



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Análisis de la Enseñanza del Español para
Inmigrantes Adultos Magrebíes en la Provincia
de Granada. Elaboración de un Método
de Español Básico**

María del Pilar Noguera Juárez

**Directores: José Antonio Ortega Carrillo
José Luis Villena Higuera**

Granada, Diciembre de 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María del Pilar Noguera Juárez
D.L.: GR 1563-2011
ISBN: 978-84-694-0949-7

A mis padres, Cecilio y Dorita, por darme la vida
e inculcarme unos valores y una educación.

Gracias a ellos soy quien soy.

A mi hermana Patricia por ser, para mí, un modelo a
seguir.

Y a mi marido, Jose, por aguantar pacientemente
y no tirar el ordenador a la basura en los momentos
más duros de este proceso.

لسانك حسانك، إن صنته

صانك، و إن خنته خانك

Agradecimientos

Por dónde empezar... esta aventura comenzó hace ya nueve años, cuando recién salida de la Facultad creía que se comía el mundo. Lo que no sabía es que cuando te comes el mundo, te puede producir indigestión y acabas visitando a una endocrina para que ponga a dieta. Por ello es mejor ir pegando pequeños mordiscos y masticarlos pausadamente.

En este andar han sucedido muchas cosas, buenas y malas, que han hecho que en mi vida se crucen multitud de personas a las que debo de agradecer que en estos momentos este documento sea una realidad.

Lo primero es agradecerles a mis padres su apoyo incondicional. De ellos aprendí que gracias al esfuerzo y al tesón podría conseguir lo que me propusiera. Razón no les falta, pero a veces esta ley falla, pero la vida sigue y hay que coger el siguiente tren. Conmigo han sufrido y padecido los envites de este camino tortuoso que hoy culmina, y no sin que antes me hayan preguntado “¿pero niña, para cuando vas a terminar?” a lo que yo respondía de modo estoico “a lo mejor cuando las ranas críen pelos”. Quizás de ahí mi apodo, porque me han salido los pelos y hasta los dientes (y casi se me están cayendo) en este tiempo. Gracias por apoyarme, animarme, estar ahí en los momentos bajos y sobre todo por darme la vida.

No me puedo olvidar de mi hermana... ya que gracias a ella decidí hacerme maestra, ya que fue ella quien me aconsejó en el extinto COU, “no te preocupes por la nota...siempre puedes hacer empresariales”. Esto me horrorizó y, como cualquier adolescente, decidí irme para el lado contrario y optar por la docencia. En realidad mi hermana, me hizo un favor, y también ha estado siempre ahí apoyándome. A ella se han unido sus dos preciosas niñas, Marina y Alejandra, que son la alegría de mi vida y que me recuerdan constantemente que yo he nacido para enseñar.

También quiero agradecer a mi marido Jose su apoyo silencio, sin reproches o discusiones cuando este proyecto me robaba momentos para estar con él. Siempre ha sido mi referente y mi bastión para superar mis “bajones” y demás sintomatología que tiene embarcarse en un trabajo como éste. Pero quien no se embarca, no se marea, y, cariño, si hemos superado esto podemos llegar a viejos sin tirarnos de los pelos.

No puedo olvidar a mi gran amiga Lucia. A ella le debo grandes conversaciones sobre la inmigración, sobre sus problemáticas y su tratamiento educativo. Gracias a su experiencia, su amplitud de miras y su saber pedagógico, he podido salir de atolladeros dentro de las clases y de bloqueos literarios y psicopedagógicos. Eres un autentico sol, Luci, pero, sobre todo, eres mi cuasi hermana.

Gracias a mi familia, tanto política como no. A mis suegros Pepe y Mercedes, y a mi cuñada Rosa por su buen humor y ganas de vivir; a Rosario, mi tita política, por sus sabias palabras en los momentos que mayor desesperación (seres una psicóloga increíble,); a mi prima Isa por estar ahí, a mis tíos y tías, paternos y maternos, por ayudarme y aconsejarme en todo momento. No quiero olvidarme de Jara y Gunter, mis podencos andaluces, y a Francisco Manuel, mi gato, que aunque animales han sido mis compañeros inseparables en este camino, dándome el “achuchón”, lametón o “tarascada” a tiempo cuando caía en las profundidades y necesitaba un empujón.

A Cáritas Diocesana de Granada y a Cruz Roja les debo que me abrieran las puertas de manera desinteresada. Sin estas instituciones y las personas que me apoyaron dentro de las mismas este trabajo no hubiera sido posible. Gracias a Carmen Requena, coordinadora del proyecto Mirlo de Cáritas, y a todo su equipo de voluntarios por ser tan acogedores, cariñosos y abiertos conmigo. Hacéis que muchos inmigrantes en Granada tengan una segunda casa en vuestro proyecto. También dar las gracias a Marisa y María del Mar coordinadoras de voluntariado e inmigración respectivamente en la Asamblea de Cruz Roja de la Costa Granadina, por su gran acogimiento del método y por darme libertad para desarrollarlo dentro de la institución. A Gloria, mi compañera de clases dentro de Cruz Roja, no le estoy agradecida, le esto más. Gracias por escucharme cuando más lo necesitaba, por su gran ayuda y consejos sabios extraídos de su gran experiencia. Eres excepcional. No me puedo olvidar de Gerardo, que gracias a su labor podíamos tener fotocopias, las aulas abiertas y hacía que el centro de Cruz Roja funcionara perfectamente cuando desarrollaban las clases de español.

Gracias a mis directores, José Antonio y José Luis, por su paciencia y tesón para que este proyecto viese la luz. A José Antonio le debo las interminables horas corrigiendo mi pésimo estilo literario y a José Luis su capacidad de motivación y capacidad para hacerme ver que tenemos entre manos un magnífico trabajo. Han sido mi corazón y mi “Pepillo Grillo” en este tiempo. Juntos hemos superado dificultades, hemos reído y hemos llorado, bueno he llorado, pero sin vuestra guía, consejos y palabras de aliento y cariño, este trabajo doctoral no sería hoy una realidad. Muchísimas gracias.

Por último darles las gracias a Antonia y Juan Carlos, mis “loqueros”, por ayudarme a ver la vida de otro modo, por hacerme ver que soy única e irrepetible y por ayudarme a salir del abismo en un momento determinado de este trayecto. Gracias por sus ejercicios de control emocional y de mi vida, y por sus drogas, legales, pero no por ello menos efectivas ya que sin todo ello no sabría dónde estaría ahora. Sois estupendos y gracias a vosotros muchas personas siguen adelante.

No quiero terminar estos largos agradecimientos, *es de bien nacidos ser agradecidos*, a mis amigos y amigas: mis compañeras de facultad, Chio, María José, Almudena y Eugenia, por ayudarme a sacar una sonrisa en los momentos donde todo se ponía cuesta arriba; compañeros de COM.ED.ES a Mercedes, Belén, Álvaro Pérez, Álvaro Ortega, por sus sesiones de “patronaje” y desahogo; a la gente de Aprosmo, Susana Sánchez, Micky, Maria José, Mari, por su incansable optimismo y fuerza; a mis médicos preferidos, y no por eso menos amigos Esteban y Alice, por recetarme lo “inrecetable” cuando la enfermedad me podía pero tenía que seguir trabajando y por sus veladas interminables en su nueva casa; al Grupo del Mondero en jueves, Maite, Mariví, Chelo y David, por hacerme la vida más sencilla y divertida, prestando especial atención a Antonio por sus espectaculares tapas, aunque no tanto por sus cocteles (eso es algo que debería de mejorar con urgencia). Muchas gracias a todos.

Si me he dejado alguien el por agradecer lo siento. Daos por agradecidos. Muchas gracias a todos y a todas. Os quiero.

Índice

Agradecimientos	5
Índice	9
Índice de tablas	17
Índice de gráficos	23
Introducción	29
Capítulo 1. APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA SOCIOCULTURAL Y LABORAL DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE	35
1. Conceptos clave	37
1.1. <i>Definición de inmigrante</i>	39
1.2. <i>España como país emigrante: Andalucía, caso particular</i>	43
1.3. <i>Presente de la inmigración en España</i>	48
2. Causas de la inmigración	51
3. Consecuencias de la inmigración	60
3.1. <i>El inmigrante extranjero y el trabajo</i>	60
a. <i>La construcción</i>	62
b. <i>Servicio doméstico</i>	63
c. <i>Venta ambulante</i>	64
d. <i>Agricultura</i>	65
3.1.1. <i>El trabajo del inmigrante en cifras</i>	65
3.1.2. <i>El desempleo de los inmigrantes</i>	68
3.2. <i>La vivienda y el inmigrante</i>	69
3.2.1. <i>La vivienda del inmigrante en números</i>	75
3.3. <i>El derecho a la salud</i>	80
3.3.1. <i>El inmigrante y el sistema sanitario</i>	80
4. Marco Legal y Garantías Jurídicas.	82
4.1. <i>La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la garantía jurídica transnacionales</i>	82
4.2. <i>La fortaleza Europea. Legislación vigente en los países miembros de la Unión Europea</i>	83
a. <i>Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Roma, 4 de noviembre de 1950</i>	83
b. <i>Carta Social Europea. Turín 18 de octubre de 1961. Consejo de Europa</i>	84
c. <i>Espacio Schengen</i>	85
d. <i>Primer proyecto de Constitución Europea</i>	86
e. <i>Procedimientos y normas comunes para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio P6_TA-PROV(2008)0293 (texto provisional)</i>	88
4.3. <i>España, país de tránsito y acogimiento de inmigrantes. Legislación reguladora</i>	90
a. <i>Constitución Española de 27 DE DICIEMBRE DE 1978, MODIFICADA POR REFORMA DE 27 DE AGOSTO DE 1992. (Selección de normas)</i>	91
b. <i>Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre , sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración Social, reforma de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero</i>	92

c. Orden PRE/140/2005, de 2 de febrero, por el que se desarrolla el procedimiento aplicable al proceso de normalización previsto en la disposición transitoria tercera del Real Decreto 2393/ 2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros de España y su integración social.	94
d. Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre	95
4.4. Otras normas derivadas	95
Capítulo 2. LA EDUCACIÓN PARA TODOS A LO LARGO DE LA VIDA.	99
1. La Educación de Personas Adultas (Educación Permanente de adultos): Orígenes y finalidades	101
1.1. Definición y finalidades	101
1.2. Funciones de la Educación de Adultos.	103
2. Vertientes de la Educación de Personas Adultas.	108
2.1. La Educación de Adultos Escolar.	111
2.2. La Educación Social de Adultos.	112
2.2.1. Educación de Adultos Comunitaria.	117
2.2.2. Animación Sociocultural.	119
2.3. Educación de Adultos Permanente o Cultural.	121
2.4. Educación Profesional.	125
2. 4. 1. La Formación Profesional.	126
2.4.2. La Formación Profesional Ocupacional o Formación Profesional para el Empleo.	127
2.4.3. La orientación laboral.	128
3. Historia de la Educación de Adultos en España	133
4. Agentes y agencias de la Educación de Adultos.	137
5. Cambios en la Educación de Adultos y perspectivas de futuro	138
6. El adulto y el aprendizaje.	143
6.1. Acciones y estrategias metodológicas en la Educación de Adultos	149
7. La Educación en el Adulto Inmigrante.	160
8. Nuevas perspectivas de la educación del inmigrante: formación en origen, formación para el empleo.	164
Capítulo 3. LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL: EL PRIMER PASO PARA LA INTEGRACIÓN.	173
1. Introducción.	175
2. Competencia comunicativa vs. Competencia intercultural.	180
2.1. Comunicación intercultural.	183

3. ¿Cómo se aprende una lengua?	185
3.1. <i>Los modelos empiristas.</i>	186
3.1.1. <i>El conductismo: imitamos y repetimos.</i>	186
3.2. <i>Modelos racionalistas.</i>	187
3.2.1. <i>El Innatismo y Gramática Universal: nacemos sabiendo.</i>	187
3.2.2. <i>Modelo Monitor de Khashen.</i>	188
3.2.3. <i>La Teoría Cognitiva.</i>	190
3.3. <i>Modelos interaccionistas.</i>	191
3.3.1. <i>Teoría Funcional Tipológica de Givon.</i>	192
3.3.2. <i>Modelo Multidimensional.</i>	194
3.3.3. <i>El Conexionismo.</i>	195
3.3.4. <i>Modelos ambientales.</i>	197
3.3.4.1. <i>Modelo de aculturación y pidginización.</i>	197
4. Adquisición del español como lengua de integración.	198
4.1. <i>Lengua materna, lengua extranjera y lengua segunda.</i>	198
4.2. <i>Diferencias y semejanzas en la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera.</i>	199
4.2.1. <i>La edad.</i>	199
4.2.2. <i>Contexto y situación.</i>	201
4.2.3. <i>Éxito final.</i>	202
4.2.4. <i>Motivación.</i>	203
4.2.5. <i>Diferencias cognitivas.</i>	204
5. Interlengua, transición y fosilización.	205
5.1. <i>La interlengua</i>	205
5.2. <i>Transición lingüística y errores transitorios</i>	207
6. Métodos de adquisición de la Lengua Extranjera.	211
6.1. <i>Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Distintas clasificaciones.</i>	214
7. El aprendizaje del español: de la alfabetización a la competencia comunicativa.	223
7.1. <i>Enseñanza del español y alfabetización en adultos inmigrantes.</i>	224
7.1.1. <i>Aprender y hablar español, el primer paso para la integración.</i>	226
7.1.2. <i>Alfabetización, adultez e inmigración</i>	228
8. Las Metodologías de enseñanza del español para inmigrantes: análisis situacional.	234
8.1. <i>Análisis comparativo de las metodologías existentes</i>	235
Capítulo 4. DOS ORGANIZACIONES QUE TRABAJAN A FAVOR DE LA INTEGRACIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE: CÁRITAS Y CRUZ ROJA ESPAÑOLA.	251
1. Introducción.	253
2. Cáritas Diocesana.	254

