un proceso de pérdida que se manifiesta tanto en el país vecino como a nivel local, donde según Kossman (2014, p. 13) “parece que la lengua de la escuela y de la administración -el castellano o el español- se está imponiendo en todos los órdenes sobre el tamazight”, causa que demuestra la necesidad que tiene la población inmigrante de conocer y manejar esta lengua con el fin de integrarse y adaptarse a la sociedad melillense.

## **2. OBJETIVOS**

---

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

1. Conocer la situación actual de la alfabetización de adultos en la Ciudad Autónoma de Melilla a través del análisis de dos centros de enseñanza, de los ámbitos formal y no formal, para tener una visión global de la misma.
2. Indagar en las percepciones, actitudes y opiniones, de los centros educativos, los docentes y el alumnado sobre la educación digital para, posteriormente, contribuir a la e-inclusión de los colectivos más vulnerables.

## **3. METODOLOGÍA**

---

### **3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación pretende conocer el estado de la cuestión de la Educación de Personas Adultas en la ciudad de Melilla, que, debido a su naturaleza transfronteriza y multicultural, se convierte en especial foco de interés al albergar gran cantidad de personas inmigrantes y, por tanto, de distinta naturaleza al resto del país. Mientras en España se erradicó casi por completo el analfabetismo, en Melilla siguen llegando familias de origen marroquí analfabetas. Además, la escasez de recursos materiales y las dificultades que se presentan a muchos docentes en este ámbito lleva a la investigadora a querer profundizar, conocer la realidad y contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación formal y no formal.

Al inicio de esta se plantea la realización de un proyecto de intervención de educación digital, pero conforme la investigación avanza no se ve viable, debido a la escasez de recursos digitales en los centros educativos mencionados.

En esta investigación optamos por una metodología cualitativa, que nos permitirá comprender las relaciones complejas que se producen en el contexto mencionado, alejándonos de la explicación causa-efecto, propia de la investigación de corte más cuantitativo y se centrará en el análisis e interpretación de acontecimientos, discursos y producciones, para una comprensión holística de la experiencia humana (Stake, 2010).

El contexto melillense es determinante, y la metodología cualitativa nos permitirá centrarnos en los acontecimientos, en las significaciones, en los sentidos que las personas que están insertas en el estudio dan a los hechos, y en la comprensión de los fenómenos o situaciones, atendiendo a las relaciones complejas entre todo lo que existe (Stake, 1998).

Taylor y Bodgan (1992) definen la metodología cualitativa como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Se trata, por tanto, de una investigación contextual y situada, donde las “cosas” no son comparables. Hablamos, por tanto, en palabras de Stake (2010), de una ciencia de lo singular, basada en la experiencia.

Se trata de un estudio fenomenológico que sigue el paradigma interpretativo-descriptivo. En el diseño se utiliza para acceder al conocimiento diferentes técnicas que nos permitirán observar lo que ocurre, hablar con las personas implicadas y acceder a espacios concretos de formación. El estudio de un objeto/sujeto complejo genera, así, la necesidad de utilizar diferentes técnicas de recogida de información. Esta mezcla de técnicas es mucho más que una mera triangulación. Sino que se trata de utilizar múltiples lentes para asegurarnos que se recogen todas las aristas de las experiencias estudiadas (Kincheloe, McLaren & Steinberg, citados en Hernández, Robles & Martínez, 2013).

Las informaciones obtenidas a través de la mirada de la investigadora, serán ampliadas y apoyadas mediante la entrevista, que nos permitirá acceder a las perspectivas de las personas implicadas, situaciones o hechos que no pueden ser observados. La entrevista nos permite “hacer que las cosas sucedan y estimular el flujo de datos” (Woods, 1993, p. 77). Estas entrevistas recogen los conocimientos, percepciones y experiencias de las cuatro personas entrevistadas (docentes y personal de coordinación/dirección) y las informantes-clave (alumnado).

La investigación incluye una revisión de la literatura, cuyas bases teóricas se fundamentan en tres grandes apartados: el enfoque conceptual, que aclara los términos

que se van a utilizar; el marco legislativo que la ampara y los antecedentes a nivel internacional, nacional y local que la sostienen. Esta será la que cimente posteriormente la elaboración de los guiones de las entrevistas y los grupos focales.

En un primer momento se decide comparar el ámbito formal y no formal para comprobar sus semejanzas y diferencias y la relación entre ellos. Para ello se elige investigar en la Asociación Melilla Acoge (ámbito no formal) a finales del mes de abril y en el Centro de Educación de Personas Adultas “Carmen Conde Abellán” (ámbito formal) durante el mes de mayo. Se debe tener presente la menor participación del alumnado en este mes a causa del Ramadán, que implica el ayuno hasta la noche, reuniones familiares y otras responsabilidades, como el rezo, en la religión musulmana.

### **3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA**

El estudio se dirige principalmente al alumnado de alfabetización de adultos de la Asociación Melilla Acoge y de Enseñanzas Iniciales (antigua Alfabetización de adultos en el currículo) del CEPA Carmen Conde Abellán. Para la triangulación de los datos se decide entrevistar a sus docentes, al personal de coordinación de programas y dirección del centro, respectivamente. A priori no se establece un número mínimo de entrevistas, sino que se decide actuar por saturación de datos, lo que enriquece la investigación.

En general, la colaboración de los participantes fue muy buena, mostrando interés y aportando toda la información necesaria. En el CEPA, solo un maestro de nivel básico se negó a colaborar en el estudio. En cuanto al alumnado, se accedió a los informantes atendiendo a las variables del estudio. Finalmente, la muestra total está conformada por:

- a) En el ámbito no formal:
  - Todos los grupos de alfabetización de adultos (entre 8 y 10 alumnas/os por grupo): nivel básico de mujeres, nivel básico de hombres, nivel intermedio de mujeres y nivel intermedio de hombres.
  - Una educadora social del área de Educación.
  - La coordinadora de programas.
  - 10 mujeres de nivel básico (para la fase experimental).
  
- b) En el ámbito formal:
  - Un aula de PEALC (10 alumnas/os), un aula de nivel 1 intermedio (8 alumnas/os) y un aula de nivel 1 básico (9 alumnas/os), por este orden (según disponibilidad del personal). Aquí las aulas son mixtas.
  - Una maestra de Enseñanzas Iniciales.

- La directora del centro.
- 8 mujeres y 1 hombre de nivel básico.

### **3.3. VARIABLES DEL ESTUDIO**

Las variables del estudio analizadas tienen que ver con el conocimiento de la alfabetización de personas adultas en su conjunto y de las percepciones sobre la educación digital en la misma y esto engloba:

- Las características del alumnado de alfabetización de adultos/Enseñanzas iniciales (nivel 1).
- La formación del personal docente y la metodología utilizada en el aula.
- Los recursos materiales existentes.
- La brecha de género y digital.
- El uso del móvil y la actitud hacia el Mobile-learning.

### **3.4. PROCEDIMIENTO**

La investigación en la Asociación Melilla Acoge comprende el periodo de prácticas del Máster en Diversidad Cultural, con una duración de dos semanas, en la que se establecen dos fases, una primera de observación para detectar las necesidades del aula de alfabetización de adultos y, una segunda fase experimental de intervención con el alumnado. Esto sienta las bases para la realización de la posterior investigación en el CEPA Carmen Conde Abellán, en la que se realizan observaciones de 2-3 días en un aula de cada uno de los siguientes niveles y cursos:

- Nivel 1: básico.
- Nivel 1: intermedio.
- Programa Específico de Aprendizaje de la Lengua Castellana (PEALC).

Se aborda solamente el nivel 1 y PEALC al estar más relacionados con el objetivo de estudio: 1. Personas analfabetas en su lengua materna. 2. Personas analfabetas en nuestro idioma español.

Posteriormente, tras finalizar las observaciones, se decide enfocar la investigación en el grupo de nivel básico, por las características del alumnado y la excelente colaboración de la maestra, en el que se desarrolla el grupo focal.

### **3.5. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS**

En la metodología cualitativa desarrollada durante el estudio se utilizan los siguientes instrumentos, con el objetivo de analizar la información recibida y dar respuesta a los objetivos planteados:

- La observación sistemática en las aulas de adultos, a través de un diario de campo.
- Entrevistas semiestructuradas a las docentes y a la coordinación/dirección, de entre 8 y 10 preguntas de respuesta abierta que dan lugar a otras cuestiones (ver anexo 1).
- Grupos focales al alumnado de nivel básico, en su mayoría inmigrante, de origen marroquí (ver anexo 2).

Las entrevistas y grupos focales son grabados digitalmente con la autorización de las informantes y transcritos de forma literal, sin olvidar la información no verbal que cobra gran relevancia.

El proceso de codificación de la información, desde la combinación del análisis deductivo e inductivo de cada unidad de información, da lugar a 22 categorías de estudio (ver anexo 3), de las cuales se realiza una selección rigurosa. A continuación, se procede a la reducción de datos del discurso, debido a la recogida abundante de datos, y al análisis de contenido, realizando una descripción exhaustiva de los resultados.

En cuanto a los criterios de calidad de la investigación, se han seguido las guías o *checklists* de Palacios, Sánchez y Gutiérrez (2013) con el fin de realizar una evaluación de esta y comprobar que se cumplen los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

## **4. RESULTADOS**

---

A continuación, daremos paso a la descripción de los resultados, siguiendo el orden en que se ha desarrollado la investigación. En un primer apartado, se resumen los datos recogidos en el diario de campo de la investigadora a través de las observaciones realizadas en los diferentes contextos (no formal y formal). En el segundo apartado, se exponen los datos relacionados con el ámbito no formal referido a la Asociación Melilla Acoge, de la que ha sido partícipe, seguido del tercer apartado, en el que se presenta el ámbito formal de la Educación de Adultos del CEPA Carmen Conde Abellán.

## **4.1. ÁMBITO NO FORMAL: ASOCIACIÓN MELILLA ACOGE**

### *4.1.1. Observaciones en el área de Educación*

El primer acercamiento se desarrolla en esta Asociación, elegida con el fin de conocer de forma global la situación y profundizar en ella. Se acuerda con la coordinadora de programas que se realizará una primera semana de observación en el área de Educación, con el objetivo de analizar las necesidades y las características del alumnado de todos los grupos de alfabetización (hombres y mujeres de todos los niveles) y la docente (en este caso, una educadora social), y una segunda semana de intervención en la que, como investigadora, pongo en marcha una metodología mixta (enseñanza tradicional-educación digital) de tipo experimental para conocer las actitudes y percepciones del alumnado hacia esta.

