

El español de mujeres inmigradas en contextos de aprendizaje informales y no reglados

M^a DEL CARMEN QUILES CABRERA
Universidad de Almería

Recibido: 10 de junio 2020 / Aceptado: 27 de junio 2020
ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: The acquisition of Spanish as a second language is a long-standing issue, especially since the migratory flows transformed the classrooms of our schools. The multicultural scenario that was put forward in front of the teaching staff, until then used to homogeneous groups in terms of language, made learning Spanish as the host language the guarantee, not only of academic success but also of achieving interculturality and social integration. However, many times we have forgotten the essentiality that this issue also acquired among the adult population – specially the women-, that which was not schooled, often illiterate in their own language, and that was acquiring Spanish in unregulated and informal contexts, most of the time marked by the need for survival and personal initiatives. This area is what will interest us in this contribution, in which we carried out a case study on the communicative competence of two informants with this profile, through the *life story* and the *focussed interview*. We will analyze from a qualitative point of view how this autonomous and spontaneous learning of the target language arises and what features define it both in writing and the oral modality.

Keywords: Spanish second language, communicative competence, unregulated education, writing, immigration

The Spanish of women immigrated in contexts of no regulated and informal learning.

RESUMEN: La adquisición del español como segunda lengua es una cuestión que viene abordándose desde hace mucho tiempo, especialmente desde que los flujos migratorios transformaron las aulas de nuestras escuelas. El escenario multicultural que se ponía a partir de entonces delante del profesorado, hasta entonces habituado a grupos homogéneos en cuanto al idioma, hizo que el aprendizaje del español como lengua de acogida fuera la garantía, no solo del éxito académico, sino también de lograr la interculturalidad y la integración social. Ahora bien, muchas veces hemos olvidado la esencialidad que esta cuestión adquiriría también entre la población adulta –sobre todo la femenina-, que ha ido adquiriendo el español en contextos no reglados e informales, la mayor parte de las veces marcados por la necesidad de supervivencia y las iniciativas personales. Este ámbito es el que nos va a interesar en esta aportación. Para ello, realizamos un estudio de caso en torno a la competencia comunicativa de dos informantes con este perfil, mediante la *historia de vida* y la *entrevista focalizada*. Analizaremos desde un punto de vista cualitativo cómo surge ese aprendizaje autónomo y espontáneo de la lengua meta y qué rasgos lo definen tanto en la escritura como en la oralidad.

Palabras clave: Español segunda lengua, competencia comunicativa, enseñanza no reglada, inmigración, aprendizaje a lo largo de la vida

1. INTRODUCCIÓN: APRENDER UNA LENGUA POR Y PARA LA SUPERVIVENCIA

Cuando hablamos del aprendizaje de una lengua extranjera solemos pensar en aprendices alfabetizados y formados en su contexto materno, que pretenden acceder a un idioma extranjero como complemento para su trayectoria académica y su proyección laboral, bien sea en los estudios reglados o bien en academias particulares dedicadas a este ámbito en exclusiva. Se trata de individuos en una situación “privilegiada”, porque de entrada el sistema público escolar les ha brindado una oportunidad que no en todos los lugares del mundo existe; y, en otros muchos casos y de manera complementaria, les ha sido viable el acceso a la formación a través del ámbito privado. Este contexto está muy bien definido, no solo en los diseños curriculares oficiales en cada país, sino también en el *Marco Común Europeo de Referencia Europeo para las Lenguas* emitido por el Consejo de Europa (2001), que progresivamente se va adaptando —como sucedió en 2017— y sirviendo de hoja de ruta para los docentes en centros oficiales (Little y Perclová, 2001; García Doval *et al.*, 2004; Robles Ávila, 2019). Sin embargo, no resulta habitual caer en la cuenta de la importancia que el acceso a una lengua meta adquiere cuando de ella depende la supervivencia de alguien en un país al que acaba de llegar. Nos referimos a esos contextos en los que el idioma segundo es la pieza fundamental, no solo para prosperar laboralmente, sino para la inserción, para romper la brecha de la exclusión social.

Se trata de dos escenarios muy diferentes donde ninguno debería quedar al margen de las investigaciones desde la didáctica de la lengua y de la literatura. Consideramos muy necesario atender a las particularidades que inciden en ese *otro* contexto, el de la supervivencia. Y, en este sentido, la comunicación básica en la lengua meta es indispensable, porque la precariedad económica inherente a estos casos es un agravante para su situación de desamparo: el extranjero con dinero, aunque no hable español, puede sobrevivir porque compra en un supermercado, porque lo atienden en la sanidad privada, porque —llegado el caso— puede pagarse una academia, etc. Sin embargo, ¿cómo lo hace quién no dispone de medios, que tiene como prioridad encontrar un alojamiento digno y un modo de ganarse el sustento? Serán estos entornos los que van a ocupar, por tanto, nuestra reflexión, para abordar el modo en que estos sujetos logran la integración lingüística. Nos va a interesar tanto la caracterización de sus usos idiomáticos —orales y escritos— como los mecanismos y espacios que suponen para ellos las principales vías formativas. Aquí es donde entran en juego los contextos de *aprendizaje no reglado* y el llamado *aprendizaje a lo largo de la vida*, que nos remonta al informe emitido por la UNESCO (Faure *et al.*, 1973) y que han retomado autores recientes como Meno Blanco (2004) y Pitarch, Álvarez y Monferrer (2009), entre otros que citaremos más adelante. Tengamos en cuenta que no es lo mismo ese *aprendizaje a lo largo de la vida* para un estudiante erasmus, por ejemplo, que cuenta con un apoyo institucional detrás de su vivencia personal, que para las personas a las que nos estamos refiriendo en este trabajo.

Este ámbito al que nos referimos nos exige una mirada plural y diversa, pero al mismo tiempo individualizada; en estos procesos de adquisición de una lengua no es conveniente hablar de colectivos, porque se trata de personas solas que van a edificar su aprendizaje *a golpe de necesidad* y en función de sus propias circunstancias vitales. Si bien esto no significa que perdamos de vista lo planteado en el *Manifiesto de Santander* (sobre el que hablaremos más adelante), que marcaba en el punto primero la necesidad de tomar en cuenta a toda su

comunidad. Todo lo que les rodea es muy significativo en estos casos: su historia personal previa, la alfabetización o no en su propia lengua, la cultura y la lengua de origen, el nivel de estudios (cuando los tienen), sus condiciones familiares, sus expectativas y deseos para el futuro, etc. A veces, tienen también que romper con el estigma de su propia lengua y cultura, que se convierte en muchos casos en motivo de humillación o de una “normalización” de concepciones erróneas: la lengua del otro es una amenaza o símbolo de lo que te desprecia, como le sucedía al protagonista de *El último patriarca*, obra analizada desde el punto de vista sociolingüístico por Fuentes González (2013).