2.1.	<i>Apuntes históricos sobre Cáritas.</i>	255
2.2.	<i>Acción Social de Cáritas Diocesana de Granada.</i>	256
2.2.1.	<i>Departamento de Acción de base.</i>	257
2.2.2.	<i>Departamento de Empleo e Inserción.</i>	258
2.2.3.	<i>Departamento de Exclusión.</i>	259
2.2.4.	<i>Departamento Poblacional.</i>	260
2.2.5.	<i>Departamento de Cooperación Internacional.</i>	261
2.2.6.	<i>Departamento Transversal y de Comunicación.</i>	261
3.	Atención a Inmigrantes en la provincia de Granada. Memoria 2008.	261
4.	Cruz Roja España.	268
4.1.	<i>Historia y orígenes.</i>	268
4.2.	<i>Historia de Cruz Roja Española.</i>	270
4.3.	<i>Los principios fundamentales.</i>	272
5.	Cruz Roja Española y su actuación con los inmigrantes y refugiados. Memoria 2008.	276
5.1.	<i>Refugiados.</i>	276
5.2.	<i>Inmigrantes.</i>	278
6.	Plan de Intervención Social Asamblea Comarcal de Cruz Roja en Motril.	280
6.1.	<i>Área de menores y jóvenes.</i>	280
6.2.	<i>Área de mujeres.</i>	281
6.3.	<i>Área de Mayores y Discapacitados: Personas con Movilidad Reducida.</i>	282
6.4.	<i>Alimentos para la solidaridad.</i>	283
6.5.	<i>Área de inmigrantes y refugiados.</i>	284
6.5.1.	<i>Clases de Español: un paso para la integración.</i>	284
6.6.	<i>La inmigración atendida por Cruz Roja Española en la provincia de Granada y la comarca de Motril. Datos de 2007.</i>	288
Capítulo 5.	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA.	293
1.	Corpus de la investigación.	295
1.1.	<i>Aproximación al conocimiento de la acciones alfabetizadoras del voluntariado destinadas a inmigrantes.</i>	297
1.2.	<i>Definición del problema y de los objetivos.</i>	298
2.	Diseño de la investigación.	298
2.1	<i>Objetivos.</i>	299
2.2	<i>Modelo investigador.</i>	300
2.2.1.	<i>La fenomenología hermenéutica</i>	307
2.2.2	<i>La etnografía.</i>	308
2.2.3.	<i>El Interaccionismo simbólico</i>	309
2.2.4.	<i>La etnometodología</i>	310
3.	La investigación etnográfica y etnometodológica y su aplicación al ámbito educativo.	312
3.1.	<i>Delimitación conceptual.</i>	312
3.1.1.	<i>Características.</i>	314
3.2.	<i>La investigación etnográfica y su aplicación educativa</i>	315

4. Técnicas de recogida de datos.	317
4.1. <i>La Observación.</i>	317
4.1.1. <i>La observación etnográfica.</i>	319
4.2. <i>El diario.</i>	323
4.3. <i>Entrevista.</i>	325
4.3.1. <i>La entrevista etnográfica.</i>	327
5. Dificultades en el proceso de investigación	329
6. Adaptación de modelo cualitativo a nuestro contexto investigador: las fases de la investigación.	331
7. Esquema general de la investigación	334
7.1. <i>El proceso investigador etnográfico.</i>	334
7.2. <i>Concreción organizativa y funcional de la investigación preliminar y final.</i>	336
8. Validez y fiabilidad en la investigación etnográfica.	339
8.1. <i>La fiabilidad en la investigación.</i>	339
8.1.1. <i>La fiabilidad en la investigación etnográfica.</i>	340
8.1.1.1. <i>Fiabilidad externa e interna en la investigación etnográfica.</i>	341
8.2. <i>Validez en la investigación.</i>	345
8.2.1. <i>Validez en la investigación etnográfica.</i>	346
9. Aspectos éticos en la investigación cualitativa.	349

Capítulo 6. INVESTIGACION PRELIMINAR SOBRE LA ACTUACIÓN DIDÁCTICA DEL VOLUNTARIADO RESPONSABLE DE LA FORMACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA PARA INMIGRANTES. 355

1. Experiencias en proyecto Mirlo.	357
1.1. <i>Descripción de la población objeto de estudio</i>	359
1.2. <i>Métodología y técnicas de recogidas de datos.</i>	361
1.3. <i>Descripción de resultados.</i>	363
1.4. <i>Conclusiones: análisis de las fortalezas y debilidades del proyecto Mirlo.</i>	374

Capítulo 7. APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA METODOLÓGICA ESPECÍFICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA POR INMIGRANTES DE ORIGEN MAGREBÍ 379

1. Elaboración del pre-método: diseños y validación de prototipos experimentales	382
1.1. <i>Primeras decisiones</i>	382
1.1.1. <i>Elección de los destinatarios del método de alfabetización</i>	382
1.2. <i>Proceso de elaboración y validación de prototipos.</i>	387
2. Comunicándonos: estructuración tecnológico-didáctica y organizativa del método.	408
2.1. <i>Diseño tecnológico- didáctico del método.</i>	408
2.1.1. <i>Objetivos.</i>	408
2.1.2 <i>Criterios de selección de los contenidos.</i>	408
2.1.3 <i>Actividades y tareas.</i>	409
2.1.4. <i>Papel del alumno y del monitor.</i>	411

2.1.5. <i>El papel de los materiales.</i>	412
2.1.6. <i>Procedimiento.</i>	412
2.1.6.1. <i>La imagen.</i>	413
2.1.6.2. <i>La comunicación oral.</i>	415
2.1.6.3 <i>La alfabetización.</i>	416
2.1.7. <i>La interculturalidad.</i>	419
2.1.8. <i>Aspectos emocionales y afectivos en la clase de español.</i>	420
2.1.9. <i>Temporalización y medios.</i>	425
2.1.10. <i>Estrategias.</i>	426
3. La transversalidad.	427
Capítulo 8. COMUNICÁNDONOS: PROPUESTA METODOLÓGICA ESPECÍFICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA POR INMIGRANTES DE ORIGEN MAGREBÍ	433
1. Estructura del método.	435
2. Unidad 1. La presentación.	436
3. Unidad 2. Los saludos y las despedidas.	438
4. Unidad 3. La descripción.	442
5. Unidad 4. Nos desenvolvemos en la vida.	450
6. Unidad 5. La salud personal.	463
7. Unidad 6. Conocimiento geográfico.	471
8. Unidad 7. Los derechos y los deberes como ciudadanos.	479
Capítulo 9. IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMUNICÁNDONOS. APLICACIÓN DE UN DISEÑO PILOTO.	483
1. Introducción	485
2. Descripción de la población	486
3. Temporalización	492
4. Desarrollo de las clases	493
5. Dificultades, soluciones y actuaciones futuras para la mejora.	505
6. Algunas actitudes y aptitudes de interés para el docente de la clase de español para personas migrantes.	521
6.1. <i>Actitudes.</i>	522
6.2. <i>Aptitudes.</i>	524
7. Algunos resultados obtenidos mediante la aplicación del método.	527
8. Juicio de expertos en alfabetización y enseñanza de español para inmigrantes.	536
9. Sugerencias para modificar nuestro programa Comunicándonos.	540
10. Impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español mediante la aplicación de Comunicándonos.	544
Capítulo 10. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA	549
Bibliografía	559
Anexos	

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Visados otorgados para residencia. Elaboración propia. Observatorio permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración</i>	44
<i>Tabla 2. Países más representativos de población inmigrante en España datos de MTAS a 30 de junio de 2009. Elaboración propia. Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración</i>	44
<i>Tabla 3. Comparativa cifras inmigración en España tras la última regularización y datos del MTAS a 31 de marzo de 2007. Elaboración propia.</i>	45
<i>Tabla 4. Incremento de la población extranjera entre 2007-2008. Elaboración propia. Observatorio permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración</i>	47
<i>Tabla 5. Altas inmigrantes distintos sectores económicos. Datos Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales</i>	66
<i>Tabla 6. Afiliación extranjera últimos tres años. Fuente Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.</i>	66
<i>Tabla 7. Las 15 nacionalidades más representativas en el mercado laboral: septiembre 2009. Fuente Instituto de la Seguridad Social.</i>	68
<i>Tabla 8. Incremento paro en la población inmigrante. Fuente Instituto de la Seguridad Social.</i>	68
<i>Tabla 9. Modos de ocupación vivienda por los inmigrantes. Fuente Colectivo IOE</i>	79
<i>Tabla 10. Superficie de vivienda ocupada por los hogares de los inmigrantes. Fuente Colectivo IOE.</i>	79
<i>Tabla 11. Cambios en el adulto que afectan a la formación del mismo. Fuente Jabonero, López y Nieves (1999: 43-44</i>	148
<i>Tabla 12. Acciones y soluciones para la formación de origen. Fuente Foro sobre Formación de Inmigrantes en los Países de Origen: Propuestas Innovadora</i>	169
<i>Tabla 13. Características Modalidades Sintáctica y Pragmática, Modelo Givon.</i>	193
<i>Tabla 14. Método de Gramática y Traducción de la enseñanza de la lengua extranjera. Reelaborado a partir de Melero (2002).</i>	217
<i>Tabla 15. Método de Directo de la enseñanza de la lengua extranjera. Reelaborado a partir de Melero 2002</i>	218
<i>Tabla 16. Métodos Audiolingual y Adiovisual de la enseñanza de la lengua extranjera. Reelaborado a partir de Melero 2002</i>	219
<i>Tabla 17. Método Comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera. Fuente Melero 2002</i>	220
<i>Tabla 18. Método Comunicativo por Tareas de la enseñanza de la lengua extranjera. Fuente Melero 2002</i>	221
<i>Tabla 19. Método Intercultural de la enseñanza de la lengua extranjera. Fuente Melero 2002</i>	222

<i>Tabla 20. Nacionalidades atendidas por los servicios de inmigración de la Asamblea Comarcal de Cruz Roja en Motril en 2007. Fuente Área de Intervención Social de Cruz Roja Granada.</i>	290
<i>Tabla 21. Diferencias entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. Tomado de Reichardt y Cook 1986:31</i>	301
<i>Tabla 22. Etapas evolutivas de la investigación cualitativa en España. Tomado de Vallés y Baer (2005)</i>	302
<i>Tabla 23. Enfoque de Análisis en Proceso en Investigación Cualitativa Taylor y Bogdan, 1992)</i>	332
<i>Tabla 24. Cuestiones éticas en la investigación cualitativa adaptado de Sandín (2003) y ampliado por la autora.</i>	351
<i>Tabla 25. Perfil voluntariado del proyecto MIRLO en el momento de comienzo de la investigación.</i>	358
<i>Tabla 26. Protocolo de entrevista para el voluntariado del proyecto MIRLO.</i>	361
<i>Tabla 27. Fortalezas y debilidades en el proyecto MIRLO.</i>	377
<i>Tabla 28. Letras utilizadas en la primera y segunda versión de Comunicándonos</i>	398
<i>Tabla 29. Letras y color utilizados en la primera y segunda versión de Comunicándonos</i>	398
<i>Tabla 30. Actividades programadas en Comunicándonos. Elaboración propia.</i>	409
<i>Tabla 31. Funciones pedagógicas de la imagen. Tomado de Ortega (1997: 45)</i>	414
<i>Tabla 32. Progresión alumnado en las sesiones de trabajo. Elaboración propia.</i>	504
<i>Tabla 33 . Criterios de evaluación. Elaboración propia</i>	528
<i>Tabla 34. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.</i>	529
<i>Tabla 35. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.</i>	530
<i>Tabla 36. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia</i>	532
<i>Tabla 37. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.</i>	535
<i>Tabla 38. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.</i>	543
<i>Tabla 39. Usos del verbo ser y estar. Tomado de entrevista a expertas en enseñanza del español a inmigrantes</i>	543
<i>Tabla 40. Propuesta de mejora en las tres unidades experimentadas.</i>	

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1. Emigración andaluza entre los años 1950-1975.</i>	41
<i>Gráfico 2. Comparación de los flujos migratorios andaluces a América y Europa. Tomado de García Castaño y Labraga (1997:27).</i>	42
<i>Gráfico 3. Progresión incremento población inmigrante desde 2002 a 31 de marzo de 2007. Inmigrantes legales. Fuente MTAS, Ministerio del interior y Grocin (2003:18) Elaboración propia.</i>	46
<i>Grafico 4. Desaceleración migración en España.</i>	47
<i>Gráfico 5. Resumen teorías económicas de la inmigración.</i>	56
<i>Gráfico 6. Afiliación extranjera ultimos tres años. Fuente MTAS</i>	56
<i>Gráfico 7. Dificultades para el alquiler de una vivienda por personas inmigrantes.</i>	74
<i>Gráfico 8. Tendencia de la población inmigrante entre 2001 y 2005. Fuente Colectivo IOÉ (2005).</i>	76
<i>Gráfico 9. Modalidad de tendencia de vivienda entre inmigrantes según tiempo de estancia en España. Fuente Colectivo IOE (2005).</i>	77
<i>Gráfico 10. Utilización sistema sanitario población autóctona y extranjera entre los años 1994-2002. Fuente Fundación BBVA.</i>	81
<i>Gráfico 11.Necesidades y aspiraciones que presenta el adulto respecto a la Educación de Adultos. Fuente Ortega Carrillo (2001) Elaboración propia.</i>	104
<i>Gráfico 12. Funciones de la Educación Permanente de adultos .Extraído y modificado de Romans y Viladot (1998: 37)</i>	105
<i>Gráfico 13. Relación ámbitos y retos de la Educación Social de Adultos.</i>	115
<i>Gráfico 14. Relación entre las distintas variantes de Educación de Personas Adultas. Elaboración propia</i>	124
<i>Gráfico 15 .La Formación Profesional Continua. Tomado de Romans y Viladot (1998: 55)</i>	126
<i>Grafico 16. Dimensiones de Orientación Profesional. Adaptación varios autores</i>	130
<i>Gráfico 17. Desafíos de la Educación de Adultos para el siglo XXI. Fuente Rumbo (2000: 23-27)</i>	143
<i>Gráfico.18. Características básicas de las personas adultos. Fuente Jabonero, López y Nieves (1999:38).</i>	145
<i>Gráfico 19. Factores influyentes en la formación del adulto. Basada en Romans y Viladot (1998:89-114)</i>	148