En el diario de prácticas de campo se anotaron los siguientes datos derivados de las observaciones e intervenciones directas con el alumnado:

Tabla 1

*Observaciones en la Asociación Melilla Acoge*

<b>Aula de alfabetización de adultos</b>	
<b>Niveles de enseñanza</b>	Prueba inicial en sept. + diversificación del alumnado en 6 grupos: básico, intermedio y avanzado, cada uno dividido en mujeres y hombres
<b>Horario</b>	2 sesiones semanales de 1 hora/tarde
<b>Asistencia y participación</b>	Baja/muy baja, excepto intermedio de mujeres, por motivos personales, laborales y/o culturales-religiosos Casos de falta de puntualidad Mayoría de mujeres, algunas con hijxs a cargo
<b>Características del alumnado</b>	Proviene de la zona del Rif, algunos viven en la ciudad y otros cruzan diariamente la frontera Edades: mujeres entre 18 y 60 años. Rango mayoritario: 30-45 años. Hombres entre 18 y 40 años con alguna excep. +50 Nivel de estudios: mujeres sin estudios con nivel alto de analfabetismo vs hombres con estudios básicos/medios y algunos superiores Motivaciones: poder comunicarse y tener autonomía personal
<b>Metodología docente</b>	Conversación oral, feedback continuo, fichas de lectoescritura, buen humor y ambiente agradable, cercanía y afecto con el alumnado, uso del <i>tamazight</i> para explicaciones nuevas
<b>Actividades</b>	Ejercicios de lengua y cultura española + juegos y talleres de diversa índole
<b>Recursos disponibles</b>	Material escolar básico + medios audiovisuales y ordenadores escasos
<b>Uso del móvil e internet</b>	Recursos digitales nulos o escasos: el alumnado posee móviles, excepto 1-2 personas, la mayoría solo dispone de Wifi para conectarse a internet Algunos sí utilizan RRSS, Google y Youtube Wifi de uso exclusivo a nivel interno
<b>M-Learning</b>	Aun con la limitación existente de recursos digitales, el alumnado responde de forma positiva, mostrando interés y atención

Fuente: elaboración propia

#### **4.1.2. Entrevistas al personal implicado**

Con el objetivo de conocer en profundidad el tema en cuestión, realizamos una entrevista a la educadora social (entrevistada 1) encargada de la alfabetización de adultos y a la coordinadora de programas (entrevistada 2), en diferentes días y horas. Las dos entrevistas se realizan en la sede de la Asociación, a una hora acordada previamente con las entrevistadas.

La entrevista comienza con la primera pregunta rompe-hielo en la que la entrevistada comenta aspectos personales como su formación, experiencia y motivaciones dentro de su ámbito laboral. En este caso ambas entrevistadas estudiaron por vocación, una Educación Social y otra Filología Árabe:

---

*Yo soy educadora social, estudié por vocación esta carrera porque me encantaba tratar con las personas, ayudar a los demás y lo veía como algo solidario para trabajar en ONG, formándome con Máster en Diversidad, Máster en menores en riesgo de exclusión social, de penitenciaria también tengo varios cursos... (entrevistada 1).*

---

---

*[...] Estuve trabajando como voluntaria en prisión y a partir de ahí pues seguí mi carrera como educadora. Actualmente trabajo en la ONG de Melilla Acoge, doy clase a adultos, mujeres y hombres, de alfabetización en español y conociendo la cultura española... (entrevistada 1).*

---

---

*Entré en la Asociación hace ya 14 años o por ahí, o incluso un poco más. Entré de forma voluntaria con un objetivo concreto que era trabajar con mujeres, porque era lo que me gustaba y para lo que había venido a Melilla (entrevistada 2).*

---

En cuanto a la formación en nuevas tecnologías, la entrevistada 1 comenta que los conocimientos adquiridos en este tema fueron impartidos en una de las asignaturas del Grado en Educación Social (actualmente llamada “TIC, Educación y Cambios Sociales”):

---

*En la carrera nos estuvieron hablando sobre las nuevas tecnologías, las tecnologías de la información, empezamos a toquetear, ya sabemos que todos tenemos ordenadores, tablets y móviles.*

---

Las motivaciones de las dos entrevistadas van encaminadas al trabajo con colectivos vulnerables, la coordinadora hacia el contacto directo con personas adultas, mientras que la educadora social no descarta, si cabe, la educación de menores:

---

*A mí me llena mucho el contacto con la gente, con colectivos específicos, el conocer otras realidades y poder poner mi granito de arena para complementarlos, tanto en las necesidades de las personas como en las mías personales y de la sociedad. El crear y el compartir (entrevistada 2).*

---

---

*También me encantaría dedicarme a las instituciones penitenciarias y hacer alguna oposición en torno a ello, a ese ámbito, o dedicarme también en un futuro, que ya lo estoy llevando a cabo, a los menores en riesgo de exclusión social (entrevistada 1).*

---

Además de trabajar en la integración de estas personas a través de la enseñanza del idioma y la alfabetización, la Asociación cree muy importante la creación de espacios de convivencia donde aprendan también las tradiciones y costumbres culturales de la sociedad de acogida. De esta forma el proceso de integración es más rápido y se consigue a través de diferentes actividades socioculturales que promueven la interculturalidad y organizan en el contexto del barrio.

---

*[...] se generan espacios dentro de la Asociación, precisamente, para que las personas puedan compartir esos espacios y hablar con otras personas que sirvan también para generar redés. Muchas de las personas que vienen a las clases, vienen por una demanda puntual que es el conocimiento del idioma, pero a la vez y de forma subliminal nos*

---

---

*explican unas características puntuales... "no salgo, mis relaciones son estas..." y les sirve precisamente porque necesitan hacer otras cosas porque a lo mejor a lo largo de toda su vida han tenido una vida distinta y llega un momento en el que necesitan compartir (entrevistada 2).*

---

Centrándonos en el área educativa, entre las características del alumnado de alfabetización destaca que la mayoría provienen de zonas rurales de Marruecos, siendo una de las causas más comunes de inmigración su bajo nivel socioeconómico.

---

*Población de origen marroquí, que reside de forma regular o irregular en nuestra ciudad (entrevistada 2).*

---

---

*[...] Son familias en riesgo de exclusión social, que vienen de familias con muy muy escasa economía o con nulos ingresos (entrevistada 1)*

---

Por consiguiente, el perfil del alumnado es de personas cuya profesión suele estar relacionada con la clase obrera, aunque una minoría, de género masculino, tiene estudios superiores. En cuanto al género, manifiestan una mayor participación femenina y diferencias en la edad, principalmente.

La alfabetización de adultos y el conocimiento del idioma, muy ligados en este colectivo, cada vez tiene más repercusión en la ciudad, existiendo largas listas de espera en este ámbito. La educadora señala además la escasa asistencia del alumnado en estos meses por motivos religiosos/festivos, ya que se avecina el Ramadán.

La metodología docente que utiliza en el aula es activa, propiciando siempre un ambiente agradable, relajado y de confianza en el que ellas puedan expresarse.

---

*[...] las clases además de formativas sean dinámicas y que tengan siempre un sentido del humor; siempre empiezo la clase preguntándoles cómo les ha ido el día..., si han tenido algún problema en el trabajo o en casa, si están bien...*

---

Asimismo, se ayuda del idioma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, empieza con oralidad, conversan sobre noticias de actualidad de España y de Marruecos, y realizan debates, entre otras muchas actividades.

---

*(...) el tamazight y el árabe, algo que creo imprescindible para trabajar con personas inmigrantes marroquíes (...) e intento que sean ellas las que vayan sacando el vocabulario, aunque lo digan mal o lo pronuncien mal, pero se van de clase sabiendo cómo se dice, sabiendo qué es eso, dónde buscar esa información, qué ha pasado. Las típicas preguntas más importantes, el qué, el cómo, el cuándo, el dónde, el por qué, todo eso lo tienen que tener claro al salir de clase (entrevistada 1).*

---

En cuanto a los recursos materiales, la Asociación cuenta con las subvenciones que recibe de la Ciudad Autónoma, así como recaudaciones propias y donaciones de

particulares y otras entidades que desean colaborar, tanto económicas como de materiales, disponen de recursos muy básicos, como material escolar, y en general utilizan recursos tradicionales.

---

*[...] los programas sociales nos subvencionan, desgraciadamente, con tan poco capital... (entrevistada 1)*

---

Si hablamos de recursos digitales, nos encontramos que son escasos y obsoletos, predominando el uso de medios audiovisuales (proyectores y pantallas) por la docente, los cuales no manejan las alumnas:

---

*[...] Hay pocos dispositivos para que puedan ser utilizados, entonces a lo mejor se encuentran con 5 ordenadores que están disponibles pero que no se utilizan tanto como nos gustaría (entrevistada 2),*

---

En cuanto a los recursos humanos, relacionados con la utilización de los ordenadores u otros dispositivos digitales en el área de educación, tenemos que no encuentran profesionales capacitados para ello. Sin embargo, durante el curso se realiza algún taller o actividad relacionada con medios digitales que preparan alumnos que van a realizar sus prácticas allí. A pesar de trabajar habitualmente con medios tradicionales, la alfabetización digital en el aula la visualizan como una ventaja a la hora de adquirir nuevos conocimientos e integrarse.

---

*[...] ese conocimiento lo vas a asimilar mucho más rápido, creo que te ofrece el estar al día con la sociedad, que eso es muy importante (entrevistada 2).*

---

---

*Podríamos facilitar la búsqueda de información, el aprendizaje, el día a día suyo, que puedan buscar lo que a ellas les interese... (entrevistada 1).*

---

En cambio, la realidad actual nos indica que esto no es posible sin los medios necesarios a su alcance, ya que no disponen de medios propios para acceder a ella, y se convierte en uno de los mayores inconvenientes a la hora de incorporar la alfabetización digital y el Mobile-learning como metodología de enseñanza:

---

*[...] Para que ellas puedan utilizar el móvil en clase necesitaríamos internet (entrevistada 1)*

---

A pesar de estas dificultades, la actitud del alumnado hacia el uso del móvil en el aula es de gran interés y motivación. Esto se refleja en comportamientos que se repiten en el aula cuando, por ejemplo, quieren hacer una foto o grabar la actividad que están realizando:

---

*“ay pues déjame hacer fotos, ¿puedo grabar?” y entonces, pues para eso que ellas tienen acceso pues sí... “claro que podéis grabar” (entrevistada 1).*

---

Aun así, la brecha digital en la ciudad está muy acuciada en estos colectivos en riesgo de exclusión social, ya que todavía hay personas que no pueden permitirse comprar un teléfono inteligente. Además, si a esta desigualdad social en la era digital le añadimos la discriminación por género, tenemos que en las mujeres el problema se agrava. Esto se percibe cuando acudimos al contexto escolar y vemos cómo no son capaces de seguir las instrucciones del docente o simplemente de comunicarse.