Por todo lo anterior, es muy importante realizar diagnósticos, conocer los procesos de un modo pormenorizado, para garantizar la intervención social desde una didáctica específica como es la nuestra. Así, son muy necesarias a propósito de este planteamiento actuaciones que, en confluencia, se van a enriquecer en gran medida:

- la observación directa del investigador,
- el trabajo empírico de recogida y análisis descriptivo de muestras,
- la entrevista guiada —*focused interview*—, procedimiento de referencia desde 1956, cuando Merton, Fiske y Kendall publicaron su conocido manual, traducido y reeditado en múltiples ocasiones (1990).

2. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LOS CONTEXTOS NO REGLADOS

El concepto de *life-long learnig (LLL)* —educación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida— nos conduce a un modo mucho más amplio de entender la misión educativa de la que generalmente manifiestan las instituciones y entidades con sus decretos (López-Barajas, 2006; Martín Ortega, 2016). La segmentación del sistema escolar ya nos indica que existen unos rangos de edad establecidos para “aprender” determinadas cosas; damos por hecho que lo que no se adquiere en un momento preciso no puede alcanzarse en otra etapa de la vida. Sin embargo, el constructivismo vigotskiano nos indicó que el ser humano va forjando su propio aprendizaje sobre las experiencias y lo previamente adquirido; esto es, desde que se nace hasta que se muere los individuos están predispuestos a ampliar su conocimiento de las cosas y sus destrezas. También Bruner nos había hablado del *aprendizaje por descubrimiento* (1961). Esta concepción está vinculada a los entornos informales de aprendizaje, esto es, al contacto con la propia vida que nos ayuda en la evolución personal de nuestras capacidades. Por suerte, los educadores actuales empiezan a ser conscientes de la importancia de preparar a los estudiantes para que tengan recursos con los que seguir aprendiendo una vez que abandonen el sistema (Martínez Ezquerro, 2014). Unas veces lo logran, y otras no, pero la situación es más grave cuando nos encontramos con sujetos adultos cuya escolarización ha sido nula o mínima. Ese autoaprendizaje ha de hacerse a sí mismo, impulsado por la necesidad. Este será el caso de las informantes cuyas muestras comunicativas incluiremos al final de este trabajo, inmigradas que aprenden el español en entornos informales: cuidando ancianos, trabajando en restaurantes, limpiando casas, viendo la televisión y escuchando la radio, etc. Ya en 1973, el concepto de educación informal fue explicado por Coombs, Prosser y Ahmed, de la siguiente forma:

Al hablar de educación informal nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno – de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación (p. 10).

Otros autores, como Soto y Espido-Bello (1999), Liceras Ruiz (2005), Cuadrado Esclapes (2008), Vilar Martín (2014) y Calvo Muñoz (2017), entre otros, han ido profundizando en el concepto y poniendo de relieve su papel en el proceso socializador de los individuos. Ese aprendizaje informal, en muchos casos, se complementa con las iniciativas voluntarias que dependen de contextos no reglados a los que acuden de manera esporádica: cursos/talleres organizados por ayuntamientos o asociaciones que dependen de voluntarios diversos que tratan de ayudar en la integración de las personas con escasos recursos. A pesar de que desde hace décadas existe una gran preocupación por la atención lingüística de inmigrantes y refugiados, es curioso un hecho que a veces pasa desapercibido: las academias y centros oficiales de idiomas ofrecen *cursos de español para extranjeros*, mientras que el ámbito informal promueve *cursos de español para inmigrantes*. Esta distinción terminológica no es en absoluto inocente ni está vacía de un matiz ideológico muy importante, que nos lleva a la segregación de dos tipos de ciudadanos extranjeros. Por tanto, va a ser en el ámbito no reglado y a través de los contextos educativos informales donde los segundos encuentran alguna expectativa para aprender el idioma.

Pero, como hemos dicho, a lo largo de las últimas décadas sobresalen varias iniciativas que muestran una progresiva toma de conciencia ante la nueva realidad social española. Así, en 1995 se celebraron las *Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados* (Álvarez Angulo, 1995). También hemos de mencionar el *Manifiesto de Santander* de 2004 y las *Propuestas de Alicante*, elaboradas dos años más tarde. Más y Zas (2009) explican muy bien cómo se gestaron ambos acontecimientos. Por un lado, el *Manifiesto* fue el resultado de un *Encuentro sobre la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes y Refugiados*, organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo; con la intención de ampliar los presupuestos marcados por el mencionado *Manifiesto* (disponible en (<http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>)), se organizó en la Universidad de Alicante un *II Encuentro de Especialistas en la enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*, que se conoció como las *Propuestas de Alicante* (Hernández, Roca y Villalba, 2007). De no menor importancia han sido los congresos que la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) ha ido celebrando cada año, como fue el transcurrido en Girona en 2013, que dedicó una mesa redonda al “Español segunda lengua en contexto de inmigración” (Fuentes González, Trenchs, Villalba y Sierra, 2013). No conviene olvidar la existencia de revistas específicas en torno al tema, como la dirigida por Maite Hernández y Félix Villalba, titulada *Segundas lenguas e inmigración* (disponible en <http://www.segundas-lenguaseinmigracion.com/quienes.html>).

En nuestro contexto más cercano encontramos algunos agentes sociales que ofrecen estas posibilidades a la población inmigrante que, de manera individual y autónoma, acuden en busca de soluciones. Destacamos los siguientes, por su atención a la integración lingüística:

- a) *Asociación Marroquí*. Esta entidad tiene su sede en Málaga y cuenta con delegaciones en Granada, Algeciras y Almería (constituida en 2016). Puede obtenerse toda la información relativa a las clases de español para inmigrantes en el siguiente enlace: <https://www.asociacionmarroqui.com/contacto/>



Figura 1. Asociación Marroquí

- b) *Almería Acoge*. Se trata de una asociación de carácter provincial que también oferta clases de lengua y cultura española, como informan a través de su web: <https://www.almeriaacoge.org/>



Figura 2. Almería Acoge

- c) *Asociación AT-TAWABA*. Esta asociación, fundada en 1998, tiene como característica particular que es gestionada por personas migrantes, precisamente, para ayudar en la integración de quienes llegan por primera vez a nuestro país. Toda la información sobre ellos puede encontrarse en <http://at-tawba.es/?fbclid=IwAR3jtPSJmjnagaS9o9x6vwhyRA4Vs1QE16vfbgUFTm23PBvQZvG0SlkCRCQM>



Figura 3. Asociación At-Tawaba

- d) *Asociación intercultural de mujeres Nákani*. Lo más significativo es el hecho de que una de nuestras informantes (la número 2) recibió clases de español a través de esta asociación, afincada en el lugar al que llegó por primera vez. Podemos conocer más sobre *Nákani* en el enlace: <https://www.facebook.com/nakaninakani>