<i>Gráfico 20 Motivación del adulto hacia la formación. Basada en Jabonero, López y Nieves (1999: 43-44)</i>	150
<i>Gráfico 21 Estrategias Metodológicas en la Educación de Adultos.</i>	155
<i>Gráfico 22. Objetivos y acciones de la Educación de Adultos. Jabonero, Nieves y López (1999:79-80)</i>	159
<i>Gráfico 23. Requisitos para alcanzar la Competencia Comunicativa. Adaptado de Escandell, (2004)</i>	183
<i>Gráfico 24. Diferencias y semejanzas en la adquisición de la lengua materna y lengua extranjera.</i>	204
<i>Gráfico 25. Tomado de Mélero(2000: 16).</i>	213
<i>Grafico 26. Unidades Didácticas de “En contacto con...”</i>	245
<i>Gráfico 27. Metodología de aprendizaje de “En contacto con...”. Fuente “En contacto con...”(2002)</i>	246
<i>Gráfico 28. Departamentos Acción Social Cáritas Diocesana de Granada.</i>	257
<i>Gráfico 29. Objetivos primer nivel de español para inmigrantes en proyecto MIRLO. Fuente la organización.</i>	266
<i>Grafico 30. Objetivos segundo nivel de español para inmigrantes en proyecto MIRLO. Fuente la organización</i>	267
<i>Gráfico 31. Objetivos tercer nivel de español para inmigrantes en proyecto MIRLO. Fuente la organización.</i>	267
<i>Gráfico 32. Principios Fundamentales del Movimiento de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. Elaboración propia.</i>	272
<i>Gráfico 33. Nacionalidades más representativas en la asistencia de la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de Motril. Fuente Fuente Área de Intervención Social de Cruz Roja Granada. Elaboración propia.</i>	289
<i>Gráfico 34. Aspectos comunes hallados en las organizaciones estudiadas.</i>	295
<i>Gráfico 35. Aplicación características investigación etnográfica según Knapp a la investigación llevada a cabo. Elaboración propia.</i>	296
<i>Gráfico 36. Pasos para la realización de una investigación cualitativa.</i>	336
<i>Gráfico 37. Cronografía de la investigación realizada</i>	337
<i>Gráfico 38. Fiabilidad externa en la investigación etnográfica. Implicaciones en la investigación doctoral. Elaboración propia</i>	342
<i>Gráfico 39. Fiabilidad interna en la investigación etnográfica. Implicaciones</i>	

<i>en la investigación doctoral. Elaboración propia</i>	343
<i>Gráfico40. La fiabilidad y la validez en la investigación etnográfica. Relaciones. Elaboración propia</i>	344
<i>Gráfico 41. Validez externa en la investigación etnográfica. Implicaciones en la investigación doctoral.</i>	347
<i>Gráfico 42. Validez externa en la investigación etnográfica. Implicaciones en la investigación doctoral.</i>	348
<i>Gráfico 43. Pilares éticos en los que se basa la investigación llevada a cabo.</i>	353
<i>Gráfico 44. Componentes de Comunicándonos. Elaboración propia.</i>	426

Introducción.

España es uno de los países que por su situación geográfica, supone en cierta medida un puente del flujo migratorio hacia la Unión Europea desde el continente africano. Hace unas décadas, nuestro país era considerado como un país emisor de emigrantes y de tránsito para inmigrantes no comunitarios.

Pero en la última década, este estatus ha cambiado. El incremento económico, y ante la necesidad de cubrir puestos de trabajo no asumidos por la población autóctona, España se ha convertido en un país receptor con vocación de permanencia para migrantes de varias nacionalidades, entre ellas las del norte de África.

Ello está demandando importantes esfuerzos institucionales y sociales, enmarcados en políticas de acogida, solidaridad y defensa de los Derechos Humanos, con aplicación desigual.

Consideramos que la solidaridad y la acogida tienen como aspecto esencial posibilitar al colectivo de migrantes el dominio de la lengua española, el conocimiento de la cultura local y el acceso a un grado de alfabetización funcional que le permita desenvolverse con soltura en nuestra sociedad. Ello subraya la importancia de ofrecer a estas personas acciones y programas de formación para la adquisición de una segunda lengua, que en el caso del español es utilizada por más de trescientos millones de personas en todo el mundo.

Andalucía pretende responder a estas necesidades ofreciendo un abanico de iniciativas desde los ámbitos público y privado. Son múltiples los centros de educación de personas adultas que han conformado grupos formativos especiales para estos colectivos. En nuestro caso, vamos a analizar dos iniciativas de interés, por su impacto social y cercanía a las necesidades del grupo destinatario: la acción formativa en Granada de Cruz Roja y Cáritas.

Conscientes de la importancia de esta atención educativa, nos planteamos la necesidad de acercarnos científicamente a estas emergentes realidades formativas para describirlas, detectar posibles insuficiencias y ofrecer pistas para la mejora integral de la calidad de las mismas. Ante la realidad observada, centramos nuestro trabajo de Tesis Doctoral en la presentación preliminar de una propuesta didáctica al efecto.

Cáritas Diocesana de Granada fue la primera institución que vertebró un programa formativo para migrantes, denominado “Proyecto Mirlo”. La investigación de esta tesis comienza en este proyecto. Los actores principales del mismo han sido y son voluntariado de diversas edades y procedencias que en su tiempo libre dedican su esfuerzo a la alfabetización de personas migrantes. La investigación preliminar realizada describe este programa de acción educativa para ofrecer estrategias e instrumentos que puedan mejorar la eficacia de las acciones formativas.

Los resultados de esta investigación preliminar evidenciaron la urgente necesidad de empezar a elaborar un método para la enseñanza del español para migrantes de origen magrebí, con un gran número de integrantes en Granada.

Este es otro de los pilares de la presente investigación. Dicha propuesta Metodológica se desarrolla en un marco multicultural en el que las unidades formativas combinan referentes comparados de las culturas magrebí y española, incidiendo de forma especial en ciertas señas de identidad andaluzas. El poder evocador de la imagen y la relaciones conceptuales y emocionales que ella produce (concebida como texto visual), es otra de las piedras angulares de nuestra propuesta, que se vertebra en unidades cuyos centros de interés más destacados son: el encuentro interpersonal, la descripción personal y emocional y la actividad laboral.

Como cualquier método de alfabetización se estructura en niveles de dificultad. En nuestro caso, presenta de forma piloto algunas unidades didácticas, pretendiendo cubrir objetivos básicos del aprendizaje de la lengua española (nivel de iniciación). Nuestra intención es continuar desarrollando nuevas unidades didácticas que completen un segundo y tercer nivel de aprendizaje (consolidación y avanzado).

La innovación que supone debido a los escasos precedentes en el ámbito español e iberoamericano, ha justificado esta determinación inicial de fortalezas y debilidades. Este es el tercer objetivo central de esta Tesis Doctoral. Para ello se eligió un grupo de migrantes magrebíes que tras solicitar ayuda socioeducativa a la Asamblea local de Cruz Roja de Motril (cabecera de comarca de la costa granadina), manifestaron su urgente necesidad de aprender la lengua española.

Por este motivo se constituyó un grupo de aprendizaje formado por cinco personas (cuatro hombres y una mujer) de nacionalidad marroquí y de edades comprendidas entre los treinta y los cincuenta y cinco años, con escaso conocimiento de la lengua castellana.

La presente Tesis Doctoral está articulada en dos partes diferenciadas. La primera, el Marco Teórico de la investigación, consta de cuatro capítulos que fundamentan científicamente la investigación aplicada contenida en la segunda parte.

El capítulo uno, analiza la situación actual de la desde las perspectivas laboral, social, jurídico-administrativa.

El capítulo dos está dedicado al análisis de las variables didácticas y organizativas de la educación de personas adultas, incidiendo de manera especial en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la adquisición de una segunda lengua, y que van a regir nuestras intervenciones en la posterior investigación.

El capítulo tres, se adentra en el estudio comparado de diversos modelos que fundamentan las corrientes Metodológicas existentes relacionadas con la adquisición de una segunda lengua, profundizando de manera especial en el modelo comunicativo desde la perspectiva del aprendizaje motivado por centro de interés mediante el ejercicio de tareas.

El capítulo cuatro describe las dos instituciones en las que se inició la investigación preliminar, prestando especial atención a sus orígenes y evolución histórica, su estructura organizativa y funcional y el estudio de las acciones socioeducativas que desarrollan con personas adultas migrantes.

La Segunda Parte del trabajo contiene la investigación aplicada cuyos objetivos hemos reseñado anteriormente.

El capítulo cinco, aborda el planteamiento de la citada investigación, enmarcándola dentro de la corriente cualitativa y en modelo etnográfico-descriptivo, subrayando especialmente los aspectos relacionados con la validez, la fiabilidad y aspectos éticos propios de las investigaciones de naturaleza etnográfica.

El capítulo seis, contiene la investigación preliminar realizada a los participantes del proyecto Mirlo (coordinación y voluntariado monitor) y fundamenta el diseño del método de alfabetización elaborado y las acciones realizadas con posterioridad.

El capítulo siete detalla los aspectos psicopedagógicos, didácticos y creativos del método de alfabetización elaborado de forma piloto específicamente para esta tesis: programación de las seis unidades que lo componen y el desarrollo de los materiales y orientaciones Metodológicas de las tres primeras unidades objeto de la investigación aplicada. La segunda parte de este capítulo expone los pormenores de la aplicación piloto de estas tres unidades didácticas al grupo de migrantes magrebíes, auspiciada por la Asamblea de la Cruz Roja de la Costa Granada, el análisis

reflexivo y crítico de las sesiones de trabajo y la expresión de las fortalezas y debilidades encontradas. La tesis culmina con un capítulo final dedicado a las conclusiones de la investigación teórica y aplicada y un conjunto de reflexiones en perspectiva investigadora.

Para finalizar se reseña la recopilación bibliográfica general y diversos anexos contenidos en un CD-Rom que acompaña al texto impreso.

**Capítulo 1. APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS
DE LA PROBLEMÁTICA SOCIOCULTURAL Y
LABORAL DE LA POBLACIÓN
INMIGRANTE.**

Capítulo 1. APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA SOCIOCULTURAL Y LABORAL DE LA POBLACIÓN MIGRANTE.

1. Conceptos clave.

1.1. Definición de persona migrante.

Al cuestionarnos sobre el significado del término migrante, es habitual pensar en una definición propia de los manuales de geografía y que pueden definir al migrante como *aquella persona que cambia de residencia (población o país) por un período de tiempo significativo.*

Pero como señala Troyano (1994: 23), el término migrante no está tan claro como parece. No hay que olvidar que cuando hay una guerra o alguna catástrofe las personas realizan un desplazamiento, que según este autor, encaja con la definición de migrante, aunque no se le denomina como tal, sino que recibe el nombre de refugiado. Esto no es más que una diferencia jurídica, en sí la base de un inmigrante la hace la búsqueda de seguridad.

Valsecchi (2005: 12) define migrante, orientado a la migración internacional actual, como un término sin contenido jurídico, que reúne las siguientes características:

- 1. Que viene al país con cierta vocación de permanencia.*
- 2. Que vive de su trabajo por cuenta ajena o propia.*
- 3. Suele ocupar los sectores más bajos en el mercado de trabajo.*
- 4. Se aplica el término a sus familias por extensión.*

Además, hay que delimitar también la diferencia con un *refugiado*, quien es la *“persona que tenga fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social o por sus opiniones políticas, que se encuentra fuera del país de*

su nacionalidad y no puede o, a causa de lo dicho, no quiere acogerse a la protección de tal país” (Aparicio 1999: 6).

Un término muy asociado con el de migrante también es el de *desplazado*. Éste es toda persona que se ha visto forzada a migrar, dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, etc., (Melo Moreno, 2005: 26). Por tanto, cuando se habla de la persona desplazada se hace referencia a un migrante ya que, aunque no se traslada fuera de su país, emigra a un lugar de donde no es originario.

Por otro lado, Troyano (1994: 27), define al migrante como el grupo de población que, en muchas ocasiones, vive voluntariamente en países del que no es nacional, sin que por ello se les reconozca siempre como tales.

Este caso es frecuente en un territorio como Mónaco, donde el 66% de su población es extranjera. Pero el hecho de que no sean llamados migrantes o inmigrantes deriva de unos factores socioculturales y económicos concretos, como por ejemplo, la búsqueda de un hábitat de calidad y homogeneidad, o de beneficios fiscales. Podríamos entonces valorar con claridad los aspectos económicos (y xenófobos) que implica el término.

Este fenómeno también se da en nuestro país. En la Costa de Málaga, donde los factores económicos anteriormente mencionados coinciden en gran medida con la población no española residente en esta región, no son considerados como *migrantes* sino como *extranjeros*. Por tanto, y como señala este autor, ser extranjero es condición necesaria pero no suficiente de la cualidad de migrante.

¿Cuál es pues la diferencia entre migrante y extranjero? En palabras de García Castaño y Labraga (1997: 17), un inmigrante *es un extranjero pobre o un extranjero que procede de un país pobre o no desarrollado*.

Esta conceptualización, sin que entremos a valorar los conceptos de “pobre” y “desarrollo”, contrasta con el hecho de que normalmente se utilice el término migrante para quienes poseen la nacionalidad del país de acogida de sus padres, nacen en el mismo y son denominados como la *segunda generación de migrantes*. Por ello, y siguiendo las ideas de Troyano (1994: 12) ser migrante consiste en *romper la supuesta homogeneidad, en no ser uno de los nuestros*. La última parte de la cita convoca no pocos problemas conceptuales e incluso éticos.

1.2. España como país emigrante: Andalucía, caso particular.

Andalucía vivió entre los años 1951 y 1970 un periodo crítico en lo relativo a los fenómenos migratorios. Los factores políticos y económicos, que caracterizaron este período condicionaron y alentaron la emigración de andaluces a otras partes del país o del mundo.

Aunque el fenómeno de la emigración andaluza se inicia en el siglo XVI y XVII y tiene como destino el “Nuevo Mundo”, es entre 1950 y 1960 cuando adopta caracteres masivos que lo configuran como un auténtico éxodo, condicionado por diversas variables entre las que destacan el crecimiento demográfico de la región, la precariedad de una agricultura basada en monocultivos que durante meses no requerían mano de obra, y a las posibilidades de mejorar la calidad de vida que ofrecían las regiones industriales, en una España que por aquellos años se abría a Europa.

Las cifras de personas que salieron de Andalucía son significativas. Entre 1960 y 1973, emigraron, según Peñalver (2001) en un artículo publicado en el diario ABC:

- 788.000 personas a Cataluña.
- 250.000 personas a Madrid.
- 1.710.000 personas a Valencia.