La brecha de género se manifiesta en primer lugar en la cultura rifeña - antecedendo a la digital- cuando vemos que las mujeres siempre han estado vinculadas a la esfera privada, a su hogar y su familia. Es por este motivo que la participación en los centros educativos sea siempre con el consentimiento de la familia o el marido, ya que la participación en estas actividades pertenece a la esfera pública. Normalmente, las animan a participar siempre y cuando sea por un objetivo concreto, como obtener la nacionalidad, en el que deben aprobar dos exámenes, uno de cultura española (CCSE) y otro de lengua española (DELE).

---

*[...] conseguir la nacionalidad y está bien visto por las parejas y las familias, pero única y exclusivamente para eso. (entrevistada 2)*

---

Nuestras entrevistadas piensan que el acceso a la información y el buen manejo del móvil contribuye al empoderamiento de estas mujeres, así como formarse y obtener un diploma a final de curso, que les ayuda a mejorar su currículum y les sirve además para el servicio de empleo y prestaciones, lo que les motiva a seguir aprendiendo y acudir a las clases.

---

*[...] Ellas se sienten más independientes y autónomas a la hora de realizar cualquier llamada o cualquier trámite que tienen que gestionar, no tienen que estar pidiéndoselo a una persona u a otra, pedirselo al marido o al hijo, o a los vecinos (entrevistada 1).*

---

#### **4.1.3. Grupo focal 1**

El grupo focal o entrevista grupal se realiza el último día de prácticas en el grupo de nivel básico, compuesto por 10 mujeres de origen marroquí. Esto presenta una gran dificultad: este grupo no habla español y entienden vocabulario muy básico. Les cuesta mucho hablar, a excepción de alguna mujer que practica el idioma con los vecinos del barrio. Aun así, se intenta y este es el resultado:

- La mayoría son familias del barrio del Real (distrito 7), todas viven en Melilla y tienen un nivel socioeconómico bajo.
- No tienen estudios, por tanto, son analfabetas de lengua materna. Conocen y practican el tamazight solo de forma oral. Una minoría también sabe árabe.
- Aprender el idioma español se manifiesta como una necesidad básica entre ellas desde que viven en la ciudad para poder realizar cualquier actividad de la vida diaria: comprar en el supermercado o tienda del barrio, ir al médico, coger el autobús o el taxi, conseguir un trabajo y, sobre todo, para comunicarse en el colegio con los profesores de sus hijos y el resto de la comunidad educativa.
- Saber leer también es muy importante para ellas: documentos que deben firmar, leer notas del colegio, buscar información sobre viajes (lugares, hoteles...), etc.
- Demandan más conocimientos de matemáticas para aprender operaciones básicas como sumar y restar, y conocer el valor de los números: ellas quieren saber el valor del euro, qué precio es caro y barato cuando van a comprar, así como saber cuánto se van a gastar.
- Una de las participantes compagina el trabajo de limpiadora con la asistencia a las clases y dice necesitar más tiempo para poder aprender, aun así, intenta no faltar.
- La percepción hacia la educación digital y el uso del móvil es muy positiva, creen que con el teléfono móvil pueden aprender muchas cosas y les ayuda en el aprendizaje del idioma: gracias al teclado del móvil pueden practicar y aprender a escribir, así como buscar información de su interés y escuchar/ver vídeos de Youtube que les facilite el aprendizaje. Esto último solo es posible en aquellas que conocen el idioma árabe, ya que al traducirlo al español avanzan más rápidamente.

#### **4.2. ÁMBITO FORMAL: CEPA Carmen Conde Abellán.**

Continuando con la investigación, se celebra una primera reunión de contacto con la directora del CEPA de Melilla en la que se le entrega una carta de presentación para explicarle los objetivos del estudio y los motivos que nos llevan a querer realizarla allí. Después de presentarle la autorización del MEFP para realizar la investigación en el centro, nos da el visto bueno, nos enseña el centro y nos presenta a las maestras que quieren colaborar con nosotros. Acordamos de forma previa los días para las primeras observaciones en los distintos grupos, partiendo de la disponibilidad de las docentes. En este caso, no se interviene directamente con el alumnado, es decir, no se realizan

actividades de forma experimental sino observaciones y entrevistas grupales con el alumnado, debido a la limitación de los recursos disponibles.

#### **4.2.1. Observaciones**

Se comienza con las observaciones asistiendo en el día y hora fijados, realizando una primera observación en PEALC con el fin de realizar una comparación con el ámbito no formal. Después de comprobar que no se ajusta a nuestro objeto de estudio, se decide observar solamente el Enseñanzas Iniciales de nivel 1 por las características que presenta el alumnado, personas analfabetas en su lengua materna y en español, que dentro de la enseñanza reglada son:

- a) Nivel Básico: correspondiente a un nivel de 1º-2º de Primaria.
- b) Nivel Intermedio: correspondiente a un nivel de 3º-4º de Primaria.

Quedando recogidas de forma resumida en la siguiente tabla:

Tabla 2

*Observaciones en el CEPA Carmen Conde Abellán*

<b>Aulas de Enseñanzas Iniciales I</b>	
<b>Niveles de enseñanza</b>	VIA <sup>5</sup> en sept. + observación del alumnado + diversificación de este en 15 grupos <sup>6</sup> de: básico o intermedio. Aulas mixtas
<b>Horario</b>	De mañana y tarde en 12 sesiones semanales de 55 min <sup>7</sup> cada una
<b>Asistencia y participación</b>	Obligatoria y regular durante el curso, baja en el mes de Ramadán 87% mujeres y 13% hombres aprox./aula
<b>Características del alumnado</b>	Edades: entre 30 y 45 años Residen en la ciudad, procedentes de zonas rurales del Rif Sin estudios, una minoría tiene estudios básicos en Marruecos Nivel intermedio: tienen nociones básicas de español al provenir de otras asociaciones / Nivel básico: entienden el español pero tienen dificultades para comunicarse de forma oral Motivaciones: no depender de los demás, ayudar a los hijxs con las tareas escolares y buscar trabajo principalmente
<b>Metodología docente</b>	Presenta diferencias según el nivel y la maestra que lo imparta, coinciden en: Es activa y dinámica, se les facilita ejercicios adecuados a su nivel y hojas de autocorrección, utilizan la pizarra y puntualmente el ordenador, no tienen formación en educación de adultos y tienen que elaborar sus materiales
<b>Actividades</b>	De los 3 ámbitos + calendario intercultural + talleres educativos puntuales
<b>Recursos disponibles</b>	Material escolar básico + pizarras dobles + medios audiovisuales y ordenadores escasos
<b>Uso del móvil e internet</b>	Todxs tienen móviles a excep. de uno por grupo. En gral no disponen de Wifi Usos: ver los recibos, Whatsapp, traductor de Google (las que saben árabe o francés), buscar información En intermedio la maestra les tiene prohibido el móvil en el aula En básico deja que lo utilicen para traducir

Fuente: elaboración propia

#### **4.2.2. Entrevistas al personal implicado**

Al finalizar las observaciones, solicito una entrevista a la maestra de Nivel 1 Básico (entrevistada 3) y a la directora del centro (entrevistada 4) y acordamos día y hora previamente. La entrevista a la maestra se acuerda en el aula donde imparte clase en el edificio del Barrio de la Victoria, a una hora en la que no hay clase y, por tanto, no existe

<sup>5</sup> Valoración Inicial del Alumnado: requisito previo para el acceso a estas enseñanzas.

<sup>6</sup> Agrupación referente al curso 2018/2019

<sup>7</sup> Según la Orden ECD 651/2017, aunque esto casi nunca se cumple por las dificultades que tiene el alumnado para asistir a clase (cargas familiares, lejanía de su domicilio...), lo que causa que muchas veces lleguen tarde o se tengan que ir antes.

distracción alguna, mientras que la entrevista a la directora se desarrolla en su despacho en el edificio de la Mezquita Central a una hora en la que se encuentra totalmente disponible. Ambas entrevistas tienen una duración de más de una hora.

Comienzan las entrevistas con una pregunta rompe-hielo relacionada con sus datos personales, formación y experiencia dentro del ámbito laboral, con el objetivo de conocerlas en profundidad. Ambas entrevistadas muestran vocación por la enseñanza y una amplia experiencia en el ámbito educativo.

---

*[...] soy funcionaria docente desde 1985, o sea casi ya 34 años ... [...] quería ser maestra por encima de todo. (entrevistada 3)*

---

---

*[...] yo soy profesora de Ciencias Sociales, soy Licenciada en Filosofía y Letras en la rama de Historia del Arte, estudié en Málaga... [...] Después de la carrera de Filosofía y Letras estudié aquí en Melilla por gusto y tengo hecho Magisterio por infantil. (entrevistada 4)*

---

Entre los motivos que llevaron a la maestra a solicitar una plaza en el Centro de Educación de Personas Adultas se encuentra la edad, entre otros. En cambio, la directora lleva prácticamente toda su vida profesional en el CEPA, desde que aprobó las oposiciones.

---

*[...] los niños al principio te llaman "mami, tita...", pero aquel año yo recuerdo que una de las alumnas me dijo "abuela" [risas] [...] Entonces dije, mira es hora de intentar dar el salto a Educación de Adultos. (entrevistada 3)*

---

---

*[...] en el año '98 saqué las oposiciones y me dieron destino a los 2 años en el Centro de Adultos. [...] desde ese año impartí clases aquí de Sociales en ESPA [...] estuve 11 años de Jefe de Estudios y cuando M. A. se retiró pues me pidieron algunos compañeros que me presentara a la Dirección y este es mi 4º año de directora. (entrevistada 4)*

---

En cuanto a la formación en nuevas tecnologías, las entrevistadas comentan que en el centro suelen realizar cursos de actualización durante el curso académico relacionados con lo digital, aunque la docente por sus palabras denota no estar muy a favor de aplicarlo en el aula.