Figura 4. Asociación Nakani

- e) *Cáritas*. Esta asociación cuenta con una larga trayectoria a nivel nacional y, concretamente en la provincia de Almería ofrece atención al inmigrante en las zonas de mayor afluencia. Uno de sus apoyos se presenta a través del voluntariado para la enseñanza del español. Puede visitarse su web a través de: <http://caritasalmeria.es/inmigracion/>



Figura 5. Cáritas

3. CARACTERIZACIÓN DE LOS USOS COMUNICATIVOS EN MUJERES INMIGRADAS: ESTUDIO DE CASO

3.1. Las informantes y el contexto de la investigación

El estudio de caso que realizamos, al referirse a sujetos marcados por el contexto de aprendizaje definido anteriormente, implica que manejemos un corpus muy reducido de informantes y de muestras, porque la mirada hacia los procesos ha de ser individualizada y progresiva. Hemos de comenzar por una primera aproximación, siempre con una perspectiva cualitativa, que nos ofrezca un diagnóstico inicial que nos oriente en dos direcciones: por un lado, conocer cómo las informantes han accedido a la lengua meta y, por otro, cómo se configuran sus discursos en distintas situaciones de comunicación.

Así, hemos focalizado el estudio en dos informantes africanas: una marroquí y otra senegalesa, ambas de mediana edad (50 y 43 años, respectivamente) y con circunstancias muy parecidas en el proceso de aprendizaje del español: la supervivencia y los entornos informales. La informante número 1 —*Luna*— no contó con ningún apoyo para la adquisición del español más allá que la inmersión directa en la comunidad de llegada; la número 2 sí tuvo la ayuda de las clases recibidas en la asociación *Nakani*, de carácter no reglado. Ese apoyo, realizado exclusivamente por personal voluntario, se recibió durante tres sesiones de mañana o tarde a la semana, donde las clases de español se combinaban con talleres diversos para favorecer su integración laboral y social. Las dos estuvieron escolarizadas en su país de origen hasta la adolescencia y, además de su lengua/s materna/s, conocen el francés (en el

caso de la mujer senegalesa, también el portugués). Este dato es importante, porque será un elemento que explique algunos de los fenómenos lingüísticos que observaremos en el análisis de las muestras. Las dos cuentan con el mismo tiempo de permanencia en España: 12 años.

Hemos escogido dos mujeres porque, dentro del perfil de sujeto investigado, el género femenino es el más desprotegido. La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*, pone de manifiesto que las mujeres inmigrantes son especialmente vulnerables. El documento editado por el Instituto de la Mujer (Cebrián y Moreno, 2008) en favor de la integración de este colectivo, expresa la necesidad de una intervención específica y urgente puesto que ellas son un puente entre las distintas culturas y, además de no participar de muchos de los derechos sociales, siguen reproduciendo los roles femeninos que arraigan:

En la mayoría de los casos, suelen incorporarse a trabajos de baja cualificación, en particular, al sector servicios, como trabajadoras del hogar o cuidadoras de enfermos y personas mayores. De este modo, reproducen el rol tradicional en los países receptores, puesto que la feminización de los cuidados y la segregación profesional son realidades universales (Cebrián y Moreno 2008, p. 10)

3.2. Metodología y técnicas empleadas para el análisis de caso

Como sabemos, en el ámbito de la educación lingüística la investigación cualitativa es una de las metodologías más adecuadas. Especialistas como Camps (2004) o Mendoza Fillola (2011) destacan la importancia de la observación directa de los procesos para poder cambiar la realidad. Bien es cierto que el enfoque cualitativo no es el único válido, pero sí es el más adecuado, consideramos, en este caso, dada la naturaleza de nuestra investigación. Además, la descripción cualitativa va a complementar aquellos estudios que pudieran hacerse desde un enfoque distinto y de corte cuantitativo; por eso, lejos de entender ambas metodologías como antagónicas e irreconciliables, se conciben como dos que perspectivas diferentes que, aliadas, van a arrojar hallazgos muy enriquecedores, algo que había apuntado Álvarez Méndez en 1982 y que también reconocen los autores previamente citados.

Además, el trabajo empírico de corte etnográfico nos va a ayudar en nuestra área de conocimiento a poder establecer marcos de actuación didáctica para transformar, desde la investigación, la acción educativa. De esta forma, la recogida de muestras es la mejor forma obtener una visión real y hacer un diagnóstico de los usos comunicativos orales y escritos de los sujetos que nos ocupen en cada momento. En este caso y para obtener una visión de conjunto, las muestras se recogieron en esa doble vertiente, siguiendo los procedimientos siguientes:

a) *Para las muestras escritas* se empleó una tarea basada en la *narración testimonial*, una variable de la *historia de vida*, que tiene un carácter más reducido e intimista. Por un lado, recapitulaban su llegada a España y su pasado en el país de origen; por otro, nos explicaron alguna de sus fiestas populares o tradiciones. La Antropología ha usado con frecuencia las *historias de vida* como metodología de investigación. Afirma González Monteaugado:

En tanto que metodología de investigación cualitativa, el enfoque de historias de vida aparece como una alternativa al positivismo y a la investigación social

basada en el experimento y en la encuesta estadística. En el sentido estricto de técnica de investigación social, las historias de vida surgen en el siglo XX, con la sociología de la Escuela de Chicago y con los estudios antropológicos de P. Radin y otros (2007, p. 88).

Y explica cómo se ha aplicado en la educación de personas adultas, como defendieron Pinaud y Legrand (1996) o Lainé (1998) y continúan trabajando los investigadores constituidos en torno a la *Association Internationale des Histories de Vie en Formation* (<http://www.asihvif.com/>). Son también interesantes en este sentido los trabajos de Buechler, Buechler & Smith (1999), Cornejo (2006) y Rodrigues y Moreira (2015), entre otros.

b) *Para las muestras orales* nos guiamos por la mencionada *Focused interview* (Merton, Fishke y Kendall, 1990) lo cual nos permitió orientar la conversación hacia distintos puntos de interés, sus vivencias particulares, su forma de acceso al español o las diferencias entre su cultura y la nuestra a la hora de entender las relaciones sociales.