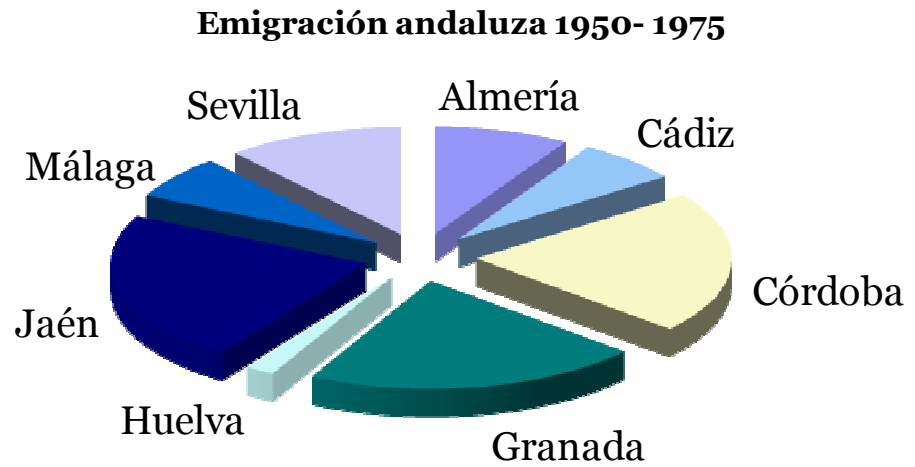
- 50.000 personas al País Vasco.
- 50.000 personas a Baleares.
- 600.000 personas a Francia.
- 300.000 personas a Suiza.
- 200.000 personas a Alemania.

Tantas personas de Andalucía que hubieran podido dejar completamente despobladas las provincias de Jaén, Granada y Córdoba juntas.

Partiendo de éstas propuestas, García Castaño y Labraga (1997: 36 y 37) afirman que el perfil de las personas que emigraron era el de un varón en edad activa, que ya tenía trabajo en España en el sector primario. La población emigrante estaba constituida por un conjunto típicamente adulto con pocos niños y ancianos, aunque con posterioridad se fue realizando la reunificación familiar.

Para estos autores, los determinantes fundamentales de la migración fueron económicos, lo que no equivaldría a afirmar que necesariamente se fueran las personas más pobres. Factores como los deseos de superación, la aspiración a una mejor vida y obtener unas ganancias fijas superiores a las que se obtenían en España, son apuntados como causas decisorias para emigrar (García Castaño y Labraga, 1997: 37).

Durante el período de tiempo comprendido entre 1951 y 1970, según cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), y recogidas por Checa (1999: 214), la emigración interior neta (diferencia entre emigración e inmigración brutas), supuso para Andalucía la pérdida de 1.287.895 personas, incluidas familias enteras. Según esta fuente, las pérdidas de población de las provincias andaluzas fueron:



Almería: 109. 627; Cádiz: 83.790; Córdoba: 274. 803; Granada: 274. 536; Huelva: 23. 688; Jaén : 292.771; Málaga: 83.642; Sevilla: 145.078.

Gráfico 1. Emigración andaluza entre los años 1950-1975. Elaboración propia.

Aunque se produjeron bastantes migraciones a regiones españolas (sobre todo Cataluña), la mayoría de éstas se dirigieron hacia los países centroeuropeos con mayor índice económico (especialmente a Alemania) y hacia América (con destino preferentes a Argentina y Chile) como lugares de acogida. Como muestra en el siguiente gráfico, recogido del Anuario de Migraciones (1994), por García Castaño y Labraga (1997: 26) en un principio los inmigrantes españoles preferían como países de acogida los americanos. Este predominio de América sobre Europa se observa hasta mediados de los años 60, época en la que se produce un punto de inflexión hacia la preferencia europea.

Corriente migratoria a América y a Europa (1975)

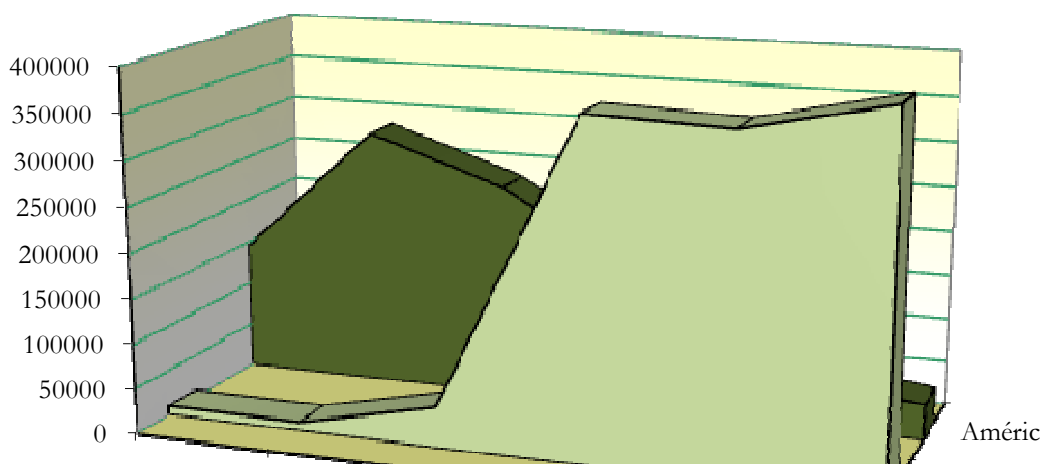


Gráfico 2. Comparación de los flujos migratorios andaluces a América y Europa. Tomado de García Castaño y Labraga (1997:27).

Las principales causas que favorecieron la emigración a Europa durante este tiempo fueron la reconstrucción de Alemania y el elevado desarrollo industrial de otros países europeos que, necesitando mano de obra barata, atrajeron trabajadores de todo el mundo. Además, contribuyó a la migración el crecimiento vegetativo de la población, el exceso de población rural y las consecuencias del Plan de Estabilización en España. Este plan detuvo la inflación, liberalizó la economía, incentivó las inversiones extranjeras, recortó el gasto público, restringió el crédito, congeló los salarios y devaluó la peseta. En un principio estas medidas resultaron socialmente negativas, ya que se redujo el consumo y la inversión y aumentó el paro. Pero transcurridos dos años se notaron los efectos positivos del Plan y al relanzarse la economía que produjo una rápida y espectacular modernización del país en plena década de los 60.

La emigración hacia Europa supuso una “válvula de escape” en palabras de García Castaño y Labraga (1997: 27) frente a la política económica puesta en marcha al final de los años cincuenta. Por otra parte, y siguiendo a estos autores, la emigración supuso la evitación de problemas

políticos a medio plazo y, junto al turismo, fue un puntal de financiación del crecimiento económico del país.

En la última década del siglo XX, Checa (1999: 215) afirma que en 1991 había 1.624.211 andaluces residiendo en el extranjero y otros 1.775.325 dispersos por el territorio español. Según este autor, en la década de los noventa ya existían más extranjeros en busca de trabajo en España, que españoles que emigraran. Además el perfil del emigrante español ha cambiado. El actual español emigrante es una persona con mayor cualificación que se desplaza debido a traslados o destinos de trabajo, siendo residual la emigración temporal a causa de la recogida de productos agrícolas tales como la vendimia o la manzana, a otras zonas o países.

Hemos considerado necesario comenzar nuestro trabajo desde el recuerdo de unos datos que socialmente parecen obviados en la actualidad. A pesar de no ser una tesis de ámbito sociológico, entendemos que su consideración es imprescindible en todos los sectores para crear el habitus necesario que permita una adecuada percepción de los fenómenos migratorios, lejos del ruido mediático y del sensacionalismo con el que ciertos sectores de la sociedad española han abordado la cuestión.

1.3. Presente de la inmigración: España.

En los albores del siglo XXI el perfil de acogida de inmigrantes en España ha cambiado, siendo nuestro país receptor de población procedente de Europa del Este, Hispanoamérica y África.

En muchos casos la estancia de estos colectivos es temporal ya que utilizan nuestro país como puente para acceder a otros países de Europa. No obstante, últimamente se está registrando una tendencia de permanencia de estos colectivos en nuestro país, como podremos observar más adelante.

En la siguiente tabla se muestra la evolución que ha tenido el número de visados para la residencia otorgados por las autoridades españolas en los últimos años. Entre 2003 y 2007 tuvo un crecimiento progresivo, mientras

que éste quedó frenado en 2008. En este último año apenas creció el número de visados, pero no descendió, lo que pone de manifiesto que tras unos años de crecimiento intenso, la inmigración no se ha detenido de manera brusca. La inmigración legal, la cual se puede detectar a partir de los visados emitidos por las autoridades españolas, ha continuado, ya sea por la reagrupación familiar o por la contratación en origen. Otro debate es la dinámica de concesión de los mismos, dependiente de múltiples factores y que ha provocado numerosas protestas de países como Brasil, Ecuador o Paraguay.

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
137.359	132.370	171.593	225.393	196.548	226.280	280.753	288.140	150.980

Tabla 1. Visados otorgados para residencia. Elaboración propia. Observatorio permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración

Los datos ofrecidos por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) a través de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, a 31 de diciembre de 2009, son elocuentes sobre los quince países, que cuentan con mayor población migrante en España:

Europa comunitaria	Europa no comunitaria	África	América	Asia
Rumania Reino Unido Italia Bulgaria Portugal	Ucrania Rusia Moldavia Serbia Bielorrusia	Marruecos Argelia Senegal Nigeria Gambia	Ecuador Colombia Perú Bolivia Argentina	China Pakistán Filipinas India Bangladesh

Tabla 2. Países más representativos de población inmigrante en España datos de MTAS a 30 de junio de 2009. Elaboración propia. Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración

Grocin (2003: 174) opina que no estábamos ante un fenómeno alarmante, pero sí nuevo, ya que en los últimos quince años la llegada de migrantes extranjeros ha crecido proporcionalmente dentro de unos límites no exagerados. Como ejemplo de este gran crecimiento de población extranjera puede ponerse el caso de Almería, provincia con un incremento del 84,76% en estos últimos quince años.

Se trata de un fenómeno que se extiende a toda la Unión Europea y otros países de alto nivel económico. Y que irá en aumento: debido al envejecimiento de la población, la Organización de Naciones Unidas (ONU) calcula que entre 2.000 y 2.050, España necesitará 12 millones de migrantes para mantener su fuerza de trabajo, lo cual representa una entrada en torno a 240.000 personas anuales. Por su parte la Unión Europea necesita 1,4 millones de migrantes al año para mantener las tasas actuales de población activa y garantizar los sistemas de pensiones y beneficios sociales (Grocin 2003: 176). Lógicamente, todavía no se han valorado sobre estos datos los efectos de la crisis financiera en Europa de los últimos dos años.

El último proceso de normalización acaecido en España se produjo durante el periodo comprendido entre el 7 de febrero y el 7 de mayo del 2005. Durante este periodo de tiempo se presentaron, según datos del Ministerio del Interior con fecha de 7 de junio, 687.138 solicitudes, de las cuales el 87.95% fueron admitidas, el 3.15% rechazadas y el 8.89% estaban pendientes de certificación. Si comparamos los datos procedentes de la última regularización producida en 2005 con los últimos datos proporcionados con por el MTAS, no sólo podemos observar que la población inmigrante aumenta, sino que lo ha hecho a un ritmo mayor a partir de esta regularización. La siguiente tabla ofrece una visión comparada de datos de inmigración en España entre 2005 y 2007:

		Datos OPI a 30 de septiembre de 2005	Datos MTAS a 31 de marzo de 2007	Incremento
Europa.	Comunitarios	862.511	1.123.426	260.915
	No comunitarios	552.694	1.019.346	215.861
		309.817	104.080	203.241
América.		944.340	1.150.132	205.792
África.		620.820	750.717	129.897
Asia.		166.869	209.472	42.603
Oceanía		1.410	1.873	463
Apátridas		1.064	1.123	59
Total		2.597.014	3.236.743	639.729

Tabla 3. Comparativa cifras inmigración en España tras la última regularización y datos del MTAS a 31 de marzo de 2007. Elaboración propia.

Para ver este incremento de modo más claro, presentamos a continuación el siguiente gráfico donde se refleja la progresión en el

incremento de la población inmigrante en España desde 2002 a 31 de marzo de 2007, pasando por los datos obtenidos después de la última gran regularización que se produjo en España en 2005.

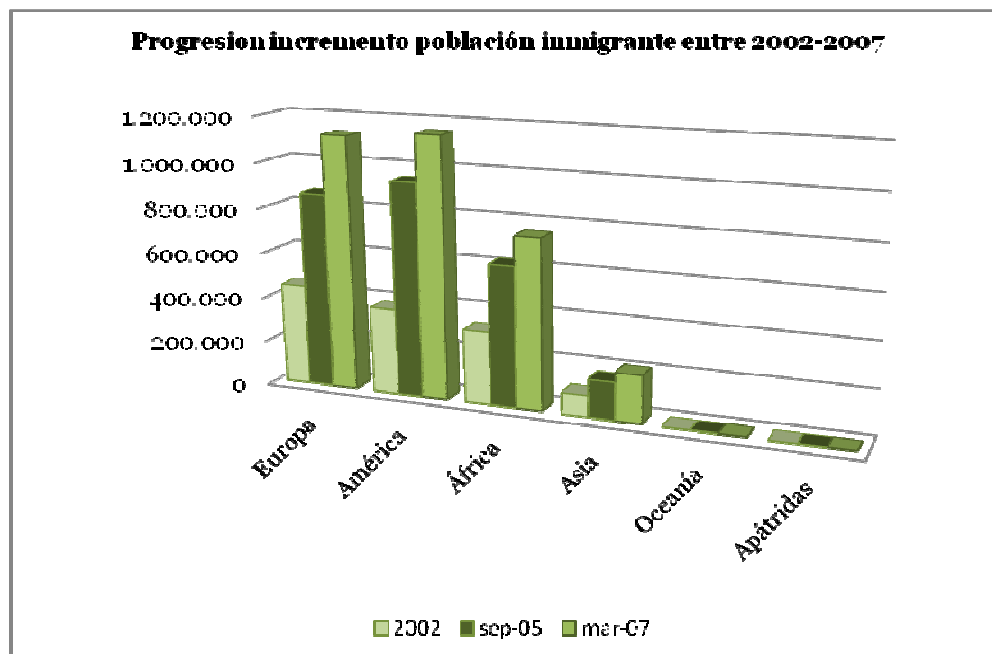


Gráfico 3. Progresión incremento población inmigrante desde 2002 a 31 de marzo de 2007. Inmigrantes legales. Fuente MTAS, Ministerio del interior y Grocin (2003:18) Elaboración propia.