---

*[...] la formación a lo largo de todo el tiempo ha sido bastante buena. Incluso lo de la nube famosa. Otra cosa es que me guste más o menos utilizarlo. (entrevistada 3)*

---

---

*[...] todos los años, hacemos en este centro, unas veces se llama Seminario y otras Grupos de Trabajo, que participa todo el profesorado. Y casi siempre, si hacemos un curso o hacemos dos, por lo menos uno es de herramientas digitales. (entrevistada 4)*

---

En cuanto a los contenidos para adultos, no encuentran lecturas adaptadas a estas edades y se ven en la obligación de formar a los docentes en un grupo de trabajo

específico para el Plan de Lectura del centro, denunciando que los textos que encuentran son específicamente para niños.

---

*[...] estamos haciendo una búsqueda que no veas... para tener lecturas de adultos, pero adecuadas, con un vocabulario asequible... [...] tú cuando lees "de mi mamá", es que estas cosas no son para adultos (entrevistada 4)*

---

Si nos referimos a las instalaciones, la directora denuncia también que no son las adecuadas para su alumnado y su profesorado, ya que además de estar el edificio en mal estado, se encuentra la sala de rezo en la parte inferior de la Mezquita. Es por esto que el Ministerio de Educación les ha concedido un nuevo edificio donde mudarse para el próximo curso, prometiéndoles que estará mejor equipado. En este curso 2018/2019, la organización del centro cuenta con distintas sedes repartidas en diferentes zonas de la ciudad, atendiendo así a un elevado número de alumnado.

---

*[...] aquí tenemos un espacio muy reducido y nosotros tenemos muchísimo alumnado, ochocientos y pico alumnos (entrevistada 4)*

---

En resumen, el centro de adultos atiende al 100% de la diversidad de su alumnado, entre ellos los demandantes de: alfabetización o Enseñanzas Iniciales, Educación Vial, del Centro Penitenciario, español como segunda lengua, de formación profesional y de Secundaria, incluso personas sordas y alumnado del Centro Penitenciario. Además, a esto se adecúan los profesionales pertinentes para cada tipo de alumnado.

Debido a las diferencias existentes con el alumnado de otros CEPA de España, por el contexto transfronterizo de la ciudad, el centro tuvo que realizar una adaptación curricular (véase marco teórico) de los niveles de enseñanza relacionados con el alumnado analfabeto o "ágrafos" -como ellas lo llaman para no dañar su autoestima-, originario del Rif (Marruecos) en su totalidad.

Por lo que, en relación con las características del alumnado, hay que destacar que son personas migrantes que por sus marcadas pautas culturales no han salido de su entorno familiar o sus hogares hasta que diferentes circunstancias, sociales en general, les obligan a salir de su "zona de confort" y empiezan a relacionarse y practicar el idioma de acogida.

---

*[...] durante muchos años no han ido a clase porque han tenido niños pequeños, o bien son personas que llevan poquito tiempo en Melilla y por razón de matrimonio están asentadas aquí y necesitan aprender el español (entrevistada 3)*

---

---

*[...] en las Enseñanzas Iniciales, el 90 % o el 93% son mujeres (entrevistada 4)*

---

Como podemos ver, la participación del alumnado es mayoritariamente femenina, ya que las mujeres no han tenido las mismas oportunidades que los hombres a lo largo de su vida por la marcada estructura patriarcal. La directora nos cuenta algunos de los motivos por los que se deciden a estudiar:

---

*[...] van al colegio y no se entienden con los profesores, con el maestro quieren hablar y les da vergüenza, no sabe lo que le está diciendo de su niño... tienen que buscar a la cuñada, a la vecina, porque esa gente ha nacido en Melilla, "cuéntame lo que me está diciendo", y cuando ellas se dan cuenta la falta que les hace, entonces van (entrevistada 4)*

---

Las listas de espera son muy elevadas, conformándose numerosos grupos a principios de curso, de los que se encargan los docentes.

En cuanto a la metodología que utiliza la maestra en sus clases, explica que siempre intenta que sea muy activa y divertida, introduce diálogos con el fin de corregirles la pronunciación y que aprendan a utilizar el vocabulario facilitado por ella, enriqueciéndolo con los verbos, una de las mayores dificultades del alumnado junto con la expresión oral y escrita, y la diferenciación de las vocales, donde utiliza la mímica y el sistema onomatopéyico de Sanabria para solventarlo.

Respecto a los recursos que utiliza en el aula afirma que trabajan en la pizarra cuestiones de contenido como las oraciones, y además utiliza la pantalla y el proyector, que para ella es todo un adelanto. En cuanto a los recursos didácticos, recalca que realiza adaptaciones de contenido dentro de un mismo grupo según el nivel que tenga cada alumna/o.

Los recursos materiales que dispone el centro son muy escasos y arcaicos, con medios informáticos básicos que no tienen todas las aulas y con una sola pizarra digital para todo el centro, por lo que el profesorado no la utiliza. Sí están dotados de proyectores y pantallas en todas las aulas, que claramente tienen un menor coste y son más asequibles para los gastos del centro.

En cambio, el centro tiene numerosos contactos con diferentes organismos e instituciones que colaboran con profesorado y alumnado: la Delegación del Gobierno, el Observatorio de la Mujer, los Servicios Sociales de la Ciudad Autónoma, la Asociación de Sordos y la ONCE, la DGT y la Policía Nacional, etc., que dan talleres y charlas educativas sobre drogas y alcohol, violencia de género -se dan muchos casos entre las alumnas- y el mal uso que hacen de internet, entre otras temáticas.

El personal relacionado con la materia de informática resulta ser muy escaso también -cuentan con un solo profesor para todo el centro- debido a la gran demanda que existe en esta área.

A la escasez de los recursos le podemos sumar las dificultades que tiene el centro con la fluctuación del alumnado durante el curso y la Administración.

---

*[...] hay a veces un poco de competencia desleal por parte de la Administración, de otras administraciones que no son las educativas, a la hora de organizar cursos de formación, que a veces son retribuidos... vacían las clases. (entrevistada 3)*

---

---

*Los planes de empleo nos dejan "trastocaitos", porque claro, es gente que lleva mucho tiempo en paro, que a lo mejor ya se le ha acabado la ayuda que tenía o el paro que cobraba uno de los miembros de la familia, y no pueden decirle que no a eso. (entrevistada 4)*

---

Otra de las dificultades del centro es, sin lugar a duda, la falta de desarrollo de contenido relacionado con la competencia digital, como exige el currículo en la Ley, debido a la escasez de dotación de recursos digitales por parte del MECD.

---

*[...] la competencia digital es una de las competencias que tienes que desarrollar con todos los contenidos. [...] Nosotros tenemos dificultades porque no tenemos los medios y esta población no los tiene en su casa (entrevistada 4).*

---

Efectivamente, estas dificultades generan los principales inconvenientes para comenzar a aplicar la alfabetización digital en el aula, entre otros, añadiendo la actitud no probatoria de la maestra hacia la incorporación de una metodología que incluya la educación digital. Si bien, cuando se le explica que se podría compaginar con la enseñanza tradicional, se muestra más abierta ante la posibilidad de formarse y aplicarla con su alumnado, manifestando que también tienen problemas con la conexión Wifi. Por otro lado, admite que las alumnas que trabajan en casa con Internet avanzan más rápidamente.

Por otro lado, la directora/profesora de ESPA, opina de una forma similar a la maestra en cuanto a impartir alfabetización digital desde los primeros cursos. Lo ven más complicado en el nivel 1 que en el nivel 2, porque además de las dificultades que presenta el alumnado, necesitan aulas adaptadas y equipadas con esos recursos digitales, pero aún así sería una gran ventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

*[...] la alfabetización digital al mismo tiempo que la alfabetización de toda la vida, si pudiera ser a la vez estaría muy bien. (entrevistada 4)*

---

Asimismo, la enseñanza a través del uso del móvil en el aula, o lo que es lo mismo, la metodología Mobile-learning, la entrevistada 4 desde su posición como profesora de

ESPA, mantiene que, aunque los primeros días supusieran un proceso lento de adaptación, sí que funcionaría. Además, la maestra añade que el alumnado hace uso del móvil en el aula e interactúan con ella haciendo vídeos, fotos..., y añade que el M-Learning podría ser una herramienta eficaz de aprendizaje en Educación de Adultos, aunque a ella le parezca complicado, dada su escasa relación con las tecnologías.

Para concluir, en cuanto al acceso a la información y a la cultura en general, la maestra afirma que la mayoría del alumnado necesita ayudas básicas para, por ejemplo, pagar el alquiler y los materiales escolares de sus hijos/as, por lo que no les puede obligar a comprar un móvil, apareciendo de nuevo la brecha digital. Como consecuencia, a partir de Iniciales II y ESPA les ofrecen en el centro asistir al taller de informática, pero no sucede así con el alumnado de Iniciales I.

A esta brecha digital se añade principalmente la brecha de género, tan acuciada de la cultura rifeña, cuando las propias alumnas te cuentan que es el marido o la familia quienes las limita a asistir a clase. Las entrevistadas manifiestan que las tradiciones de esta cultura retrasan o imposibilitan el empoderamiento de las mujeres rifeñas y van saliendo adelante cuando van a estudiar porque se han quedado viudas, se han divorciado o tienen hijos pequeños.

---

*[...] hay muchas que no quieren. Hay otras que no quieren que la familia sepa que está viniendo... o que... bueno, "mi marido sabe que vengo, pero no quiero que lo sepa mi suegra"... Tenemos de todo. (entrevistada 4)*

---

---

*[...] las costumbres siempre, más en ellas, es que las mujeres están educadas para estar en casa, cocinar, lavar, guisar, planchar... es la cultura de aquí, de esta zona, de la zona de Guelaya y del Rif, es que el marido es el que compra, por eso algunas mujeres no conocen lo que es la moneda, porque están en casa y él es el que se encarga de traer el suministro. (entrevistada 3)*

---

Entonces afirman que con el aprendizaje y acceso de las nuevas tecnologías podría cambiar esta situación, porque ellas tienen mucho interés en superarse y mejorar su calidad de vida. Al mismo tiempo que obtienen su certificación oficial al finalizar cada una de las etapas (Enseñanzas Iniciales II y ESPA).