Siguiendo lo anterior, obtuvimos de cada mujer entrevistada dos muestras escritas (identificadas como a y b con el número de informante delante) y dos orales (identificadas como c y d con el número de informante delante). Por límites de espacio, presentaremos solo una de cada modalidad por encuestada. Puesto que en algunos casos el texto es extenso, mostraremos un fragmento significativo. En el caso de los testimonios escritos, presentaremos una reproducción del fragmento manuscrito, mientras que para fijar los textos orales hemos tenido que transcribir las muestras de habla. Para ello realizamos una normalización parcial de la ortografía y la puntuación, pero mantenemos los elementos característicos de sus usos. Así, seguimos los mismos criterios que establecimos en trabajos previos orientados al análisis del discurso (Quiles Cabrera, 2002 y 2016). Con ellos, garantizamos la buena recepción de su contenido y atenderemos no solo a lo meramente lingüístico, sino también al paralenguaje y al lenguaje no verbal, como establecen los estudios en torno al habla (Poyatos, 1994; Antúnez, 2009; Cestero, 2020):

<i>h</i> para las aspiraciones	: :::: para el alargamiento prosódico (en función de su intensidad)
() para las omisiones o transformaciones:	___ subrayado para particularidades fonéticas
´() para las contracciones	/ /// para las pausas (en función de su intensidad)
[] para inclusiones de la voz del investigador	(<i>cursiva</i>) para la gestualidad y el paralenguaje
↑ ↓ para la entonación ascendente o descendente	(...) parte omitida

3.3. Presentación de muestras

3.3.1. Muestras escritas:

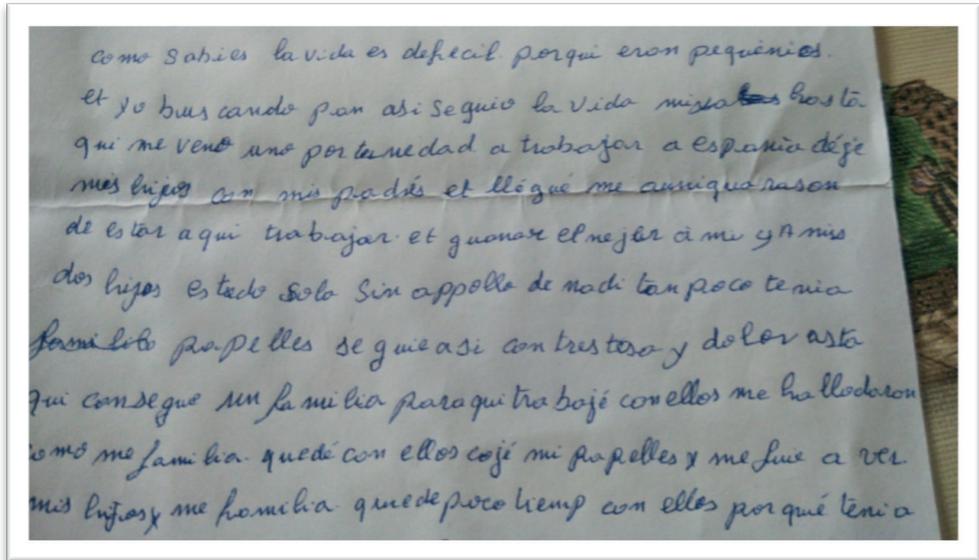


Figura 6. Informante 1. Muestra 1ª

Musulmanes pueden tener hasta cuatro mujeres si las mujeres no viven juntas cada una su cordero si viven juntas ahí si matarían 2 corderos para toda la familia como caso de mi familia, los casados son 4 hombres mi hermano tienen cada uno una mujer mis otros hermanos de mis otros padres son menores, si des hagan los gastos de fiesta para ejemplo aceite, azúcar, cacahu, ect... y se cargan de los corderos.

A parte de eso cada mes mis hermanos dan dinero a sus mujeres para comprar Ropos, zapatos y otras cosas, si tienen niños, también sábanas, cortinas, pintar las cosas en fin.

Mi padre antes hacía todos los gastos de la familia cuando eramos menores, ahora es el turno de mis hermanos mayores.

El día de la fiesta levantamos temprano para limpiar la casa, poner las cortinas y los hombres van a rezar cuando vuelvan comienzan a matar los corderos y las mujeres preparan la comida.

Los hombres van de casa en casa de los vecinos para saludar y pedir perdón, después de comer, es el turno de las mujeres muchas comida, bebidas música y mucha alegría.

Figura 7. Informante 2. Muestra 2b

3.3.2. *Muestras orales:*

La boda de Mar(rr)ueco(s) se ha(c)se:: ↑ / se ha(c)se de: de forma de(i)stinta de aquí ↓ *chasquido con la lengua* por ejemplo si ti te gusta una muchacha te va:: a la s su familia pidi(e) la mano↑ si a ella le gusta el novio bien↓ si no le gusta nada↓ / pe::ro si ella está d'acuerdo y dici(e) que sí mi(e) gusta↑ e:: bueno siguen a(d)elante y:: y (y)a (es)tá y luego hacen la bod hacen l'acta de matremonio ↑pero no puede ver no puede verlo ni puede verla(m::: pueden hablar en teléfono sí ↓ pero salir por ejemplo j(u)onto:: o pasear o a(l)rgo nada d(e)eso↓ *negando con la cabeza* / ha(s)ta ha(s)ta que se casen ↓, hacen su día de boda ↑ y de este momento se va con él y (y)a'(es)tá↓. *Levanta el dedo índice* Y una cosa má(s) obligatorio ↑que la mo(u)chacha cuando:: se casa tiene que ser // v(i)ergen↓.

Figura 8. Informante 1. Muestra 1c

Yo soy de Senegal↓. Yo co(ua)ndo llego: vino par con contrato de trabajo de Huelva la fresa↓. Co(ua)ndo llegue ahí co(uan)do terme el contrato me fui pa(ra) Roquetas ↓. Ahí e(n) Roquetas trabajé a una tienda↓ / vender↓ / desp(u)és de ahí una mujer me cu(o)gió me llevó a cuidar a un nini(ñ)o que se llama Gabriel ↓ y ese nini(ñ)o cuidando ese nini(ñ)o me fui le llevo en el cu(o)legio por la mani(ñ)ana y por la tarde por la mani(ñ)ana dejar el nin(ñ)io en el cole y me fui a estudiar con las monjas de Roquetas estaba yo estudiando español y ahí me conos(c)ió la hija de María, Cristina y ella me trajo a Los Gallardos ↓ / *Sonríe y mira al frente* gras(c)ias, Los Gallardos.

Yo co(ua)ndo llego aquí el primer día que me trajo y::: Cristina /entro digo aquí en po(ue)blo no me'(en)cuentro con m::: con una persona de mi color porque en Roquetas co(ua)ndo tú llegas ↓ hay un montón. Digo cómo voy a vivir aquí y de entrar dentro me encuentro con Loli ↓ y le saludé ella me saludó cariñosamente y::: me dijo bienvenida↓ digo gra(c)sia(s) ↓ y me sento en el comedor me dijo vente pa(ra)'(a)cá te voy a enseñar y ella me explicó la cosa como ha(c)se con la María ↓.