Pero en este último año quizás asistimos a un estancamiento en la entrada de personas a nuestro país, motivado quizás por factores socioeconómicos que acontecen en la actualidad y el endurecimiento de las regulaciones aduaneras. Tal y como señala Pajares (2009:23), “la crisis económica está originando un debate sobre inmigración en el que aparecen interrogantes y referencias al período anterior a la misma, [...] especialmente al vivido entre 2000 y 2007”. De este modo en el último año se puede observar una pequeña tendencia a la baja en la entrada de migrantes a nuestro país, que como hemos apuntado con anterioridad, no se corresponde a una parada en las mismas, sino un pequeño estancamiento, tal y como podemos observar en la siguiente tabla:

	Datos MTAS a 31 de diciembre de 2008	Datos MTAS a 31 de diciembre de 2009	Diferencia
Europa.	1.917.069	2.007.733	90.664
Comunitarios	1.794.229	1.872.505	77.276
No comunitarios	122.840	135.128	2.288
América.	1.354.158	1.479.442	114.184
África.	922.635	994.696	72.061
Asia.	270.210	299.743	29.533
Oceanía	1.839	1.903	64
Apátridas	7.588	8.243	655
Total	4.473.499	4.791.232	317.733

Tabla 4. Incremento de la población extranjera entre 2008-2009. Elaboración propia. Observatorio permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración

Como podemos observar, la desaceleración de entradas en nuestro país es un dato constatado.

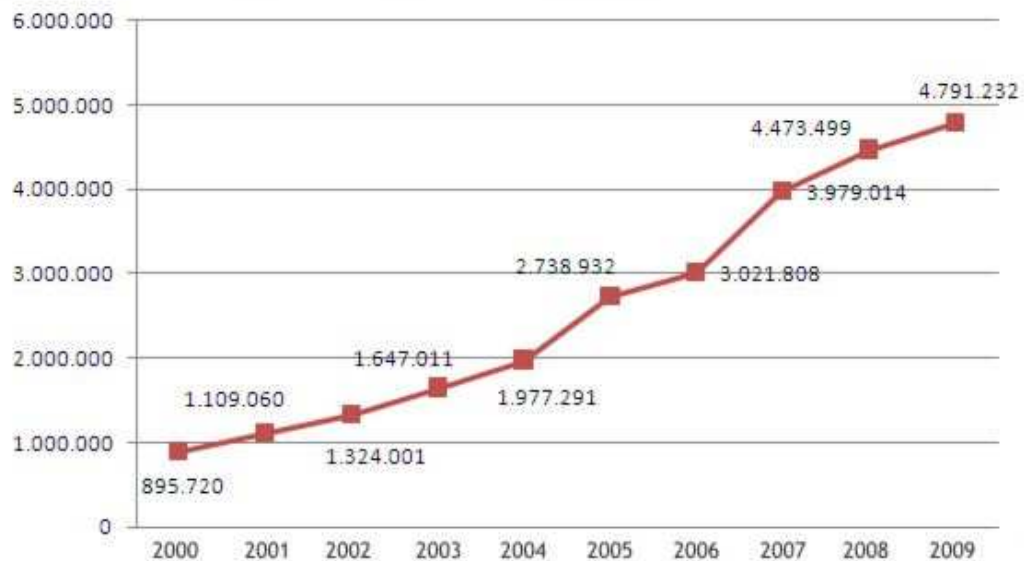


Grafico 4. Desaceleración migración en España.

Ahora que el desempleo es un problema acuciante, entre la población española crece la sensación de que “no hay lugar para inmigrantes” y se “puede llegar a pensar que se ha acogido a muchas personas extranjeras” (Pajares, 2009:23).

De este modo podemos explicar cómo la mentalidad nacional está cambiando en relación con la migración, ya que si tomamos datos del Bárometro del CIS de julio de 2009, observamos que el tema de la inmigración ha pasado a ocupar el cuarto lugar como problema que afecta directamente a nuestro país; y un noveno lugar en relación con las cuestiones que afectan personalmente a los españoles. Si analizamos el barómetro de enero de 2010, la inmigración en relación a su influencia en problemáticas de nuestro país, continúa estando en cuarto puesto, ascendiendo al séptimo puesto en los aspectos que más le influyen en su problemática personal. Esto confirma las palabras de Pajares en este sentido.

Todo ello nos lleva a analizar las causas que mueven a las personas para abandonar su país. En el próximo apartado intentamos abordarlas para así poder establecer mejor los factores que producen el movimiento migratorio.

1.4. El retorno de la inmigración.

La crisis económica, que hemos comentado con anterioridad, conlleva que se aluda más al *retorno de migrantes*, y los nativos se pregunten si ésta afectará a la vuelta a su país de origen de aquellos migrantes que se han quedado en paro. Para facilitar este retorno, las distintas administraciones ponen en marcha programas y propuestas dirigidas a facilitarlos.

Pero *retorno* puede ser definido de distintos modos, por lo que cabría contextualizar su significado. Así la División de Estadísticas de las Naciones Unidas (1998:95) define a los migrantes retornados como “*las personas que retornan a su país de origen después de haber sido inmigrantes (sea por un periodo corto o largo) en otro país y que tratan de quedarse en sus países al menos un año*”. Sin embargo para Pajares (2009:165) el factor tiempo no es un baremo sino que habla de retorno al referirse al inmigrante que vuelve a su país de origen aunque no tenga claro si su estancia será definitiva o no.

Como exponen Durand (2004:107) y Pajares (2009:165), es un hecho generalizado que la mayoría de los emigrantes parten pensando en volver. Para muchos el regreso a la tierra de origen se vuelve cada vez más lejano, pero siempre queda la esperanza de regresar en la época del retiro o cuando cambie la situación política o mejoren las oportunidades laborales o económicas.

Las metas de los emigrantes suelen ser temporales, no definitivas, y sus periodos relativamente cortos: dos, tres años, que luego se convierten en veinte o treinta. Son pocos los emigrantes que al partir rompen sus lazos con la tierra de origen. Por lo general los migrantes no cierran esa posibilidad: es la realidad la que hace añicos sus ilusiones. Son las circunstancias, de aquí o de allá, las que impiden el retorno definitivo; son los lazos personales y los compromisos adquiridos los que obligan a enraizar en otras tierras.

Un ejemplo de ello, lo que encontramos en los españoles que migraron a países de Europa y América del Sur. Como exponen Pino y Verde (2006:277) *“en general, hemos podido observar que el emigrante gallego siempre ha tenido en mente volver a su país natal; ha vivido la emigración como un paréntesis vital en el que intentó mantener la identidad, el idioma, las costumbres, la vida... como si nunca hubiese dejado de vivir en Galicia. Se sacrificaba para ahorrar y para volver lo antes posible. Este regreso se veía con frecuencia pospuesto por la insuficiencia de ahorros, por el nacimiento de los hijos y su integración en la sociedad de acogida, o también por la necesidad de cotizar lo suficiente en su país de destino para poder tener derecho a una pensión a su regreso”*.

Las causas del retorno pueden ser varias. Para Durand (2004: 104-108) son cinco:

1. Regreso de manera definitiva y voluntaria, después de una larga estancia. Son los casos de migrantes económicos de largo aliento, que salen en busca de trabajo y mejores oportunidades y regresan después de décadas, muchos de ellos jubilados y con una pensión. Otros

retornan en edades intermedias cuando las oportunidades económicas mejoran

2. Retorno de los *trabajadores temporales*, sujetos a programas específicos donde el contrato exige u obliga al retorno
3. Migración de retorno *transgeneracional*. Se trata del retorno, ya no del migrante, sino de su descendencia: hijos, nietos, bisnietos, etc.
4. Un cuarto tipo de retorno es aquel que se hace en condiciones forzadas. La historia está llena de casos de retorno forzado de pueblos enteros por razones políticas y raciales. Durante la segunda guerra, cerca de medio millón de *alemanes raciales* fueron trasladados de Estonia, Lituania, Letonia, Polonia, Rumania y Bulgaria para poblar y “alemanizar” las nuevas provincias que el fascismo alemán había anexo.
5. Finalmente, se podría hablar de un quinto tipo de migrante de retorno voluntario: el fracasado. Son numerosos los casos, pero poco visibles y menos aún cuantificables. El desempleo en un país extraño es una carga dura de llevar al igual que la incapacidad para adaptarse al medio. Pero sobre todo el racismo y la discriminación que muchos padecen, parecen ser motivos más que suficientes para regresar.

En los países industrializados, receptores de inmigración, en los últimos años ha ido creciendo el interés por la inmigración temporal, desarrollando programas cuyo objetivo es facilitar la llegada de los migrantes, así como su retorno cuando el trabajo finalice. Sin plantear aspectos relacionados con los derechos humanos (“libre circulación de personas”), se asume como ideal un estado de tránsito de trabajadores, sin voluntad alguna de permeabilidad social o cultural, de forma aséptica, puntual y puramente económica.

Por otro lado, también es interesante en este punto resaltar a aquellas personas que con una intención inicial de estancia estable, vuelven a su país de origen.

2. Causas de la migración.

Tal como venimos señalando en estas páginas, la persona por naturaleza es migrante. Dos son los principales caminos por donde discurren las migraciones:

- Los caminos del hambre.
- Los caminos de miedo (Cachón: 1999).

Ambos caminos reflejan las principales causas productoras del desplazamiento: la necesidad económica y la búsqueda de seguridad.

El sistema europeo ha sufrido una triple “mutación” migratoria desde los años cincuenta hasta nuestros días. Cachón (1999: 56-58) utiliza la palabra “mutación” para designar aquellos aspectos migratorios que se producen de forma accidental, no planificados, y que son propios del devenir social y económico de las poblaciones. Para este autor existen tres “mutaciones” migratorias como posibles causas de inmigración:

- *La primera mutación* se constituye como el sistema migratorio europeo. Tiene lugar a partir de los años cincuenta cuando algunos estados centroeuropeos se convierten en regiones de inmigración masiva y temporal. Esa migración es desde el sur al centro de Europa siendo una migración económica. Entre 1955 y 1974 viajan aproximadamente un millón de portugueses, dos millones de españoles, un millón de yugoslavos, etc. Además algunas regiones no europeas comienzan en estos años a incorporarse a este sistema de migración como países emisores, siendo este el caso de los países del Magreb y Turquía. El rápido crecimiento económico de los países centroeuropeos y las necesidades de mano de obra barata y poco cualificada están en la base de las causas de migraciones producidas en estos países durante este tiempo.
- *La segunda mutación* comienza a mediados de los años 70. Fue una inmigración temporal que se convertiría en inmigración

permanente. Las políticas restrictivas pueden tener como efecto aparentemente paradójico el que los inmigrantes temporales se resistan a salir del país por miedo a no poder volver a entrar y hacen permanente lo que de otra manera era temporal, se acelera en reagrupamiento familiar y se inicia así el proceso de sedentarización de los migrantes que llegan.

- *La tercera mutación* en el sistema migratorio europeo comienza a producirse a finales de los años 80. Los países del sur de Europa se transforman en países receptores de migrantes, de “lugares de paso” o “salas de espera” para los migrantes norteafricanos que querían dirigirse a otros países centroeuropeos. Grecia, Italia, Portugal y España se han transformado en destino tradicional de numerosos migrantes como consecuencia del cierre de los mismos, de su propio desarrollo económico, de la proximidad a los países emisores y de los lazos históricos y económicos intensos entre las dos orillas del Mediterráneo.

Blanco (2000: 65-70), apunta las siguientes teorías, basándose fundamentalmente en teorías de axiomas económicos, que explican el fenómeno migratorio:

- *Teoría del mercado de trabajo*: sus máximos exponentes son los economistas Michael Todazo (1982) y George Borjas (1999). Consideran que las migraciones humanas obedecen a las condiciones estructurales del mercado de trabajo mundial. Los movimientos se producirán donde existe un exceso de mano de obra hacia donde hay un defecto de ésta. Para ellos, las migraciones tienen un claro beneficio funcional para el sistema económico capitalista.

Esta teoría ha sufrido grandes críticas entre las que destacan las siguientes:

- a. El mercado laboral no se encuentra en una situación de liberalización plena para admitir la total movilidad de los trabajadores, ni de sistemas equivalentes.
 - b. En la mayoría de los casos, los trabajadores extranjeros no se incorporan al trabajo en las mismas condiciones que los autóctonos.
- *Teoría del mercado dual*: su máximo exponente es Michael Piore (1990) y constituye una revisión de la teoría anterior. Defiende que las migraciones no se deben a la elección racional y libre de los sujetos, ni de los elementos asociados a las sociedades emisoras, sino que son requerimientos estructurales de las economías de las sociedades receptoras. Para Piore, los movimientos migratorios son la causa de la necesidad de mano de obra de las sociedades de acogida que suele estar más desarrolladas económicamente que las de origen. Esta necesidad estaría fundamentada en cuatro características estructurales:
- a. *La inflación estructural*: los salarios no son libres y fluctúan en función de la oferta y la demanda, las legislaciones, sindicatos... que influyen en los mismos. Si el empresariado demanda tareas de bajo estatus no quiere ofrecer grandes salarios para atraer a los trabajadores. La solución es atraer a trabajadores de otros lugares, que están muy por debajo económicamente con respecto a la sociedad de acogida.
 - b. *Problemas motivacionales*: el estatus laboral también es importante. En los niveles más bajos del mercado laboral es difícil el ascenso a segmentos del mercado más reconocidos socialmente. Por tanto el empresariado requiere para estos puestos un tipo de trabajador que escasea en las sociedades de los países de acogida: los que desempeñan un puesto de trabajo a cambio de un salario exclusivamente. Pero los mismos y las condiciones laborales en las que se encuentran

estos trabajadores migrantes son tan bajos en un lugar como generosos, comparándolos con los de su país de origen, con lo cual para muchos representa una renta y estatus propios.

c. *Dualismo económico*: el capital es un factor fijo de producción y los costes de su infrautilización recaen sobre la propia producción. El trabajador es un factor variable cuyos costes de infrautilización (desempleo) no recaen sobre la producción sino sobre él mismo. El empresariado, por tanto buscará optimizar sus recursos económicos antes que los laborales, creando una dualización en la utilización de los recursos. Por un lado se produce una corriente productiva destinada a asegurar la optimización del capital mientras que se destina otra estrategia productiva a la optimización de los recursos humanos caracterizada por los componentes fluctuantes y estacionales de la misma producción.

d. *Demografía de la fuerza de trabajo*: los tres factores anteriores son los que generan clara y permanentemente la demanda de mano de obra por las economías extranjeras, los cuales se ubicarán en el segmento secundario del mercado de trabajo, que otrora estaba ocupado por mujeres y los adolescentes. Aunque estos últimos han salido de este estatus por varias razones sociodemográficas, como pueden ser el crecimiento de familias monoparentales donde es la mujer quien sustenta el hogar, el descenso de la natalidad, etc., por tanto este tramo estaría ocupado por los trabajadores migrantes, desempeñando los empleos menos destacables y remunerados.