A continuación, se describen los resultados obtenidos del segundo grupo focal realizado con el alumnado del Barrio de la Victoria de nivel 1 básico.

#### **4.2.3. Grupo focal 2**

La entrevista dura una hora aproximadamente y el grupo lo conforman 8 mujeres y 1 hombre de cultura rifeña, de edades comprendidas entre los 30 y 45 años, los cuales

se encuentran en el tercer trimestre del curso y, aunque a la mayoría le cuesta expresarse en español, lo entienden muy bien. Algunas lo “chapurrean” y otras lo hablan medianamente bien. A esto se añaden las siguientes características:

- Son familias que viven en Melilla en el Barrio de la Victoria, Barrio de la Libertad (antiguo Calvo Sotelo), Barrio del Real y Minas del Rif y provienen de las zonas de Yasinen, Zaio (Oujda), Rabat, Nador y Farhana, en general.
- La mayoría no tienen estudios, a excepción de dos mujeres que han estudiado anteriormente en Marruecos, y el nivel socioeconómico del grupo es bajo.
- Ante los motivos por los que no han podido estudiar antes, se presentan varios:
  - a) No se encontraban en Melilla y aquí sienten la necesidad de esforzarse en aprender para ayudar a sus hijos/as.
  - b) Vivían en el campo, el colegio resultaba estar muy alejado de su hogar y a los padres les daba miedo que fueran solas.
  - c) El matrimonio en Melilla y el ser madres las llevan a tener que dedicarse al cuidado de los hijos y del hogar, pero cuando los hijos crecen ellas necesitan avanzar.
  - d) Los padres no tenían estudios y tampoco querían que ellas estudiaran, les obligaban a aprender las tareas del hogar.
- En algunos casos, la familia de la mujer la obligan a casarse con su primo, ella siente la presión del marido y la familia de forma negativa y no la apoyan en su formación. Por tanto, el no salir de casa, no haber tenido unos estudios básicos y no saber leer ni escribir son motivos que la llevan a la depresión. Esto hace que algunos miembros de la familia la anime (la hermana) a estudiar y aprender para sentirse mejor y poder superarla.
- Salir a la calle para realizar cualquier tarea diaria, como la compra en cualquier establecimiento, hace que quieran aprender a leer y conocer el valor de las cosas porque no saben diferenciar lo que es caro de lo que es barato. No conocen el valor de la moneda, ni el euro ni el dirham, porque el marido/padre es quien lo suele manejar.
- En general, las mujeres no quieren que sus hijas pasen por lo mismo que pasaron ellas en su infancia, quieren que estudien y sean personas de provecho. Algunas incluso no quieren que las ayuden en las labores del hogar.

- En otros casos, en cambio, los maridos también asisten a clase o las animan a asistir a clase.
- Una minoría no tiene hijos y comentan tener más tiempo para estudiar y avanzan más rápido en el aprendizaje.
- Las que sí han estudiado en Marruecos, saben árabe y francés, y se ayudan del traductor de Google para aprender el vocabulario en español.
- Algunas mujeres permanecen hasta 3 años en nivel básico, hasta que, por obligación, pasan a nivel intermedio.
- Algunas mujeres llevan más de 20 años en la ciudad y no son capaces de hablar en español, suelen rodearse de los vecinos que hablan *tamazight* y en casa también lo hablan, entonces no avanzan. Otras, sin embargo, se casan con hombres nacidos en Melilla y solo hablan español en casa, comenta que él y sus hijos solo hablan en español, pero son la minoría.
- En general, les resulta más fácil aprender lengua que matemáticas, aunque hay alguna excepción, y de lengua les resulta más difícil la expresión oral y las conjugaciones verbales, además de no distinguir bien las vocales e-i.
- En general, la percepción hacia el uso del móvil y la alfabetización digital es muy positiva, ya que tienen una actitud de interés hacia las tecnologías y piensan que les ayudaría conocer más sobre ellas.
- Todas las mujeres -menos una- tienen móviles y lo utilizan a diario. El motivo por el que una mujer no tiene móvil es porque reconoce no saber utilizarlo, pero demuestra una actitud positiva a que le enseñen a hacerlo.
- Ellas son conscientes de la brecha digital en la que viven, que no tienen toda la información a su alcance, como la mayoría de las personas, y comentan que quieren aprender a utilizar internet, el móvil y las aplicaciones para conseguir esa igualdad en la sociedad. Afirman que tienen mucho trabajo en casa, pero disponen de una a dos horas por la tarde para ponerse a estudiar.
- Después de explicarles el concepto de interculturalidad, muestran una actitud positiva hacia el intercambio cultural y dicen practicarlo entre los vecinos, en clase con la maestra, etc. Alguna mujer aclara que, en cuanto a la religión, si hay que respetar la de cada uno.

Una vez finalizadas nuestras intervenciones en el centro, tanto la directora como las docentes se ofrecen a solventar cualquier duda que nos surja durante el desarrollo del estudio, lo que facilita nuestra labor investigadora en todo momento.

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

---

Para tener una visión global de la alfabetización de adultos, es necesario en primer lugar, relacionar el contexto transfronterizo de la ciudad con el fenómeno migratorio y las relaciones entre culturas que existen en la actualidad, de las cuales se centrará la atención en la cultura musulmana y de forma específica en la cultura rifeña de la zona noreste de Marruecos, siendo una de las características de la población inmigrante que llega a nuestros barrios. A continuación, se desarrollará una comparación entre el ámbito no formal y formal, con el objetivo de conocer los aspectos más relevantes y su relación con algunos aspectos teóricos, y finalmente se expondrán las conclusiones del estudio.

### **Inmigración y relación entre culturas**

A diferencia de Beltrán (2010), que estudiaba la población analfabeta de la zona de Tánger-Tetuán (Marruecos) cercana a Ceuta, la población inmigrante objeto de estudio se centra en la zona del Rif más cercana a la ciudad de Melilla, pero con unas características muy similares, coincidiendo con este autor en que desde los 30-35 años la mayoría de la población femenina que proviene de las zonas rurales es analfabeta en su lengua materna, que en este caso es el *tamazight*.

Es por este motivo que la integración en la ciudad de la población rifeña, en concreto de las mujeres, es casi nula los primeros años de residencia. Su llegada se produce principalmente por razón de matrimonio o por reunificación familiar –si el marido trabaja en la ciudad- dedicándose en exclusividad a las labores del hogar y al cuidado de los hijos. Es aquí cuando el término multiculturalidad aparece, ya que la relación con el resto de culturas prácticamente no existe. En cambio, hay muchos casos de mestizaje, en los que se celebra el matrimonio musulmán con una persona autóctona de la ciudad, entonces sí existe interculturalidad, puesto que hay un intercambio de culturas, la española y la rifeña. Como bien explicaba Eguren (2004), si se trasladan de zonas rurales, se acoplan al nuevo lugar conservando sus costumbres, intentando encontrar un hogar que se asimile al anterior.

A medida que pasa el tiempo, surgen cada vez más necesidades derivadas de la falta de conocimiento de la lengua de acogida, generadas frecuentemente en el contexto

escolar de los hijos, en las relaciones con las instituciones y/o centros de sanidad y en la búsqueda de trabajo en algunos casos, lo que lleva a las mujeres a querer formarse, estudiar y aprender la lengua y cultura española, ya sea en asociaciones o de manera formal en el Centro de Educación de Personas Adultas. Cuando el CEPA detecta estas necesidades de la población inmigrante, se ve en la obligación de adaptar el currículo a este alumnado, puesto que no alcanzan los estándares de aprendizaje evaluables descritos en este, una problemática que solo puede ocurrir en un contexto transfronterizo como el nuestro.

### **Alfabetización de adultos**

A pesar de existir una oferta amplia de alfabetización de adultos en la ciudad, se corresponde más concretamente con la enseñanza de la lengua española en diferentes organismos. La mayor oferta proviene de asociaciones y ONG que velan por los intereses y derechos humanos de este colectivo en riesgo de exclusión social, pero no se rigen por una estructura curricular como ocurre en el CEPA, puesto que se corresponde con la enseñanza no reglada llamada PEALC en este centro. Por lo que la principal diferencia entre los ámbitos no formales y el formal está en la oferta educativa, mientras en las entidades ofrecen la enseñanza de la lengua y cultura española, en el CEPA no solo ofertan PEALC -donde en general solo derivan a personas con unos estudios mínimos- sino que de forma primordial estas personas -la mayoría analfabetas en su lengua materna- acceden a Enseñanzas Iniciales, lo que conlleva una formación desde la base del sistema educativo, es decir, no solo aprenden lengua, sino también matemáticas, ciencias sociales y geografía, orientación profesional e incluso inglés a partir del nivel 1 intermedio.

Cuando la maestra del CEPA comenta que el principal tapón lo tienen en el nivel intermedio, se debe a dos factores: 1) las personas que permanecen hasta 3 años en el nivel básico -algo que han tenido que limitar porque antiguamente permanecían hasta 5 años sin obtener ningún resultado- y después pasan obligatoriamente a nivel intermedio y, 2) las personas que se matriculan directamente en nivel intermedio porque ya tienen esos conocimientos básicos que han adquirido en otras entidades/asociaciones, como en el caso de Melilla Acoge. Lo que conlleva que el nivel intermedio se colapse y existan largas listas de espera.

Partiendo de aquí, lógicamente las diferencias surgen de la organización de la enseñanza, como podemos ver en la tabla 3, al ser esta no reglada (haciendo referencia a la Asociación Melilla Acoge), por un lado, y reglada por otro, resaltando sobre todo la

composición de las clases (por géneros vs mixtas), los horarios y la duración semanal, siendo esta una de las dificultades de la Asociación, por no poder dedicar más tiempo a estas enseñanzas.