Figura 9. Informante 2. Muestra 2d

3.4. **Análisis descriptivo de los datos: rasgos discursivos generales**

Para plasmar la descripción de los resultados de una forma general y sintética, emplearemos el mismo sistema de tabla usado en el trabajo de Quiles Cabrera y Campos Fernández-Fígares (2015), donde realizábamos una aproximación al lenguaje escrito en contextos migratorios, focalizando el interés en diferentes planos, que nos llevarán desde las unidades más pequeñas al todo comunicativo: ortográfico/fonético, gramatical, pragmático-discursivo y socio-comunicativo, tomando en cuenta además la estructura, los aspectos formales y el paralenguaje y el lenguaje no verbal que, en la oralidad, se manifiestan en la kinésica, en la proxemia y en la prosodia. Después, daremos una visión de conjunto realizando las observaciones precisas en torno a los procesos relacionados con la presencia de algunos de los fenómenos atestiguados y sus diferencias entre ambas informantes.

3.4.1. Rasgos significativos en la escritura:

Tabla 1. Descripción sintética de muestras escritas

NIVELES DE ANÁLISIS	FENÓMENOS DESTACADOS	EJEMPLOS	NÚMERO DE MUESTRA
Plano ortográfico	<i>Desajustes ortográficos</i>	<p>appollo (apoyo) nadi (nadie) papelles (papeles) españa (España) me ha lldaron (me ayudaron) llégué (llegué)</p> <p>azucar (azúcar)</p>	<p>1a (línea 6) 1a (línea 6) 1a (línea 9) 1a (línea 3) 1a (línea 8)</p> <p>1a (línea 4) 1a (línea 8) 2b (línea 8)</p>
	<i>Confusión de grafías / adición / segmentación inadecuada</i>	<p>ha lldaron (ayudaron) trestesa (tristeza) sabies (sabes) pequenicos (pequeñicos) tan poco (tampoco) guanar (ganar)</p>	<p>1a (línea 7) 1a (línea 1) 1a (línea 1)</p> <p>1a (línea 6) 1a (línea 4)</p>
Plano gramatical	<i>Interferencias con otra lengua</i>	<p>et (y) quatros (cuatro)</p>	<p>1a (líneas 2, 4 y 5) 2ª (línea 1)</p>
	<i>Confusión con el tiempo verbal / conjugación o ausencia del verbo principal</i>	<p>Para qui trabajé con ellos (trabajara/trabajase) Y dos cargan de (y dos se encargan de) Levantamos temprano (nos levantamos) Los hombres van de casa (se van de casa) Como caso de mi familia (como es el caso)</p>	<p>1a (línea 8) 2b (línea 8) 2b (línea 17) 2b (línea 21) 2b (línea 4)</p>
	<i>Discordancias/ confusiones gramaticales</i>	<p>un familia (una) me familia (mi) uno portunidad a trabajar (para trabajar) quatros mujere (cuatro mujeres)</p>	<p>1a (línea 8) 1a (línea 9) 1a (línea 3) 2b (línea 1)</p>

		<p>mi hermanos (mi hermano)</p> <p>si dos hagan los gastos (si dos hacen los gastos)</p> <p>muchas comida (mucha comida)</p> <p>muchos alegría (mucha alegría)</p>	<p>2b (línea 5)</p> <p>2b (línea 7)</p> <p>2b (línea 23)</p> <p>2b (línea 24)</p>
	<i>Sintaxis compuesta</i>	<p>hasta que</p> <p>para que</p> <p>para</p>	<p>1a</p> <p>1a</p> <p>2b (línea 17)</p>
Plano pragmático-discursivo	<i>Abuso de la conjunción “y” como mecanismo de cohesión</i>	<p>et yo buscando</p> <p>et llégué</p> <p>trabajar et guanar</p>	<p>1a (línea 2)</p> <p>1a (línea 3)</p> <p>1a (línea 4)</p>
	<i>Exposición sumativa de ideas, ausencia de marcadores del discurso.</i>	tampoco tenía papeles segui así con trestesa	1a (línea 7)
	<i>Uso de muletillas</i>	en fin (en lugar de ...)	
	<i>Se logra transmitir el mensaje, pero la organización del discurso es desordenada o está interferida por la falta de una gramaticalidad bien construida</i>	<p>et yo buscando por así seguir la vida</p> <p>et ganar el mejor a mí y a mis dos hijos</p> <p>hasta qui me veno uno portunidad a trabajar a España</p> <p>Los hombres van de casa, en cada de los vecinos para saludar</p> <p>Mis otros hermanos de mismos padres</p>	<p>1a (línea 2)</p> <p>1a (línea 5)</p> <p>1a (línea 2-3)</p> <p>2b (línea 20-21)</p> <p>2b (línea 6)</p>
	<i>Fragmentos discursivos bien configurados</i>	Mi padre antes (...) ahora es el turno de mis hermanos menores	2b (líneas 14-15)
Plano socio-comunicativo	<i>Traslado de la oralidad (fonética) a la escritura (escriben “como” hablan)</i>	<p>Guanar (ganar)</p> <p>ha lloadaron (ayudaron)</p> <p>trestesa (tristeza)</p> <p>sabies (sabes)</p> <p>pequen(ñ)icos (pequeñicos)</p> <p>cargan (encargan)</p>	<p>1a (línea 4)</p> <p>1a (línea 8)</p> <p>1a (línea 7)</p> <p>1a (línea 1)</p> <p>1a (línea 1)</p> <p>2b (línea 8)</p>

Estructura, aspectos formales y paralenguaje	<i>Letra y linealidad</i>	La letra es legible y se mantiene la linealidad horizontal de izquierda a derecha.	1a 2b
	<i>Signos de puntuación</i>	No se usan puntos ni comas en ningún momento Uso adecuado del punto final	1a 2b (líneas 9, 16, 20 y 24)
		Uso adecuado de la coma para las enumeraciones	2b (líneas 8, 12, 13, 23)
		Uso inadecuado de la coma	2b (líneas 4, 23)
	<i>Segmentación / no segmentación de párrafos</i>	No existe segmentación de párrafos.	1a
Si existe segmentación de párrafos		2b	
<i>Presentación</i>	Observamos una presentación un tanto descuidada por la presencia de tachaduras (autocorrecciones)	1a (Líneas 6 y 10)	
	Uso de elementos externos para garantizar una autocorrección eficaz y evitar las tachaduras (empleo de <i>típex</i>)	2b (líneas 3, 5, 8, 9, 10 y 15)	