- *Teorías de orientación marxista*: inciden en los beneficios que para las economías capitalistas genera una clase trabajadora dividida a causa de la segmentación del mercado de trabajo. El mercado dual debilita a la clase obrera al dividirla en el sustrato foráneo y el nativo, lo cual representa un beneficio para el sistema

capitalista mundial. De ahí el interés por mantener un enclave laboral específico para los migrantes inferior al de los nativos, aunque sea muy atractivo para potenciales migrantes.

- *Teorías de interdependencia o del sistema mundial:* como las teorías anteriores consideran los desplazamientos como consecuencia de los desequilibrios económicos mundiales, pero según esta teoría, no son de índole doméstica sino fruto de la división internacional del trabajo que mantiene a una parte del planeta en precarias condiciones económicas y sometida funcionalmente al cínicamente autodenominado “primer mundo”.

El gráfico que ofrecemos en la página siguiente muestra nuestra visión final de las teorías desarrolladas:

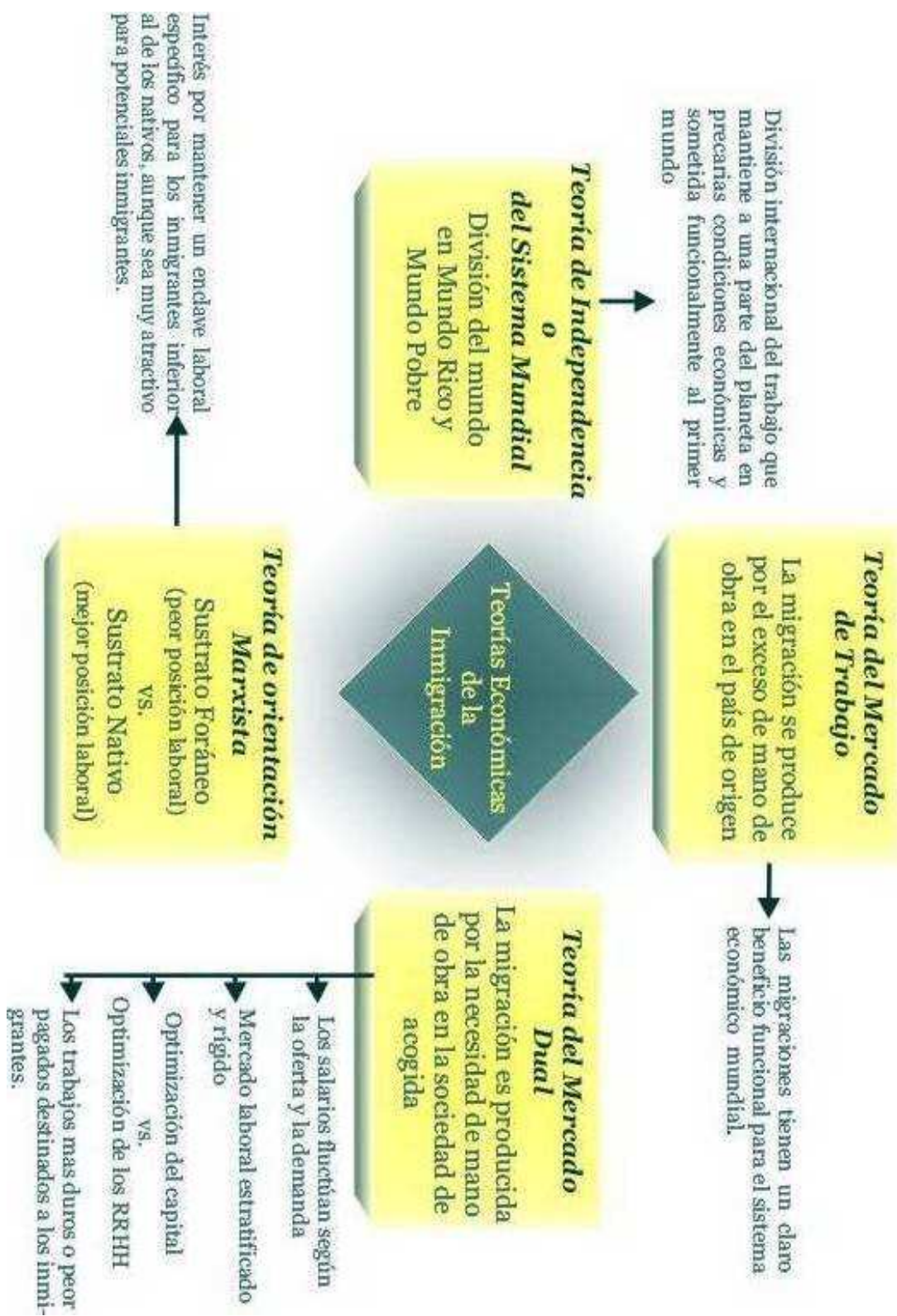


Gráfico 5. Resumen teorías económicas de la inmigración.

Para Crespo (1997: 24), las explicaciones de los movimientos migratorios van más allá de motivos puramente económicos, utilizando factores sociales e históricos muy poderosos. Así, distingue entre:

- *Factores generales:* situación económica, demográfica y política que explica la base de todo hecho migratorio: el desequilibrio entre el país emisor y el país de destino.
- *Factores específicos:* relaciones históricas entre el punto de salida y el de llegada, tradición migratoria de los pueblos y la atracción de los países de mayor renta, que permiten comprender por qué los inmigrantes de un país determinado manifiestan predilección por un país de destino concreto o por qué unos pueblos emigran más que otros.

Pensamos con este autor (1997: 25–39) que existen ciertas claves determinantes del movimiento migratorio:

- a. *La desigualdad económica:* es la razón más generalizada para explicar la emigración y, en esencia, ha sido descrita anteriormente.
- b. *La demografía:* uno de los argumentos utilizados para explicar los movimientos actuales migratorios es la superpoblación de los llamados países del Sur. Los países industrializados no crecen o crecen muy poco, siendo necesario la llegada de personas procedentes de estos países, ya que en éstos, la población tiene continuos incrementos. El autor señala que esta afirmación puede matizarse y que:

- La población crece, pero no tan rápidamente.
- Hay espacio para todos.
- Los mayores del Norte y los jóvenes del Sur se mueven.
- Las grandes migraciones no son del Sur al Norte, sino del campo a la ciudad en los países del Sur.

- El control de los flujos migratorios, que tanto debate puede suscitar.

c. *Intereses políticos*: las motivaciones políticas de las migraciones no se pueden reducir a la existencia de regímenes dictatoriales o conflictos armados. En algunos países se mantienen restricciones políticas junto a un aparato de represión policial importante que provoca un gran clima de inseguridad.

d. *Lazos históricos entre el país emisor y el receptor*: las migraciones actuales no suelen ser el primer contacto entre la sociedad emisora y la receptora. Así, por ejemplo, las relaciones coloniales explican la opción por Francia de los argelinos o la de dominicanos, ecuatorianos, etc., por España.

e. *Tradicón en emigraciones*: para algunas sociedades el fenómeno de emigrar no es algo nuevo y se ha convertido en una especie de tradición. Tanto es así que el fenómeno se ha convertido en un factor sociológico para alcanzar, por ejemplo, la condición de adulto como vehículo de promoción social.

f. *Atracción de “Occidente”*: las nuevas tecnologías han permitido llevar el tipo de vida de países como el nuestro a cualquier punto del mundo, donde un turista, por ejemplo, puede comprar sin ningún problema cualquier producto, muchas veces inútil, por un montante con el que ellos podrían vivir un mes. Se trata, como apunta el autor Inongo-vi-Makoné (2000: 85), de que muchos migrantes viven lo que él llama “la conquista del Edén”.

Por su parte, Fernández Medina (2001: 9-15) divide las teorías explicativas de las migraciones en dos grupos:

- *Corrientes compresivo-individualistas*: Luker y Hobbes, citados por Fernández Medina (2001:10), conciben que los procesos y acontecimientos sociales serían explicados deduciéndolos de los principios que rigen la conducta individual de

los sujetos que participan, y de las descripciones de las situaciones de los individuos.

- *Corrientes holístico-explicativas (enfoque estructural)*: parten de la base de que los movimientos migratorios, solamente se pueden entender en el contexto de un tipo de análisis que pretende identificar las grandes transformaciones que se producen en una determinada sociedad. Cada periodo histórico plantea unas condiciones estructurales muy concretas y específicas. Las migraciones hay que explicarlas, no por la suma de decisiones de carácter individual, sino desde los cambios estructurales que se han producido o se producen en la actualidad.

Llegados a este punto, pensamos que las causas de migración humana son muy diversas y en ellas influyen factores económicos, de desigualdad e injusticia, políticos y sociales, como agentes impulsores de movimiento. Entre ellos destacamos los siguientes:

- La búsqueda de unas condiciones de trabajo mejores y/o más dignas, provocados por los desequilibrios del sistema económico neoliberal global.
- La búsqueda de lugares seguros donde los individuos no sean perseguidos por su religión, ideas políticas, pobreza económica, conflictos armados, degradación medioambiental, sexualidad, género, etc.
- La afinidad histórica y lingüística entre el país de acogida y el de origen.
- La fascinación que ejerce la opulenta vida de países como el nuestro ante la pobreza económica que sufren los menos industrializados.

3. Consecuencias de la inmigración.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, hasta el inicio de la crisis económica a mediados de los años 70, España se situaba en el polo de la emigración del sistema migratorio europeo. Fue a partir de la década de los 80, cuando la tasa de población inmigrante extranjera sufrió un masivo incremento en nuestro país, cambiando además el origen de procedencia de estos colectivos. Si con anterioridad, el grueso de población inmigrante procedía de los países de la Unión Europea y de Hispanoamérica, España comenzó a acoger inmigrantes procedentes de los países del sur, mayoritariamente del Reino de Marruecos. Como señala Pajares (2009:25) la singularidad de España en relación al movimiento inmigrante se debe a que durante unos años hemos tenido un grado de crecimiento económico, gracias al sector de la construcción y al sector servicios (especialmente significativo en el subsector turismo), muy superior a la media europea, lo que ha demandado cantidades intensivas de mano de obra.

Esta nueva orientación ha tenido una serie de consecuencias en los estratos sociales más desfavorecidos (trabajo, vivienda, educación, etc.), que a continuación se describen de forma más detallada.

3.1. El inmigrante extranjero y el trabajo.

Los últimos datos ofrecidos por el Servicio Andaluz de Empleo (SAE, 2006: 3), las ocupaciones de la población inmigrante responden con mayor frecuencia a trabajos que no requieren cualificación, ni especialización profesional; y apenas se emplean, en comparación con la población española en ocupaciones con alto nivel de la misma. Esta distribución laboral sería consecuencia de factores básicos del mercado de trabajo (volumen de empleo ofrecido y demandado para cada nivel de salarios y tipología de puestos), así como al menor ajuste inicial de las cualificaciones de la mano de obra inmigrante con los requerimientos de la producción. Esto también sería explicable, en parte, por cuestiones no laborales como pueden ser el

desconocimiento del mercado, la falta de reconocimiento de cualificaciones o incluso el desconocimiento del idioma.

Carrasco Carpio (1998, 9-31) expone que el mercado de trabajo español representa el marco de referencia dentro del cual se produce la integración o no del trabajador inmigrante, por lo que sería crucial resaltar algunas de las características del mismo:

- Tasas de paro elevadas.
- Grandes diferencias regionales en población activa.
- Segmentación en pequeños mercados de trabajo regionales.
- Gran peso del sector servicios.
- Aumento de la descentralización y subcontratación.
- Gran volumen de economía sumergida.

Estas variables socioeconómicas afectan tanto a la población española como al subsector de la inmigración, siendo este último uno de los que más las acusa. La forma más traumática, en cuanto a las consecuencias de este mercado de trabajo, es la existencia de la economía sumergida (en la que no entraremos por no hacer demasiado extenso este apartado, pero cuyos aspectos son dramáticos para la población migrante), cuya principal fuerza laboral es la inmigración.

Otro de los puntos relevantes en la temática es el futuro envejecimiento de la población, que será un lastre para el mercado laboral (SAE 2006:4), y que se está suavizando a través de la mano de obra migrante. Cuando la población envejece las prestaciones sociales pueden verse perjudicadas, al igual que el mercado laboral pierde competitividad y productividad. Como expone Olivier (2006), en el diario El País (06-10-2006), *“el mercado de trabajo español necesitará alrededor de cuatro millones de inmigrantes hasta 2020 para cubrir las demandas de trabajo de todas las comunidades autónomas. Pero eso en el mejor de los casos, siempre que se apliquen medidas orientadas a aprovechar al máximo la capacidad de la fuerza de trabajo actual: retrasar la edad de jubilación,*

penalizar las prejubilaciones, apoyar la política familiar o aumentar las tasas de actividad, especialmente la femenina. De lo contrario, las necesidades de mano de obra de fuera de España será de alrededor de siete millones de personas.”

De acuerdo con la Encuesta de Población Activa del cuarto trimestre de 2007, en España había 2.887.000 extranjeros ocupados, representando el 14,1% del total de los ocupados. En el primer trimestre de 2008 se presentó el dato de que de modo activo de encuentra ocupados 2.941.100 extranjeros, representando el 14,4% de la población ocupada. Si comparamos estas cifras con los datos de altas en la Seguridad Social, podemos apreciar un desfase ya que en enero de 2008, los extranjeros dados de alta en la Seguridad Social representa el 10,5% frente al 14,4% dado por el Instituto Nacional de Empleo. Así, expresa Pajares (2008: 30), son los migrantes quienes sufren en mayor medida la inserción laboral en la economía sumergida.