A estas diferencias se suma la formación de los profesionales que se dedican a este sector, Educación Social en el ámbito no formal y Educación Primaria (antiguo Magisterio) en el formal. Claramente el enfoque de las diferentes carreras – o Grados en la actualidad- es eminentemente social, en caso de la educadora, y eminentemente didáctico, en caso de la maestra. Hay que recalcar la diferencia de edad entre ambas (26 y 58 años respectivamente), lo que quiere decir que se formaron con planes de estudios muy distintos, que incluso hoy en día no guardan relación, pero ambas tienen salidas profesionales<sup>8</sup> relacionadas con la Educación de Adultos, siendo en cada caso:

- a) En Educación Social, se dividen por grandes áreas de inserción laboral:
  - Área sociocultural y socioeducativa: animación, ludotecas, etc.
  - Área de marginación social: instituciones penitenciarias, programas de prevención...
  - Área de inserción sociolaboral: escuelas taller, PCPI...
  - Área de género: maltrato, asociaciones de promoción y protección de la mujer.
  - Área de adultos y personas mayores: residencias, EPA, hogares de jubilados...
  - Área de atención a los inmigrantes y refugiados.

En el plan de estudios se contempla la Educación Permanente de adultos, así como la Diversidad e Inclusión Social, y se ofertan como asignaturas obligatorias de 6 créditos, entre otras muchas relacionadas con el ámbito social.

- b) En Educación Primaria, en los siguientes centros:
  - Centros de educación permanente.
  - Ludotecas.
  - Servicios educativos en centros sanitarios.
  - Centros socioculturales.
  - Centros penitenciarios.
  - ONG.

---

<sup>8</sup> Consultadas a fecha de 20-06-2019 en la web de la Universidad de Granada: [grados.ugr.es](http://grados.ugr.es)

Sin embargo, analizando el plan de estudios de este Grado, no encontramos ninguna asignatura específica para educación de adultos, centrándose la enseñanza en la Educación Primaria (alumnado de 6 a 12 años).

Tras este hallazgo en plena investigación, se pregunta a diferentes profesores universitarios respecto a la enseñanza de algún contenido relacionado con adultos y la respuesta es taxativa: no se hace referencia ni en Psicología, ni en Didáctica de ninguna materia instrumental, ni siquiera en Recursos Didácticos y Tecnológicos.

He aquí la causa de una de las mayores dificultades que se encuentran maestras y maestros cuando llegan al CEPA: deben aprender a elaborar sus propios materiales y adaptar las programaciones didácticas con ayuda de otros compañeros/as ya experimentados/as en la materia, además de la búsqueda continua de materiales en internet y libros de texto, que, por regla general, tampoco están adaptados al alumnado adulto. De ahí que tanto personal docente como directivo comente que realizan un arduo trabajo relacionado con las diferentes adaptaciones que elaboran para su alumnado, las programaciones a inicio de curso y las adaptaciones de lecturas para adultos durante el mismo, entre otras.

Continuando con el personal docente, también existen diferencias en cuanto a la metodología que utilizan en sus clases, destacando los que conocen la lengua tamazight de los que no, ya que esto es una clara ventaja respecto a los demás. Tanto en el caso de la educadora social como el de la maestra, ambas conocen dicha lengua, lo que les facilita la labor docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación con su alumnado.

Respecto a los contenidos que imparten en el aula, las diferencias son abismales, ya que, como he comentado anteriormente, los contenidos curriculares están divididos por ámbitos (ver tabla 3), son mucho más amplios y completos que los no curriculares, además de estar muy bien estructurados, algo que no ocurre en el ámbito no formal, trabajando principalmente la lengua por centros de interés, o lo que es lo mismo, por áreas temáticas. Como consecuencia, el alumnado demanda más contenidos matemáticos, conocer el valor del euro y su aplicación práctica en el día a día.

Una de las similitudes que encontramos en los dos ámbitos, es la falta de recursos materiales que hay en las aulas, en concreto relacionados con las tecnologías: ordenadores obsoletos y escasos y ausencia de pizarras digitales, lo que lleva a los profesionales a tener que acudir a proyectores y pantallas para ilustrar sus clases. Esto también supone

un menor coste para los centros/asociaciones, ya que disponen de un presupuesto limitado por quienes les proveen las ayudas. En el caso de la Asociación Melilla Acoge, depende de las subvenciones de la Ciudad Autónoma -por concurrencia competitiva-, y en el caso del CEPA, de la Ciudad Autónoma y el Ministerio de Educación (actual MECD) -por asignación de recursos-.

Los recursos limitados, restringen también la práctica docente y con ello la enseñanza de la competencia digital que exige el currículo, dato muy importante para que tengan en cuenta las instituciones educativas. Lo mismo ocurre en la ONG con la enseñanza de la alfabetización digital, que es prácticamente inexistente.

Por otro lado, otra de las dificultades encontradas en los dos ámbitos es la competencia desleal de la Administración, que genera numerosas fluctuaciones en el alumnado a lo largo del curso escolar. Esto es debido a la oferta de los planes de empleo -con la creación de puestos de trabajo temporales- que realiza la ciudad cada año, así como otros cursos becados del INEM de carácter obligatorio. La mayoría de las personas matriculadas en el CEPA o en la Asociación, reciben algún tipo de ayuda (por desempleo, alquiler de vivienda, por familia numerosa, etc.), lo que les obliga a acudir a estos cursos o planes -originadas por necesidades económicas- y como consecuencia produce el abandono de los estudios que están cursando. Esto obliga a los centros a tirar de la lista de espera para ocupar las plazas que quedan libres con el fin de llegar a toda la población posible, lo que les supone a los docentes continuas paradas, retrocesos y adaptaciones de contenido -curricular o no- durante el curso.

Tabla 3

*Características de la alfabetización de adultos en la ciudad de Melilla*

	Ámbito no formal	Ámbito formal	
<b>Diferencias</b>	1. Organización de la enseñanza	No reglada	Reglada
		3 niveles: básico, intermedio y avanzado	2 niveles adaptados: nivel 1 básico e intermedio y nivel 2
		Contenido no curricular Enseñanza de lengua y cultura española	Contenido curricular Enseñanza de 3 ámbitos (CCM, CTS y DIPL) y PEALC (e. no reglada)
		Horario de tarde 2 h/semana	Horario de mañana y tarde 12h/semana

	2. Formación y metodología docente	Educadora social (enfoque social)	Maestra de Primaria (enfoque didáctico y pedagógico)
	3. Falta de dotación de recursos	Derivados de la CAM	Derivados del MECD
	4. Integración	Espacios de convivencia con la sociedad de acogida	Fiestas de convivencia en el aula
	5. Diploma final	Certificado de asistencia y aprovechamiento	Certificado de título oficial
<b>Semejanzas</b>	6. Alumnado	Gran demanda: largas listas de espera Pruebas iniciales de nivel y entrevistas personales Asistencia/Participación 98% femenina Alumnado marroquí de cultura rifeña Brechas muy acuciadas: de género, educativa	
	7. Docentes y colaboradores/voluntarios	Vocación docente Talleres educativos durante el curso Actividades interculturales en el calendario	
	8. Recursos	Material escolar básico Uso de pizarras, proyectores y pantallas Ordenadores obsoletos y escasos	
	9. Dificultades	Con la Administración: competencia desleal	

Fuente: elaboración propia

### **Brechas**

Por consiguiente, después de analizar la información anterior, se pueden percibir tres tipos de brechas, que se producen en el siguiente orden:

1. De género: particularmente en el alumnado femenino adulto (el 98% de los participantes), cuyo origen se encuentra en la infancia de las mujeres rifeñas, debido al marcado pensamiento patriarcal de la familia, en el que, coincidiendo con Beltrán (2010), su escolarización se vio condicionada por diferentes motivos, entre ellos el analfabetismo de padres y madres, la lejanía de la escuela y la escasez de recursos económicos familiares.
2. Educativa: por considerar la educación de la mujer como un factor negativo para la familia o el matrimonio, desvalorizando su formación intelectual y dando más importancia al aprendizaje de las labores domésticas. En la actualidad, la brecha

educativa también nace de las dificultades económicas, cuando el alumnado antepone en sus preferencias trabajar o acudir a cursos becados por esta razón.

3. Digital: la falta de recursos económicos también genera la brecha digital, debido al coste que supone la adquisición de cualquier recurso informático o digital, como ordenadores, tablets y smartphones, y la contratación de Wifi para el hogar, que la mayoría de las familias no pueden sufragar.

Cada una de estas brechas propicia que este colectivo sufra una triple discriminación -mujer, inmigrante y pobre-, sea cada vez más vulnerable y el acceso a la cultura y a la información sea menos asequible. Por tanto, que en los centros educativos no se desarrolle la competencia digital en todo su esplendor, supone el desconocimiento en el manejo de las TIC y, asimismo, el aumento de la brecha cultural y digital.

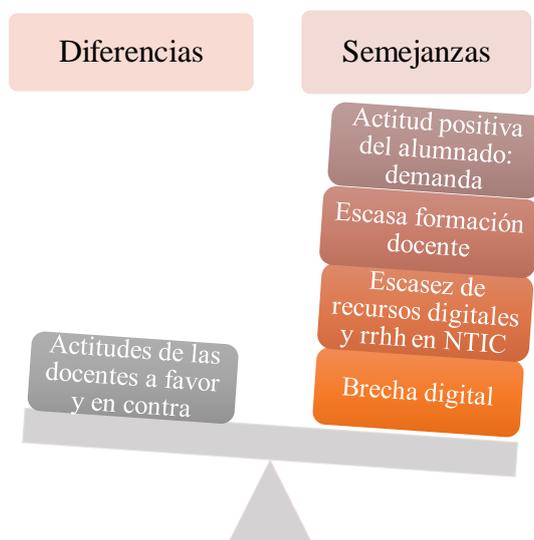
#### **Alfabetización/Educación digital**

En concordancia con los tres niveles de alfabetización digital que propone Abad-Alcalá (2014), el desarrollo de esta se ve mermado al complicarse el primer nivel:

1. La competencia digital: como se acaba de comentar, su práctica es casi nula en los centros de enseñanza de adultos/asociaciones y el acceso a las aulas de informática está muy limitado. Por un lado, en el CEPA solo disponen de una hora libre para su uso, y, en el caso de Melilla Acoge, los ordenadores son utilizados exclusivamente por los trabajadores y voluntarios.
2. El uso digital: este segundo nivel se ve afectado por el primero, ya que el uso de los móviles es exclusivamente personal. En cambio, en la intervención práctica con el alumnado de Melilla Acoge, la mayoría del alumnado demuestra unas actitudes muy positivas en el uso del móvil e internet con fines educativos y culturales, ocurriendo lo mismo en el grupo focal del CEPA, cuyas alumnas demandan la enseñanza de la educación digital con el fin de conseguir una igualdad real y efectiva con el resto de la sociedad.
3. La transformación digital: que en este caso no se da, y de alcanzarla implicaría un cambio social y la respuesta a nuestros objetivos, disminuyendo así la triple brecha.