NIVELES DE ANÁLISIS	FENÓMENOS DESTACADOS	EJEMPLOS	NÚMERO DE MUESTRA
Plano fonético	<i>Confusión / alteración de fonemas consonánticos</i>	Mar(rr)ueco(s) Ha(c)se A(l)rgo Nin(ñ)io Roquetas Conos(c)ió Gras(c)ías	1c (línea 1) 1c (líneas 1,5) 1c (línea 7) 2d (línea 4, 5, 6) 2d (línea 3, 7) 2d (línea 8) 2d (línea 9, 13)
	<i>Aspiración de consonantes</i>	ejemplo cu(o)legio dejar trajo trabajé	1c (línea 2, 7) 2d (línea 5) 2d (línea 6) 2d (línea 8) 2d (línea 3)
	<i>Confusión / asimilación de fonemas vocálicos /alteración tónica</i>	De(i)stinta Pidi(e) Mi(e) Matre(i)monio Ju(o)nto Mo(u)chacha Ve(i)rgen Co(ua)ndo Cu(o)gió Cu(o)legio Po(ue)blo Llegue (llegué) Se(ie)nto	1c (línea 1) 1c (línea 3) 1c (línea 4) 1c (línea 6) 1c (línea 7) 1c (línea 10) 1c (línea 10) 2d (línea 1, 2, 9, 11) 2d (línea 4) 2d (línea 5) 2d (línea 10) 2d (línea 2) 2d (línea 13)
	<i>Vacilaciones fonéticas</i>	m:: e::	1a (línea 6) 1a (línea 4)
	<i>Omisión de /s/ en posición implosiva</i>	Mar(rr)ueco(s) má(s)	1c (línea 1) 1c (línea 9)
	<i>Omisión / adición de fonemas</i>	siguien a(d)elante	1c (línea 5) 1c (línea 5)

Plano gramatical	<i>Confusión en el uso de preposiciones</i>	Hablar en teléfono (por) de este momento (desde) Trabajé a una tienda (en) Y de entrar dentro (y al) La boda de Mar(rr)uecos (en)	1c (línea 7) 1c (líneas 8-9) 2d (línea 3) 2d (línea 12) 1c (línea 1)
	<i>Contracciones léxicas</i>	nada d(e)´eso y (y)a´(es)tá d(e)´acuerdo l´acta de me´(en)cuentro pa(ra)´(a)cá	1c (línea 8) 1c (línea 5) 1c (línea 4) 1c (línea 5) 2d (línea 10) 2d (línea 14)
	<i>Discordancias/ confusiones gramaticales</i>	una cosa má(s) obligatorio (obligatoria) le saludé (la)	1c (línea 9) 2d (línea 12) 2d (línea 1, 9)
	<i>Confusión con el tiempo verbal</i>	Yo co(ua)ndo llego (llegué) Co(ua)ndo terme (terminé) Por la mani(ñ)ana dejar (dejaba)	2d (línea 2) 2d (línea 6)
	<i>Vacilaciones léxicas</i>	has(c)en la bod has(c)en l´acta de matre(i)monio pero no puede ver no puede verlo vino par con contrato	1c (línea 5) 1c (línea 6) 2d (línea 1)
	<i>Ausencia de preposiciones necesarias</i>	si ti te gusta (a ti) de forma de(i)stinta de aquí (a)	1c (línea 2) 1c (línea 2)
	<i>Sintaxis compleja</i>	si te gusta una muchacha (condicional) y dici(e) que si mi(e) gusta (sustantiva) pero no puede (adversativo) que se llama (relativo) co(ua)ndo llegue (temporal) Digo aquí en po(ue)blo (sustantiva)	1c (línea 2) 1c (línea 3) 1c (línea 7) 2d (línea 4) 2d (línea 2)
			2d (línea 9)

Plano pragmático-discursivo	<i>Marcas pragmáticas</i>	por ejemplo porque en <u>Roquetas</u>	1c (línea 2, 7) 2d (línea 11)
	<i>Uso de muletillas</i>	(y)a'(es)tá e:: bueno	1c (línea 5, 9) 1c (línea 4)
	<i>Uso de la conjunción “y”/ como mecanismo de cohesión</i>	y (y)a'(es)tá (...) y de este momento (...) y (y)a'(es)tá y una cosa	1c (línea 5-10)
	<i>Uso de conjunciones nexos y marcadores adecuados</i>	pero luego hasta que de este momento (en) después de ahí	2d (línea 6, 7) 2d (línea 5) 2d (línea 8) 2d (línea 9) 2d (línea 3-4)
	<i>Exposición sumativa de ideas</i>	si ti te gusta una muchacha te va:: a la s su familia pidi(e) la mano si a ella le gusta el novio bien si no le gusta nada contrato de trabajo de Huelva la fresa Trabajé a una tienda vender Ese nini(ñ)o cuidando ese nini(ñ)o me fui le llevo	2d (línea 2-3) 2d (línea 1-2) 2d (línea 3) 2d (línea 5)
	<i>Fórmula introductoria al objeto del discurso</i>	La boda de Mar(rr)ueco(s) Yo soy de Senegal	1c (línea 1) 2d (línea 1)
Plano socio-comunicativo	<i>Marcas coloquiales (muletillas, palabras cliché)</i>	o ar(l)go nada d(e)´eso si no le gusta, nada e:: bueno un montón la cosa la María	2d (línea 7) 2d (línea 8) 2d (línea 4) 2d (línea 4) 2d (línea 11) 2d (línea 14) 2d (línea 15)

Elementos paralingüísticos que inciden en la configuración y recepción del discurso	<i>Alargamientos prosódicos</i>	de: e:: ju(o)nto:: cuando:: y:::	2d (línea 1) 2d (línea 4) 2d (línea 7) 2d (línea 10) 2d (línea 9, 13)
	<i>Modulación de la voz</i>	La tonalidad es la adecuada en cada momento del discurso en ambas muestras	
	<i>Rasgos kinésicos</i>	<i>chasquido con la lengua negando con la cabeza levanta el dedo índice sonríe y mira al frente</i>	2d (línea 2) 2d (línea 8) 2d (línea 9) 2d (línea 9)
	<i>Rasgos proxémicos</i>	La postura corporal y las convenciones espaciales para una entrevista formal es adecuada en ambos casos	

3.4.3. Discusión general de resultados

Las dos informantes – *id. est. Luna* (informante 1) y *Sol* (informante 2)- nos ofrecen textos de gran interés, tomando teniendo en cuenta el hecho de que sus vías para el acceso al español han sido los contextos informales y no reglados. Ambas son mujeres que llegaron solas, de un mismo tramo generacional, en situación económica precaria, realizaron trabajos poco remunerados para garantizar su supervivencia y para lograr regularizar su situación en el país, en el que las dos llevan el mismo tiempo, doce años. Sus textos, tanto los escritos como los orales, arrojan mucha información, no solo lingüística, sino también referida a sus respectivas culturas y a los modelos sociales en los que nacieron y crecieron:

- Sus textos escritos nos cuentan: 1a, su historia personal y 2b, la Fiesta del Cordero
- Sus textos orales explican: 1a, el rito del matrimonio musulmán y 2b, su llegada a España.