En este contexto prospectivo se analizan las características laborales, las consecuencias de esta economía y los trabajos con mayor ocupación por los migrantes en España. Seguidamente abordamos los espacios laborales que ocupan estas personas, por tener una estrecha relación con la muestra poblacional participante en nuestro estudio:

a. El sector de la construcción.

Un estudio realizado por el Colectivo IOÉ (1998: 35- 70), revela que la mayoría de los trabajadores migrantes dedicados a la construcción proceden, en su mayoría, de países de menor índice económico que España, observándose un gran contingente magrebí, seguido muy de lejos por portugueses y sudamericanos. Finalmente aparecen personas de la Europa del Este y África subsahariana.

Suelen ser personas de escasa formación académica, que desarrollan la categoría laboral de peón sin cualificación, realizando tareas simples, pero a la vez, más pesadas del trabajo.

Su situación jurídica condiciona en gran medida su relación con la empresa. En su gran mayoría son trabajadores sin contrato o con un contrato de obra y servicio, lo cual condiciona una mayor dependencia del trabajador a la empresa (trabajando más horas de lo permitido por el convenio vigente, sin percibir remuneración complementaria y con escasas posibilidades de ejercer sus derechos laborales). No obstante, también es cierto que un contrato laboral no lo garantiza, ya que en muchas ocasiones las prácticas empresariales suelen ignorar la legalidad en algunos aspectos, recurriendo a la práctica del pago incluyente (el salario mensual más la parte correspondiente a vacaciones, finiquito, pagas extras...).

Es preciso resaltar que la incorporación de migrantes a la construcción ha contribuido a crear imágenes y estereotipos relacionados con los espacios sociales que ocupan estos colectivos. Y desde la perspectiva de los trabajadores autóctonos de la construcción existe una preocupación genérica por la presencia de migrantes en situación irregular, lo que contribuye a deteriorar la imagen social del colectivo laboral de la construcción (Colectivo IOÉ, 1998: 64).

b. Servicio doméstico.

Como muestra Martínez Veiga (1997: 189), el servicio doméstico interno es la actividad fundamental de las mujeres dominicanas, filipinas, peruanas, marroquíes y polacas, desplazando la constante anterior de población rural autóctona que migraba a las grandes ciudades.

Este tipo de trabajo se divide en Interno (con residencia permanente en la vivienda) y Externo. El servicio doméstico interno, ocupado en su práctica totalidad por mujeres migrantes, se caracteriza por tener salarios más bajos y jornadas laborales más largas que el servicio doméstico externo. Ello genera cierta *invisibilidad* del colectivo en la sociedad, ya que suelen salir poco debido a la duración de la jornada laboral. En ciertos casos incluso

tratan de no tener presencia pública por no tener regularizada su permanencia en el país.

Es destacable, según los datos de las entidades financieras españolas, la gran cuantía relativa de remesas que estas mujeres envían a sus países de origen, lo que les impide tener cierta autonomía en nuestro país.

c. Venta ambulante.

Esta actividad suele desarrollarse en dos modalidades distintas: en lugares de venta relativamente estable y la estrictamente callejera. La primera se realiza dentro de mercados o calles e implica un compromiso más duradero con la actividad. Implica, además, un pago de impuestos al Ayuntamiento, que como toda inversión de capital favorece cierta continuidad a la actividad laboral (Martinez Veiga, 1997: 199).

Para este autor, las ventajas comerciales de este tipo de actividad vienen dadas por el hecho de comprar más barato en un sitio lejano y venderlo más caro en el país de destino. Los productos, indica Vargas Llovera (1998: 65), son exhibidos en estos puestos ambulantes dependiendo de la época estacional y de la demanda, aunque los más característicos y tradicionales son: gafas de sol, adornos para el pelo, pañuelos, toallas, bisutería de plástico, bolsos, monederos y cinturones.

A este grupo de productos se ha venido sumando en los últimos años, las ventas de copias no registradas de CD y DVD de música, videojuegos y películas, en la modalidad denominada popularmente “Top manta”.

Ciertos sectores de migrantes, sobre todo subsaharianos, han cambiado la venta de productos de artesanía, gafas de sol y pequeños artilugios electrónicos, por la venta de estos productos. Son la cara visible de una industria fraudulenta que mueve millones de euros cada año, y cuya actividad por estos colectivos está siendo fuerte y desmedidamente perseguida por las autoridades.

d. Agricultura.

Para Solé (1997:14- 15), los migrantes que se dedican a trabajos agrícolas, suelen llevar a cabo tareas temporales estacionales como la recogida de frutas y vegetales (fresas en Huelva, aceituna en Jaén, fruta en general en Cataluña y Aragón...) con la excepción de los que se dedican a tareas durante todo el año como es el caso de la agricultura bajo invernadero desarrollada en Almería y Granada.

Las condiciones de trabajo de este colectivo suelen ser discriminatorias e ilegales, tal como lo denuncian las organizaciones sindicales (Comisiones Obreras, desde 1994), por existir frecuentes casos de explotación de trabajadores extranjeros en este sector (Solé, 1997; Cachón, 1995), a pesar del endurecimiento de la reglamentación de regularización del trabajo con la Ley Orgánica del 8 de Diciembre del 2000. En un estudio realizado por la organización sindical Unión General de Trabajadores de Andalucía, en comparación con los trabajadores nacionales, se destaca una discriminación apreciable en contra de los trabajadores inmigrantes extranjeros, ya que un 35% no tiene vacaciones frente al 25% de los nacionales, un 70% no tiene pagas extras frente a un 29%; y el 49% no cuenta con el finiquito al terminar la relación laboral frente al 29% de los nacionales (Hatchami, 2003:165)

Estos trabajadores suelen practicar vida itinerante, al verse obligados a desplazarse para seguir el ritmo temporal de las recolecciones de los productos.

3.1.1. El trabajo de la persona migrante en cifras.

Ateniéndonos a los datos proporcionados por la Seguridad Social, podemos marcar que el incremento de afiliados a este organismo se ha ralentizado, aunque no detenido, aspecto que afecta tanto a nacionales como extranjeros (Pajares, 2008: 29-31).

En julio de 2008, el número total de extranjeros afiliados a la Seguridad Social era de 2.151.800 personas, de las cuales 215.670 pertenecían a la comunidad andaluza. Estas personas se encontraban distribuidas en los distintos sectores de trabajo tal como en la siguiente tabla se expresa:

	GENERAL	AUTONOMOS	AGRARIO	TRAB. MAR	MINERÍA/CARBÓN	HOGAR	TOTAL
ESPAÑA	1.286.086	202.816	240.172	5.492	707	173.321	1.908.595
ANDALUCIA	93.867	27.401	69.089	597	0	19.192	210.147

Tabla 5. Altas inmigrantes distintos sectores económicos. Datos Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Por comunidades autónomas Cataluña sigue siendo la comunidad con más presencia extranjera entre sus trabajadores con 315.120 trabajadores representando el 22,59% de la población activa extranjera, seguida de Madrid con 284.846 personas (21,20%), Andalucía con 210.147 personas (11,01%) y Comunidad Valenciana con 110.439 personas (10,43%) del total.

Para ver una evolución historia del número de afiliados extranjeros a la Seguridad Social, pasemos a analizar el siguiente gráfico:

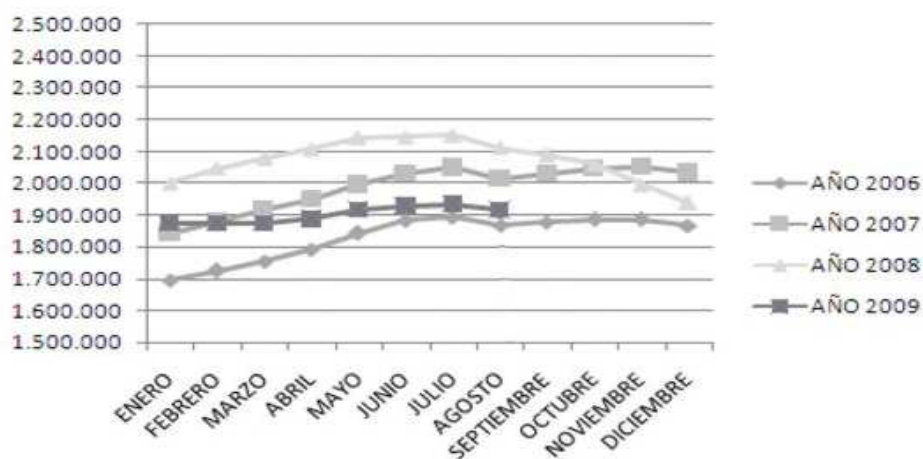


Gráfico 6. Afiliación extranjera últimos cuatro años. Fuente MTAS

	AÑO 2006	AÑO 2007	AÑO 2008	AÑO 2009
ENERO	1.694.266	1.842.617	2.000.102	1.876.358
FEBRERO	1.723.667	1.878.238	2.047.942	1.872.951

MARZO	1.755.082	1.916.250	2.078.714	1.873.971
ABRIL	1.792.113	1.949.491	2.109.828	1.887.392
MAYO	1.843.266	1.995.229	2.143.623	1.917.223
JUNIO	1.882.131	2.030.559	2.147.191	1.929.937
JULIO	1.894.596	2.048.305	2.151.880	1.934.877
AGOSTO	1.866.993	2.015.069	2.111.878	1.915.328
SEPTIEMBRE	1.876.775	2.030.397	2.088.657	1.908.59
OCTUBRE	1.886.083	2.045.252	2.059.547	1.875.928
NOVIEMBRE	1.885.561	2.050.614	1.995.291	1.848.181
DICIEMBRE	1.867.644	2.033.036	1.938.632	1.811.879

Tabla 6. Afiliación extranjera últimos tres años. Fuente Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Como podemos ver la tendencia al alza en la contratación y afiliación de registrada en el año 2006 de personal extranjero, continúa en los siguientes años, constatando así el crecimiento de esta población en el terreno laboral. Aunque con inicio de la etapa más dura de la crisis económica que en la actualidad vivimos, se puede observar un descenso en las afiliaciones de extranjeros.

Para finalizar de dibujar este mapa de la relación entre migraciones y actividad laboral en nuestro entorno, exponemos en la siguiente tabla las quince nacionalidades, que con fecha de diciembre de 2009, son más representativas en el mercado laboral español:

	General	Autónomo	Agrario	Mar	Carbón	Hogar	Total
Marruecos	130.209	12.096	71.077	1.352 1	1	13.229	227.964
Ecuador	143.768	4.948	24.636	48	0	24.657	198.059
Rumanía	161.926	26.054	74.311	132	18	14.710	277.151
Colombia	98.964	5.443	3.717	76	0	18.116	126.315
Perú	62.858	1.955	991	843	1	10.597	77.245
Portugal	46.729	7.044	5.449	501	44	1.023	60.789
Italia	51.601	13.651	252	96	0	230	65.830
China	45.184	26.626	244	1	0	2.235	74.290
Bolivia	37.437	1.121	6.207	16	0	25.570	70.350
Reino Unido	32.497	20.830	274	113	1	138	53.853
Argentina	41.246	6.075	396	67	0	3.068	50.852
Bulgaria	34.633	4.187	11.274	22	2	3.561	53.679

<i>Alemania</i>	27.536	14.588	264	120	1	228	42.736
<i>Francia</i>	29.201	9.584	303	84	0	107	39.278
<i>Polonia</i>	20.151	3.202	5.810	19	403	1.478	31.063

Tabla 7. Las 15 nacionalidades más representativas en el mercado laboral: diciembre 2009. Fuente Instituto de la Seguridad Social.

3.1.2. El desempleo de la población migrantes

Tal y como expone Pajares (2009: 49) los datos sobre el crecimiento del paro en 2007 indican que los migrantes son los más afectados: incluso en términos absolutos aumenta más el número de parados. Era el inicio de la crisis capitalista y hasta ese momento sólo se había manifestado en el sector de la construcción, afectando más a los migrantes por estar muy concentrados en este sector. Este aumento fue de menos de 120.000 parados, algo muy diferente a lo ocurrido en 2008 cuando el incremento fue de 1.280.300. Ese aumento se distribuyó de forma que 908.600 eran españoles y 371.700 extranjeros. Este año los españoles se vieron ya fuertemente afectados, aunque, proporcionalmente a la población, seguían siendo los extranjeros los que sufrían en mayor medida, algo que veremos en la siguiente tabla.

Incremento año	Total España	Población española	Población extranjera
2007	117.000	52.600	64.400
2009	1.280.300	908.600	371.700

Tabla 8. Incremento paro en la población inmigrante. Fuente Instituto de la Seguridad Social.

Según los datos del Ministerio de Trabajo e Inmigración junto al aumento interanual, el paro registrado entre los trabajadores extranjeros también aumentó en septiembre un 1,57 por ciento en relación con el mes de agosto, con 948 desempleados más, mientras que la variación interanual fue del 65,54 por ciento, con 24.337 parados más en relación con septiembre de 2008.

Por sectores, de los 61.470 desempleados registrados en septiembre en Andalucía, 28.882 pertenecen al sector Servicios; 14.874 a la Construcción;

9.040 al colectivo Sin Empleo Anterior; 5.556 a la Agricultura y 3.118 a la Industria.

3.2. *La vivienda y quien migra.*

El Colectivo IOE (2002: 76) plantea que la migración de origen extranjero no puede eludir las condiciones generales del acceso a la vivienda en España. En la actualidad este acceso tiene dos rasgos principales: a) una dependencia estrecha respecto al poder adquisitivo de las personas; y b) unas condiciones que favorecen la capacidad de negociación de los propietarios (escasos) y de los financiadores (fuertes) frente a los demandantes de alquiler o compra (numerosos y más débiles).

A estas características generales del «mercado de la vivienda», se añaden otras que afectan específicamente a los migrantes procedentes de países periféricos, debido a factores tales como la irregularidad o precariedad jurídica, la falta de información y de redes de apoyo, la carencia de avales, nóminas y contratos de trabajo, y la escasez o inseguridad de sus ingresos.

Por otro lado, en el caso del colectivo de migrantes es importante contemplar el proceso de asentamiento. De esta forma Labrador y Merino (2002: 185), distinguen tres «momentos» en el proceso de asentamiento de los inmigrantes respecto a los usos de la vivienda:

- En el primer momento (próximo a la llegada), el desconocimiento del medio y la urgencia por encontrar ubicación hacen que la vivienda se convierta en un refugio, más o menos provisional. Quedan postergados otros objetivos como la comodidad o elección de personas para la convivencia. La forma más habitual de alojamiento es el alquiler de una habitación, en muchas ocasiones compartida.
- En un segundo momento, quizá con mayor conocimiento del mercado ocupacional y de la vivienda, los migrantes disponen ya de ciertos recursos y es posible la elección de un espacio de

convivencia, aunque todavía sea provisional, generalmente en un piso de alquiler con familiares o amistades seleccionadas.