A pesar de los problemas planteados, la mayoría del alumnado posee teléfono móvil -con mayores o menores prestaciones-, a excepción de una minoría (un 2% aprox.), por lo que la incorporación de la metodología M-learning, sí sería posible con las

condiciones adecuadas (principalmente conexión Wifi, puesto que la mayoría no dispone de datos móviles), lo que podría acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta metodología incluiría también el desarrollo de la autonomía personal y por tanto, del aprendizaje fuera del aula.



*Figura 2.* Percepciones de la Educación Digital entre el ámbito formal y no formal en alfabetización de adultos. Elaboración propia

Como podemos observar, las percepciones hacia la Educación Digital son muy similares en los dos ámbitos (ver figura 2), a diferencia de las actitudes que muestran las docentes a favor y en contra de la incorporación de la alfabetización digital en el aula, aunque ambas son conscientes de los avances que supondría para el alumnado. Estas discrepancias tienen mucho que ver con la edad de las informantes y su relación con las tecnologías. Al mismo tiempo, hay que insistir en la necesidad de formar a los docentes en competencias digitales/TIC para el buen desempeño docente en el aula en esta área y cumplir con los objetivos del currículo.

Si bien, de acuerdo con Magro (2018), la educación digital conduce al empoderamiento del alumnado y, en este caso, de las mujeres rifeñas, añadiendo su incorporación a la ciudadanía activa y propiciando, por tanto, su autonomía e integración en la sociedad de acogida, algo en lo que están de acuerdo tanto el personal directivo y de coordinación como las docentes y alumnas.

## 6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA

Las conclusiones del estudio se realizarán siguiendo el orden de análisis de este, dando respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

En relación con el objetivo 1: “Conocer la situación actual de la alfabetización de adultos en la Ciudad Autónoma de Melilla a través del análisis de dos centros de enseñanza, de los ámbitos formal y no formal, para tener una visión global de la misma” encontramos que:

1. Aunque hay algunas diferencias muy marcadas en los dos ámbitos, existen más similitudes, siendo las más destacadas:

- Las características, necesidades y demandas del alumnado; suponiendo una continua adaptación de los centros educativos y asociaciones;
- Brechas de género y educativas derivadas de la cultura rifeña y de niveles socioeconómicos bajos;
- Profesionales dedicadas a este tipo de enseñanza con una clara vocación docente, ya sean educadoras sociales o maestras;
- Realización de talleres educativos durante el curso escolar con una doble finalidad: informativa y formativa;
- Realización de actividades interculturales durante el calendario escolar, ya sean fuera o dentro del aula, para conocer la cultura de la sociedad de acogida y mejorar su integración;
- Colaboración de otras entidades/instituciones/voluntarios con este colectivo;
- Escasos recursos materiales que se pueden resumir en: material escolar básico, recursos informáticos escasos y obsoletos y ausencia de recursos digitales;
- Recursos didácticos de elaboración propia por escasez de materiales de alfabetización adaptados al alumnado adulto. Sí existe más material relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera. Dificultades en el ámbito no formal para reconocer las diferencias entre alfabetización y enseñanza del español.
- Escaso conocimiento sobre la educación digital por parte de las docentes y, por consiguiente, desconocimiento de herramientas digitales educativas y difícil acceso a la cultura y la información por parte del alumnado.

3. Existe una falta de coordinación entre las instituciones gubernamentales, los organismos educativos y la Administración, puesto que los centros

educativos/asociaciones sufren continuas fluctuaciones de alumnado a lo largo del curso escolar a causa de esta falta competencial.

4. Ausencia de formación docente en alfabetización de adultos en los grados de Educación Primaria, un dato paradójico al estar contemplada como una salida profesional para muchos docentes. Esto requiere una modificación/revisión del Plan de estudios de la Universidad de Granada planteado por la ANECA, en las universidades de Granada, Ceuta y Melilla donde está implantado y cuyas características contextuales son muy similares.

5. Se atiende a la diversidad del 100% del alumnado, en el ámbito formal y en el no formal, lo que supone que en el contexto de la educación de adultos no existen discriminaciones por razón de sexo, edad, raza, discapacidad, nivel socioeconómico, profesión o cualquier otra.

En relación con el objetivo 2: “Indagar en las percepciones, actitudes y opiniones, de los centros educativos y los docentes sobre la educación digital para, posteriormente, contribuir a la e-inclusión de los colectivos más vulnerables”, podemos afirmar que:

1. Los centros educativos/asociaciones tienen una buena predisposición hacia la incorporación de la alfabetización digital en las aulas, siempre y cuando se les dote de los recursos materiales y humanos necesarios. En general, las actitudes de las docentes son positivas y aunque encontramos argumentos a favor y en contra de la alfabetización/educación digital, ambas coinciden en el avance que supondría en la enseñanza de adultos.

2. La percepción del alumnado es abrumadoramente positiva, ya que es consciente del adelanto que supondría en su aprendizaje y lo perciben como una necesidad para equipararse al resto de la sociedad.

3. El desarrollo de la competencia digital recogida en el currículo, dentro de la enseñanza reglada, es casi inexistente debido a la falta de dotación de recursos digitales por parte de las instituciones gubernamentales. En el ámbito no formal sucede lo mismo, es muy difícil formar en alfabetización/educación digital sin estos recursos, principalmente conexión Wifi, y de forma secundaria y no menos necesaria, pizarras digitales y tablets/smartphones.

4. Se podría paliar esta dificultad con la incorporación de puntos Wifi en los centros educativos y asociaciones para dar acceso a la información y la cultura a este colectivo, y así contribuir a la e-inclusión y la mejora de la enseñanza en la alfabetización de adultos.

5. Con el fin de mejorar la formación de los docentes en el ámbito de las TIC y la del futuro alumnado, se debe considerar la incorporación de una nueva mención en el Plan de estudios del Grado de Primaria en “Educación Digital”, dado que es una necesidad en la actualidad.

#### **Prospectiva investigadora**

Los resultados de esta investigación, a nuestro juicio, consideran la importancia de la coordinación entre las administraciones públicas, las diferentes instituciones gubernamentales (en este caso la CAM y el Ministerio de Educación), el CEPA, las diferentes asociaciones y ONG de la ciudad, y la población implicada, para conseguir una Educación Permanente de calidad en cualquier ámbito educativo y, por ende, unas acciones formativas satisfactorias.

Al mismo tiempo, siguiendo lo expuesto en las conclusiones anteriores, se perciben diversas necesidades para cubrir la escasez de recursos didácticos y materiales existentes en educación de adultos de origen marroquí, así como su especialización metodológica en didáctica y educación digital dirigida a este colectivo.

Con este propósito, se proyectan las siguientes líneas de investigación que abren nuevos caminos y posibilidades de mejora en este campo:

1. La realización de un análisis de carácter cuantitativo sobre los recursos (humanos, materiales, didácticos y económicos) del ámbito de la alfabetización de adultos en la ciudad de Melilla, con el objetivo de complementar y completar nuestro estudio.

2. El análisis en profundidad del ámbito no formal, cuantificando las asociaciones y ONG que dan respuesta a esta problemática social, así como el contenido y metodología aplicada en sus aulas y los recursos didácticos empleados.

3. El análisis en profundidad de los contenidos curriculares de las Enseñanzas iniciales del CEPA, con el objetivo de comprobar la adaptación de estos a las características particulares de la población rifeña, para proceder a la elaboración de una guía didáctica que sirva de base a los docentes que imparten estas enseñanzas.

4. La elaboración de material didáctico digital especializado en alfabetización de adultos analfabetos en su lengua materna y/o en la lengua española, que se base en las principales materias instrumentales (lengua, matemáticas y sociales) y la creación de una

nube/web donde incorporar estos materiales con el fin de estar a disposición de cualquier profesional que se dedique a la enseñanza básica, formal o no formal, de adultos inmigrantes, principalmente de origen marroquí.

5. El desarrollo de una nueva metodología mixta, innovadora e inclusiva que enseñe de forma simultánea la alfabetización tradicional y la alfabetización digital en el aula, con el fin de disminuir la brecha digital y educativa.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

Abad-Alcalá, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores / Media Literacy for Older People Facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programs Design. *Comunicar*, 21(42), 173-180.

Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica. Recuperado de [https://www.fundaciontelefonica.com/artes\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=161](https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=161).

Asamblea de la Ciudad Autónoma de Melilla (2014). *Propuesta de Declaración Institucional para un Pacto Social por la Interculturalidad*. Recuperado de <http://www.melillamedia.es/ficheros/2014/07/22/Pacto%20por%20la%20Interculturalidad.pdf>

Asamblea General de la ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Beltrán, C. P. (2010). Las mujeres en el medio rural marroquí: un estudio de caso sobre la alfabetización de mujeres en el círculo rural de Asila/Women in Moroccan rural environment: a study of the women's alphabetization case in the rural outskirts of Asila. *Anaquel de Estudios Árabes*, 21, 55.

Carretero, A. (2008). Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria.

Creación de contenidos digitales, Mobile-Learning y gamificación en el aula (Curso de M-Learning) (2019). Subvencionado por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). Campus Data Control Formación. Recuperado de: <https://www.campus.datacontrolformacion.com/course/view.php?id=291>

Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico.

Eguren, J. (2004). De Marruecos a España: La comunidad transnacional rifeña. *Migración y desarrollo*, (2), 49-61.

Elvías, S. J. (2009). *Proyecto de integración y alfabetización de mujeres marroquíes en Leganés*. Madrid: Universidad Popular de Leganés.

Fundación Telefónica (2013). Guía Mobile Learning. Recuperado de [https://observatorio.profuturo.education/wp-content/uploads/2016/04/Guia\\_MobLearning.pdf](https://observatorio.profuturo.education/wp-content/uploads/2016/04/Guia_MobLearning.pdf)

Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias pedagógicas*, (27), 161-176.

Hernández, M. S., Carmiol, E. C., & Hernández, G. S. (2015). Experiencia de trabajo interdisciplinario en alfabetización básica con mujeres, promoción de su salud y derechos/Interdisciplinary work experience in basic literacy with women, health promotion and rights. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1).