Resulta muy interesante observar cómo ambas han desarrollado el manejo de la lengua meta sin enseñanza reglada ni formal en el país de acogida, con un proceso de autoaprendizaje que han sabido aprovechar desde su llegada. Han adquirido el idioma de un modo natural, mediante la interacción diaria y la inmersión en la cultura del otro; el carácter funcional y comunicativo que perseguimos en la educación lingüística (Lomas y Osoro, 1993) ha impregnado todo su proceso, de una forma inconsciente. El aprendizaje cooperativo que se proyecta en muchas de las aulas regladas actuales interviene de forma favorable en esa autonomía

del estudiante (Sánchez Godoy y Casal, 2016), algo con lo que nuestras informantes no han contado. En realidad, las dos son capaces de comunicarse, de hacerse entender, si bien existen carencias relacionadas con la norma, con el código, que una vez solventadas, darían lugar a una mayor eficacia. Obviamente, esas carencias de las que hablamos interfieren en la buena elaboración discursiva y, por lo tanto, en la coherencia y cohesión de los textos; pero lo reseñable, lo que ha de ser visibilizado en estos casos es la capacidad del propio sujeto para haber desarrollado la competencia comunicativa básica de manera autónoma. La corrección gramatical y normativa abarca elementos difíciles de aprender fuera de un ámbito reglado: un colegio, una academia o un centro de lenguas, entre otros.

En este sentido, sí existe una diferencia en el proceso de aprendizaje de las dos entrevistadas que, aunque resultó breve en el tiempo, se desvela especialmente en el plano de la escritura: la informante 2 contó con apoyo informal y no reglado en la Asociación *Nákani*, durante año y medio, mientras que la 1 no recibió ayuda de ninguna persona o entidad, con lo que su progreso ha sido absolutamente autodidacta. Fijémonos en que, en los dos discursos orales analizados, no hay diferencias muy significativas entre las dos producciones que afecten a la ilación textual o la disposición del contenido; podemos decir, incluso, que la segunda presenta un mayor desorden en la exposición de las ideas. Sin embargo, en el texto escrito sí se manifiesta un nivel más alto en las destrezas por parte de la número 2, la mujer senegalesa. Esto se explica porque ese apoyo no reglado vino a reforzar en ella las convenciones propias del español escrito y la norma idiomática. Así, la puntuación, por ejemplo, inexistente en el texto 1a, se emplea de manera adecuada como norma general en el 2b. Las dificultades ortográficas son muy notables en la primera, frente a la corrección característica de la segunda —cuyas carencias parecen reducirse al ámbito de la acentuación—. Y lo mismo sucede con la segmentación de párrafos y el cuidado de la presentación, mientras la muestra 1a presenta tachaduras, la 2b las evita. Además, la informante número 1 —*Luna*—, la mujer marroquí, estructura el discurso escrito como si se tratara de una traslación de su oralidad, esto es, de alguna forma podemos decir que *escribe como habla*.

Ahora bien, como hemos dicho previamente, si contemplamos sus discursos orales, no existe diferencia notable en su nivel de expresión. Es más, la segunda de las entrevistadas presenta más dificultades a la hora de organizar su discurso. Parece evidente que, cuando alguien establece un puente de apoyo para la adquisición de una lengua, tiende a reforzar el código escrito, dejando en segundo lugar el ámbito hablado. Apreciamos en las dos muestras los elementos propios del discurso oral no planificado e influido por el registro informal/coloquial: las vacilaciones léxicas, las contracciones, el uso de muletillas o palabras *cliché*; además de rasgos propios de su acento, sustituciones vocálicas o consonánticas y discordancias gramaticales propias de todo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, sin embargo, las dos organizan el discurso de manera aceptable en cuanto a su linealidad en el tiempo y emplean un recurso fundamental en este tipo de textos: situar al receptor ante el objeto del discurso desde el inicio; la primera nos introduce “la boda de Mar(rr)ueco(s)” y la segunda comienza diciendo “yo soy de Senegal”. Ambas demuestran un manejo bastante complejo y elaborado de la sintaxis, mediante nexos o conjunciones propias de un hablante adulto, y mediante mecanismos propios de la subordinación —condicionales, temporales, adjetivas— si bien su destreza se empaña en otros momentos por la agramaticalidad, que interfiere y resta sentido al mensaje; este es un rasgo más evidente y frecuente en *Sol* —la informante 2—. Mientras unas veces la cohesión del texto es bastante aceptable, en otras

las ideas se suman sin una ilación apropiada. Por su parte, el paralenguaje y el lenguaje no verbal en sus discursos orales se convierte en una herramienta que les ayuda a configurar el discurso y a hacerse entender, puesto que tanto la gestualidad como el ritmo prosódico y la postura corporal son del todo adecuadas al contexto y al contenido de sus emisiones.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio de caso realizado ha de hacernos pensar sobre la importancia que adquiere la inmersión en la comunidad lingüística de destino en el proceso de adquisición de una lengua como método natural, que va a partir de la necesidad de comunicación como *input* para la interacción con los demás. Y será en ese interactuar con el resto de hablantes donde el eje central sea el significado de las cosas y la intención del acto de habla. Esto nos conduce a reflexionar sobre el papel de la gramática en la didáctica de las lenguas. Los ejemplos analizados confirman las ventajas de apoyar el aprendizaje de la gramática en el uso y no a la inversa, como venimos defendiendo no solo en el ámbito de segundas lenguas y extranjeras, sino también en las maternas (Quiles Cabrera, Martínez Ezquerro y Palmer, 2018). Así, Fuentes González afirmaba, al respecto de la fijación de la gramática en detrimento de la actuación:

Considero que ello viene determinado por un modelo de lengua hiperformalista en modo “gramaticalista vacío”, que viene como anillo al dedo para una evaluación numericista. La lengua se cosifica en objeto perfectamente transmisible (...) Mi propuesta consiste en movilizar la lengua en una constatación migración semántica (discursiva), antes que semiótica (de signos formales reconocibles) (Fuentes González, 2016, pp. 138-139).

Se trata de no perder de vista la idea de Habermas, en la línea apuntada por López Valero y Encabo, cuando se referían a esta línea de pensamiento:

Buscamos con la misma [la comunicación] el interactuar con el mundo de un modo en el cual afloren la verdad, la justicia y la veracidad. Vista de este modo, la escuela se convertirá en una reproducción a pequeña escala de lo que significa vivir la realidad cotidiana, de tal modo que no existirá un abismo entre lo que se realiza en la misma y lo que sucede en la realidad (López Valero y Encabo, 1999, p. 105)

En la misma dirección Martínez Ezquerro (2015) exponía:

Por tanto, la educación desde esta perspectiva debe realizarse en un contexto de enseñanza-aprendizaje empleando procesos simétricos de comunicación social que permitan la expresión de sentimientos con el fin de acercar al conocimiento interpersonal y crear un clima que fomente el intercambio lingüístico en las aulas (Martínez Ezquerro, 2015, p. 592).

Con nuestra reflexión, tratamos de complementar esta idea. Lo que planteamos es que seamos conscientes de que esa perspectiva habermasiana es inherente a los procesos naturales donde la adquisición de una lengua meta se impulsa desde la inmersión social; en un aula, hemos de recrear los espacios sociales de interacción comunicativa – el supermercado, la consulta médica, el juzgado, etc.-, mientras que en la vida cotidiana esos espacios son reales, no simulados. El estudio de caso que acabamos de presentar demuestra dos hechos muy evidentes: la inmensa capacidad de los sujetos para adquirir una lengua extranjera de forma autónoma en el contexto informal y, por otra parte, los beneficios de un diálogo entre la práctica comunicativa, desde la inserción e inmersión en la colectividad, y el apoyo pedagógico externo al individuo; dichos beneficios repercutirán en el refuerzo de los diferentes pilares de la competencia comunicativa. La figura del mediador, por lo tanto, sea en entorno reglado o no reglado, interviene de forma favorable en estos procesos, especialmente, en lo relativo al acceso al código y las convenciones socio-comunicativas que acompañan la producción de los textos. Y es que, precisamente, la mediación debería considerarse un soporte que ayude al aprendiz a reforzar lo que va adquiriendo de forma autónoma, lejos de convertirla en un agente insustituible, sin el cual el desarrollo de sus destrezas se vea totalmente truncado. De hecho, para las dos informantes objeto de este estudio el acceso al español ha venido determinado por su capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, por encima de cualquier otra cosa. Consideramos, pues, volviendo al inicio de este trabajo, que la formación reglada y el sistema escolar en general han de reformular el papel de los docentes y la función de la escuela en su intención de formar ciudadanos libres y autosuficientes.

5. REFERENCIAS

- Álvarez Angulo, T. (1995). *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados. Didáctica (Lengua y literatura)*, 7. Universidad Complutense de Madrid.
- Antúnez, I. (2009). La comunicación no verbal en el discurso: perspectivas actuales. *Interlingüística*, 18, 135-142.
- Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 4, 21- 32.
- Buechler, H.C., Buecher, J.M. y Smith, W. (1999). El rol de las historias de vida en antropología. *Areas: revista internacional de ciencias sociales*, 19, 245-264.
- Calvo Muñoz, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada)*. Editorial Universidad de la Serena.
- Camps, A. (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua” *Lenguaje y textos*, 32, 7-27.
- Cebrián, I. y Moreno, G. (2008). *Cómo abordar la integración de las mujeres inmigrantes. Guía para las administraciones públicas*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Cestero, A. M^a. (2020). Comunicación no verbal. En Placencia, M^a. E. y Padilla, X.A. (Coords.), *Guía práctica de pragmática del español* (pp. 206-215). Routledge.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas *Psykhé*, 15 (1), 95-106.
- Cuadrado Esclapes, A. (2008) *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Narcea.
- Faure, E. y Al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza/UNESCO.

- Fuentes González, A.D., Trenchs, M., Villalba, F. y Sierra, F. (2013). “Español segunda lengua en contexto de inmigración”. En Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.) *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 42-62). Girona. Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu.
- Fuentes González, D. (2013). *El último patriarca*, de Najat EL Hachmi: Una lectura sociolingüística **Álabe**, 8. www.revistaalabe.com DOI:10.15645/Alabe.2013.8.1.
- Fuentes González, D. (2016). Trabaja y figuras para una educación lingüística ciudadana. En Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M. (Eds.) *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp.137-149). Barcelona. Octaedro.
- García Doval, F. et al. (2004). Marco y portafolio: *Porta Linguarum* para los europeos. *Porta Linguarum*. 2. 69-92.
- González Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes *Encounters on Education*, 8, 85-107.
- Hernández, M., Roca, S. & Villalba, F. (2007). Publicación de las *Propuestas de Alicante* para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. *MarcoELE*. 4 (Disponible en <https://marcoele.com/descargas/4/propuestasalicante.pdf>)
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie una histoire*. Desclée de Brouwer.
- Little, D. & Perclová, R. (2001). *The european Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teachers Trainers*. Estrasburgo. Consejo de Europa. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López-Barajas, E. (2006). *Estrategias de formación en el siglo XXI: life long learning*. Ariel.
- López Valero, A. y Encabo, E. (1999). El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la trasposición didáctica traducida en el taller de lengua y literatura *Didáctica: lengua y literatura*, 11, 95-109.
- Martín Ortega, E. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (366), 18-25. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.003>
- Martínez Ezquerro, A. (2014). Desarrollo de destrezas comunicativas en L2: nuevos materiales didácticos En N.M. Contreras (Ed.) *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 455-466). Málaga. ASELE.
- Martínez Ezquerro, A. (2015). Acción comunicativa y competencia lingüística: interacción en situaciones de habla”. En Y. Morimoto, M^a.V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada procederes*. New York. The Free Press.
- Más, I. y Zas, L. (2009). El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 2, 90-103 (disponible en <file:///Users/cesar/Downloads/Dialnet-ElManifiestoDeSantanderYLasPropuestasDeAlicanteLaE-3186930.pdf>).
- Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 31-80.
- Meno Blanco, F. (2004). Aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la vida. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (pp. 29-66). MEC.
- Pineau, G. et Legrand, J.L. (1996). *Histoires de vie*. Presses Universitaires de France.
- Pitarch, A., Álvarez, A. y Monferrer, J. (2009). El e-PEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida. *Red U-Revista de Docencia Universitaria*. III. <http://revistas.um.es/red/article/view/69601>
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Akal

- Quiles Cabrera, M^a.C. (2002). *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Quiles Cabrera, M^a.C. y Campos Fernández-Figares, M. (2015). Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados *Revista internacional de estudios migratorios*, 5, 2. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/410> <http://dx.doi.org/10.25115/riem.v5i2.410>
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2016). Creatividad léxica y discursiva en el lenguaje oral infantil *Oralia: análisis del discurso oral*, 19, 257-280.
- Quiles Cabrera, M^a.C., Martínez Ezquerro, A. y Palmer, Í. (2018). *Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación*. Graó.
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe: revista de investigación sobre lectura y escritura*, 19, 171-187. www.revistaalabe.com DOI:10.15645/Alabe.2013.8.1.
- Rodriguez Cardoso, R.J. & Moreira, D. (2015). Contar histórias de vida: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida *Revista de estudos e investigação en psicologia y educación*, 5, 69-73.
- Sánchez Godoy, I. y S. Casal (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2 *Porta Linguarum*, 25, 179-190.
- Soto, J.R. y Espido-Bello, E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente *Innovación educativa*, 9, 311-323.
- Vilar Martín, J. (2014). La educación informal *Educación social: revista de intervención educativa*, 58, 207-209.