Hernández, E., Robles, M. C. & Martínez, J. B. (2013). Interactive Youth and Civic Cultures: The Educational, Mediatic and Political Meaning of the 15M. [Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M]. *Comunicar*, 40, 59-67. doi: <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>

- Hidalgo, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. Recuperado de <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/09/hidalgo-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf>
- INE (2018). Informe sobre la Brecha digital de género.
- INE (2011). Informe sobre Indicadores sociales.
- Kossman, M. (2014). Prefacio. En J. H. Yahia, *Caminando en la didáctica de la lengua rifeña* (pp. 13-14). España: GEEPP Ediciones.
- Kurlat, M. (2015). Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: Estudio de caso. Recuperado de [http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/2808/1/uba\\_ffyl\\_t\\_2015\\_s\\_e\\_kurlat.pdf](http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/bitstream/filodigital/2808/1/uba_ffyl_t_2015_s_e_kurlat.pdf)
- Kulesz, O. (2017). La cultura en el entorno digital. Evaluar el impacto en América Latina y en España. UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/dce-policyresearch-book2-sp-web.pdf>
- Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla.
- López, J. L. (2017). *Aportaciones a la diversidad cultural y educación intercultural*. España: GEEPP Ediciones.
- López, J. L. (2009). *Aulas Interculturales 2*. España: GEEPP Ediciones.
- Magro, C. (2018). Educación digital no es alfabetización digital. Dossier Educar en el mundo digital. 9 de enero de 2018. Recuperado de <http://lab.cccb.org/es/educacion-digital-no-es-alfabetizacion-digital/>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (Curso 2017-2018). *Sistema Educativo. Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Datos Avance.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (Curso 2017-2018). *Notas metodológicas*. Datos Avance de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias.
- Moghadam, V. (2005). *Desengaño y expectativas del feminismo islámico*. En I Congreso Internacional de Feminismo Islámico. Barcelona: Junta Islámica Catalana.
- Noguera, M. P. (2010). *Análisis de la enseñanza del español para inmigrantes adultos magrebíes en la provincia de Granada. Elaboración de un método de español básico*. Granada: Universidad de Granada.
- Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palacios, B., Sánchez, M. C., & Gutiérrez, A. (2013). *Evaluar la calidad en la investigación cualitativa: Guías o checklists*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3014>
- Rodríguez, S. (2007). Mito y realidad: la mujer y las religiones. En A. I. Lara (Coord.), *Agentes de igualdad en contextos educativos interculturales* (pp. 145-160). España: SATE-STEs Melilla.
- Stake, R. E. (1998). *Investigar con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. New York: The Guilford Press.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Volumen 3*. Santiago de Chile: AMF Imprenta.

UNESCO (2008). Documento preparado para la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos - *Declaración final: de la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI*, México, 10-13 de septiembre de 2008. CONFINTEA VI, México, 2008. Recuperado de [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

UNESCO (2009). VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belém. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO (2018). Día Internacional de la Alfabetización. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/dia\\_internacional\\_de\\_la\\_alfabetizacion\\_8\\_de\\_septiembre\\_de/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/dia_internacional_de_la_alfabetizacion_8_de_septiembre_de/)

Yahia, J. H. (2013). Comunicación y respeto: Melilla intercultural. En J. L. López (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 97-105). España: GEEPP Ediciones.

## ANEXOS

---

### Anexo 1: Guía de las entrevistas.

#### Introducción:

Esta entrevista será grabada con el consentimiento del/a informante, respetando su anonimato en todo momento. Con esta investigación se contribuirá a la mejora de la calidad de la enseñanza de adultos inmigrantes en riesgo de exclusión social. Se ruega total sinceridad a la hora de contestar las preguntas y así conocer la realidad de la cuestión, con el fin de ayudar a los profesionales que os dedicáis a esta tarea.

#### - Docentes:

##### BLOQUE I: ASPECTOS GENERALES.

1. Háblame sobre ti: formación, trabajo, motivaciones...
2. ¿Qué conoces sobre la educación digital?
3. Ventajas e inconvenientes de la alfabetización digital.

##### BLOQUE II: LABOR DOCENTE.

4. ¿Qué metodología utilizas en tus clases?
5. ¿Utilizas recursos digitales en tu programación?
6. ¿Crees que el uso del móvil en el aula como una herramienta eficaz de aprendizaje? ¿Por qué?

##### BLOQUE III: ALUMNADO.

7. Cuéntame tu experiencia y percepciones sobre el alumnado.
8. ¿Con qué dificultades te has encontrado en el aula? ¿y fuera de ella?
9. ¿Compartirías tus programaciones en una nube común para profesionales de tu ámbito? ¿Al igual que podrías beneficiarte tú del trabajo de otros compañeros?
10. Propuestas de mejora en la alfabetización de adultos.

#### - Coordinación/Dirección:

##### BLOQUE I: ASPECTOS GENERALES.

1. Háblame sobre ti y el puesto que desempeñas en la Asociación/Centro. ¿Qué te motiva a trabajar en este ámbito?
2. Háblame sobre la Asociación/Centro, qué objetivos persigue y cuáles son sus áreas de intervención. Cuéntame más sobre el área de educación/organización y gestión del Centro.
3. Características y participación de lxs usuarixs/ alumnado. ¿Existen diferencias entre hombres y mujeres?

##### BLOQUE II: ALFABETIZACIÓN/EDUCACIÓN DIGITAL.

4. ¿La Asociación/Centro dispone de recursos digitales?
5. ¿Crees que el uso de ordenadores, tablets y smartphones son una herramienta eficaz para el aprendizaje?
6. Ventajas e inconvenientes de la alfabetización digital.

##### BLOQUE III: SUBVENCIONES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA Y PROPUESTAS DE MEJORA.

7. Subvenciones y ayudas relacionadas con los recursos humanos y materiales.
8. Propuestas de mejora en la Asociación y el área de educación/para el Centro.

## **Anexo 2: Guía de entrevista del grupo focal.**

### **Introducción:**

Esta entrevista será grabada con el consentimiento de las/os informantes, respetando su anonimato en todo momento. Con esta investigación se contribuirá a la mejora de la calidad de la enseñanza de adultos inmigrantes en riesgo de exclusión social. Se ruega total sinceridad a la hora de contestar las preguntas y así conocer la realidad de la cuestión, con el fin de ayudar al alumnado a encontrar sus verdaderas motivaciones para aprender y, especialmente a las mujeres, para contribuir a su empoderamiento y autonomía personal.

### **- Alumnado**

#### **BLOQUE I: ASPECTOS GENERALES.**

1. Háblame sobre ti: de dónde eres, qué edad tienes, dónde vives, si tienes hijos, estudios, etc.
2. Motivos por los que empezaste a estudiar ahora y no antes.
3. Contenidos que quiere aprender. Qué le resulta más fácil y difícil.

#### **BLOQUE II: EDUCACIÓN DIGITAL E INTERCULTURALIDAD.**

4. ¿Qué conoces sobre la educación digital? ¿Tienes móvil, tablet y/o ordenador?  
¿Te gustaría realizar actividades en clase a través del móvil? ¿Y en casa? ¿Tienes internet en el móvil? ¿Y wifi en casa?
5. ¿Qué actividades interculturales realizáis en clase? ¿Creéis que en la ciudad hay multi- o interculturalidad?

#### **BLOQUE III: PROPUESTAS.**

6. ¿Te gustaría que las clases fueran diferentes? ¿Qué cambiarías y por qué? ¿Qué no cambiarías?
7. ¿Te gustaría recibir formación de cómo utilizar el móvil para avanzar en el aprendizaje de forma autónoma fuera de clase? ¿Y que la profesora te facilitara sitios web, bancos de recursos y un blog donde seguir aprendiendo?

### Anexo 3: Listado de categorías y códigos del estudio.

Categorías	Códigos	Color
Formación Docente <b>Subcategoría:</b> Formación en NTIC	FD FNTIC	Sub. Amarillo F. Oro, Énfasis 4
Experiencia laboral	EL	Sub. Verde lima
Motivaciones	Mot	Sub. Turquesa
Conocimiento sobre Educación Digital <b>Subcategoría:</b> Puesta en práctica de la educación digital	CSED PPED	Sub. Rojo F. naranja, énfasis 2
Brecha Digital	BD	Sub. Azul
Recursos Materiales <b>Subcategorías:</b> Recursos Obsoletos Escasez de recursos Recursos digitales	RcM RcO EscR RcDig	Sub. Azul marino F. azul oscuro Sub. Naranja Sub. Verde claro
Recursos humanos (Personal e instituciones)	RcH	F. rosa claro
Contenidos Didácticos	CD	Sub. verde
Ventajas de la alfabetización digital <b>Subcategoría:</b> Inconvenientes de la alfabetización digital	V-ALF-DIG IN-ALF-DIG	Sub. Gris 50% F. Púrpura
Demandas	Dem	F. verde
Intereses de las Mujeres	IntMu	F. Rojo oscuro
Propuestas de Mejora	ProMe	F. rosa
Características del alumnado	CaracAL	F. azul
Uso del móvil <b>Subcategoría:</b> Problemas uso del móvil	UsoMv Prob-UsoMv	Sub. Azul claro Sub. Marrón oscuro
Dificultades (Dividir en aula, administración, CEPA)	DIF	Sub. Azul grisáceo

Metodología Docente <b>Subcategoría:</b> Justificación del uso del Tamazight	METHOD  Just-us-Ta	Sub. Púrpura  F. azul énfasis 5
Nueva metodología mixta <b>Subcategoría:</b> Ventajas metodología mixta Inconvenientes metodología mixta	NMETMIX  V-MET-MIX  IN-MET-MIX	F. marrón  Sub. Fucsia  Sub. Marrón claro
Nube común para las programaciones y UDs	NuCoPro	F. rosa fucsia
Brecha de género <b>Subcategorías:</b> Brecha digital de género	BG  B-DIG-G	F. verde oscuro  F. verde claro 40%
Empoderamiento de las Mujeres	EmpM	Sub. oliva
Niveles de enseñanza	NivEn	Sub. Oro
Motivos por los que el alumnado no estudia antes	Mot-Al-No-Es	F. amarillo
Educación de Personas Adultas <b>Subcategoría:</b> Visión del ámbito no formal Visión del ámbito formal	EPA  Vis-No-F  Vis-F	Sub. Verde oscuro  Sub. Violeta  Sub. Gris 25%