- Por último, una vez reunificada la familia o la mayor parte de ella, el objetivo es lograr estabilidad relacional para lo que tratan de establecerse en una vivienda habitual, generalmente alquilada pero en ocasiones adquirida; en tales casos tratan de mejorar las condiciones de habitabilidad y el equipamiento doméstico.

Solé (1997: 53) sostiene que en las ciudades españolas se produce una clara estratificación social del espacio urbano en virtud de la ocupación y categoría socioeconómica. La llegada de extranjeros hace cubrir las tareas que, a pesar del paro creciente, los autóctonos son renuentes a realizar, dando lugar a la “guetización” de zonas de hábitat tradicionalmente obreras o artesanas tales como las periferias urbanas de las ciudades o barrios populares más céntricos, que se degradan social y urbanísticamente.

Como indica la autora, estas zonas son degradadas y de gran marginalidad, donde los alquileres son bajos, haciendo que la disponibilidad de vivienda al llegar a España sea buena, explicando de esta forma la concentración en estos lugares de población extranjera.

Bernabé y Cabré (1997: 253) exponen que las posibilidades de asentamiento del migrante recién llegado están relacionadas con la conexiones de éste con la población en que se instala, bien a través de miembros de su red de relaciones familiares, amigos o compatriotas, bien por disponer de un contrato laboral previo que incluya alojamiento proporcionado por el contratante.

Estos autores coinciden con Solé en que los asentamientos de los migrantes se producen en los centros urbanos y barrios periféricos de las ciudades, donde los edificios están pendientes de renovación o reordenación urbanística, en la mayoría de los casos.

Suelen darse tres tipos de modalidades de residencia a las que se acoge la población inmigrante, según:

- *Alojamiento compartido*: en esta modalidad se comparte el alquiler, que suele ser más alto para los inmigrantes, y donde se paga el número de individuos que ocupan la vivienda y no por el precio global de la misma.
- *Alojamiento ligado al puesto de trabajo*: en este caso el contratante es quien pone a disposición del trabajador inmigrante un lugar donde residir mientras dure el contrato de trabajo. Este tipo de hospedaje es muy característico de los trabajadores temporales rurales, donde el alojamiento se paga o bien descontando la parte proporcional del sueldo o bien con más horas de trabajo, también es frecuente en trabajadoras domésticas internas.
- *Alojamiento en el mismo trabajo*: esta modalidad es frecuente entre los trabajadores de talleres clandestinos vinculados al sector textil y de la hostelería (Bernabé y Cabré, 1997: 254 y 255).

Por su parte, Fernández Medina (2001: 85) puntualiza que casi en su totalidad los inmigrantes residen en viviendas alquiladas, en malas condiciones, hacinados y que sirven de centro de reunión, de recogida de paquetes y de correspondencia.

Completa este análisis los datos aportados por el Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (2002: 36), que plantea otras cuestiones referentes al problema de la vivienda y las personas inmigrantes; tales como:

- *Hacinamiento versus Solidaridad*: un fenómeno común entre los colectivos inmigrantes es compartir la vivienda que habitan o subarrendar habitaciones o camas de la misma vivienda a otros inmigrantes de su misma nacionalidad. Las razones que llevan a este hacinamiento se explican también por factores antes citados tales como: escasez y alto precio de la vivienda. Esto ha provocado

que en muchos vecindarios se critique a sus habitantes y se especule acerca de lo que ocurre dentro de las mismas.

- *Lo correcto y lo culturalmente asumible:* la concentración de colectivos en determinados barrios, localidades o núcleos urbanos configura un nuevo paisaje dentro del vecindario. Las conjeturas y el desconocimiento dan lugar a que el vecindario autóctono identifique algunas pautas culturales con represión o falta de educación. Los estereotipos se van adueñando de la conciencia popular y dificulta la construcción de estaciones interculturales donde promover el conocimiento mutuo.
- *Adquirir una vivienda o comprar una vivienda:* muchas familias inmigrantes integradas y con una situación normalizada desearían acceder mediante préstamos hipotecarios a la compra de una vivienda, inclusive la que habitan. Otras estarían en disposición de pedir un crédito para su remodelación si se les garantizara arrendamiento a largo plazo y bajo. En este último caso el degradado paisaje urbanístico que genera la infravivienda podría modificarse por otro de casa habitable y barrios multiculturales.

Para Colectivo IOE (2002: 81) *“el acceso de los inmigrantes a una vivienda en alquiler presenta actualmente en España especiales dificultades”* entre los que destacan:

- Que la oferta de alquileres existente es cada vez más escasa y por ella compiten varios grupos de población autóctona además de los migrantes, lo que tiende a incrementar los precios y sitúa al propietario en una situación ventajosa.
- En las primeras etapas de la inmigración es difícil acceder a una información adecuada sobre el mercado inmobiliario, lo que se agudiza cuando no se domina el idioma local o se tienen pocos contactos. Otra vez aparece la importancia del lenguaje.
- La desconfianza y reticencias de los empresarios se expresan en términos de temor al mal uso y deterioro de la vivienda, a tener problemas con los vecinos, a la desvalorización del inmueble si la

zona llega a ser catalogada socialmente como *de inmigrantes*. Esto se traduce directamente en el rechazo a alquilar el inmueble a la persona migrante.

- Hay también personas propietarias que no establecen diferencias en función del origen de los demandantes de alquiler, aunque la reacción es más virulenta si los ocupantes hacen un mal uso de los inmuebles que con población autóctona.
- Entre propietarios e inquilinos existen diversos filtros y condiciones que ralentizan y complican el acceso a la vivienda; algunas agencias inmobiliarias restringen la oferta de viviendas a las personas migrantes o les cobran importes sumas de dinero si el cliente consigue un piso a través de sus gestiones.
- Otra condición habitual de difícil cumplimiento para muchos migrantes es el hecho de disponer de una nómina que justifique su capacidad para pagar las cuotas.
- La posibilidad de abusar por parte de los propietarios se incrementa cuando, en un contexto de oferta insuficiente, los migrantes tienen necesidades perentorias y/o carecen de información acerca de las prácticas habituales en el mercado inmobiliario local.

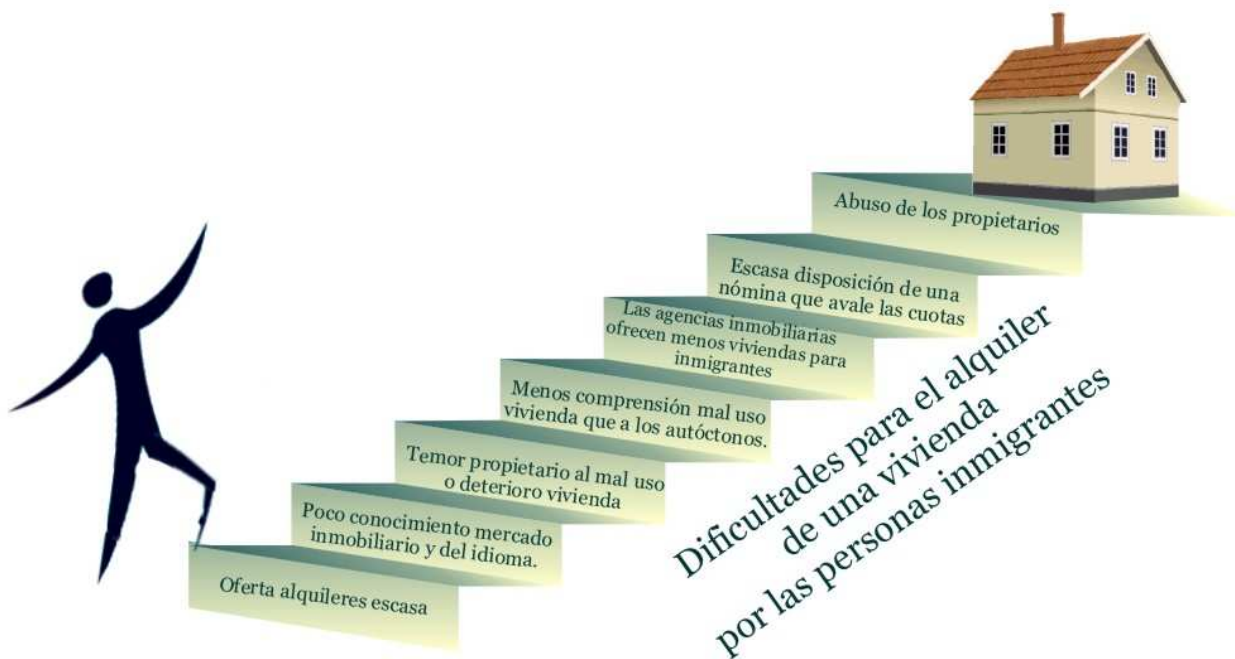


Gráfico 7. Dificultades para el alquiler de una vivienda por personas inmigrantes. Elaboración propia

La opción de compra, prosigue este Colectivo, permite a las personas procedentes de otros países eludir algunos de los problemas que afrontan en el mercado de alquiler, como son:

- Los prejuicios de los vendedores tienen menos importancia, siempre que se aporte el precio estipulado.
- Se eliminan las posibilidades de abuso, que sólo pueden cometerse al fijar el precio de venta, pero éste suele mantenerse dentro de los márgenes del mercado.

Por tanto, la compra es una posible solución a los inconvenientes apuntados anteriormente pero, lamentablemente, la actual escalada de los precios, unida a la precariedad laboral de una gran parte de los migrantes, la convierten en una posibilidad remota, que sólo queda al alcance de una minoría.

Como conclusión, nos gustaría resaltar que en general y especialmente en los primeros momentos de su llegada al país de acogida, la mayor parte de los migrantes no pueden acceder, o les es muy difícil, a una vivienda digna. En ello no influye la situación económica del mismo, sino más bien el origen de la persona (y de los estereotipos que quien alquila). Este hecho produce una concentración de la residencia de estas personas y no pocos problemas para su integración, su participación social y para los servicios y atención que precisan.

3.2.1. *La vivienda del migrante en números*

En 2005 el Colectivo IOE realizó un informe a través de una encuesta a 909 inmigrantes procedentes de Europa del Este, África y América Latina. Ésta constaba de 45 preguntas sobre los distintos aspectos que conciernen a la vivienda y la convivencia en España.

En los siguientes párrafos sintetizamos los hallazgos más importantes del mismo:

Se confirma que la modalidad mayoritaria de vivienda entre los inmigrantes no comunitarios es el *alquiler*, situándose en la misma el 77,6% del colectivo estudiado. Sólo el 12,9% tendría una vivienda en propiedad, mayoritariamente mediante un crédito hipotecario. Un 5% residiría en la casa o empresa del empleador y el restante 4,5% se encontraría situaciones muy variadas, de carácter provisional o en indigencia.

Tendencia de la vivienda de la población inmigrante en el periodo 2001 y 2005

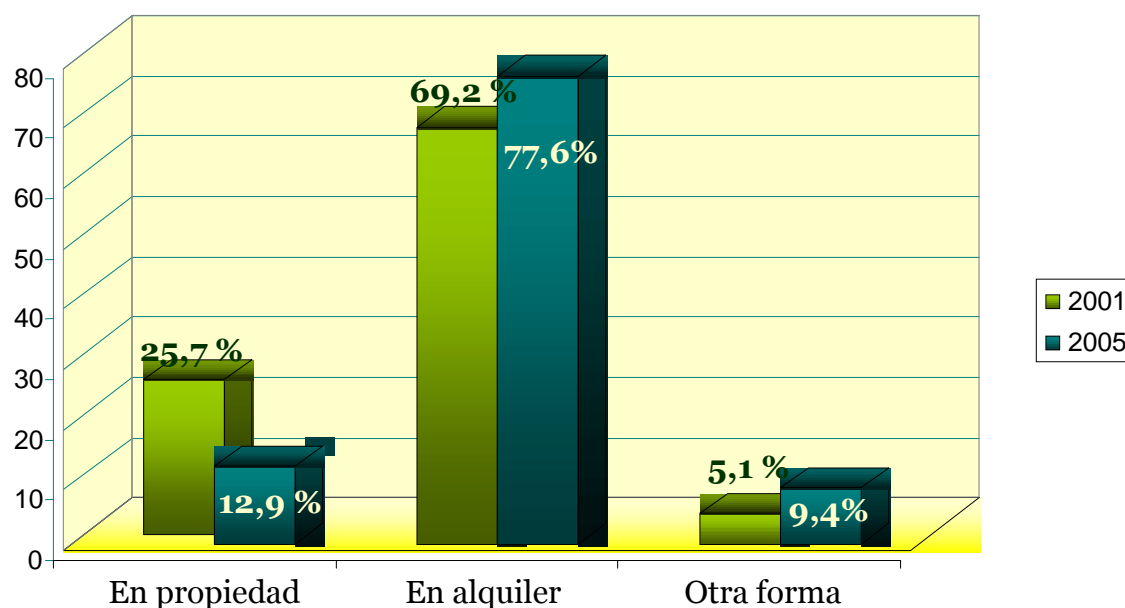


Gráfico 8. Tendencia de la población inmigrante entre 2001 y 2005. Fuente Colectivo IOÉ (2005).

Tales datos se matizan en el citado informe revelándose las distintas submodalidades de alquiler:

- Alquiler de una habitación o parte de un piso o casa que comparten con otras personas en régimen de subarriendo, que es la más habitual.
- Alquiler de un piso o casa completa, o *alquiler independiente*, muy popular entre personas procedentes de América Latina.

La *propiedad*, que se suele reservar a familias nucleares, asentadas en España desde hace más de 5 años o de 2 a 5 años. Los africanos han accedido a la propiedad (18,5%) en mayor proporción que los europeos del Este (13%) y los latinoamericanos (10%).

Las tres principales modalidades de vivienda de los inmigrantes están asociadas al tiempo de residencia en España y al grado de reunificación/formación familiar. El gráfico siguiente muestra tal tendencia:

Modalidad tendencia de la vivienda
inmigrante según tiempo de estancia en España

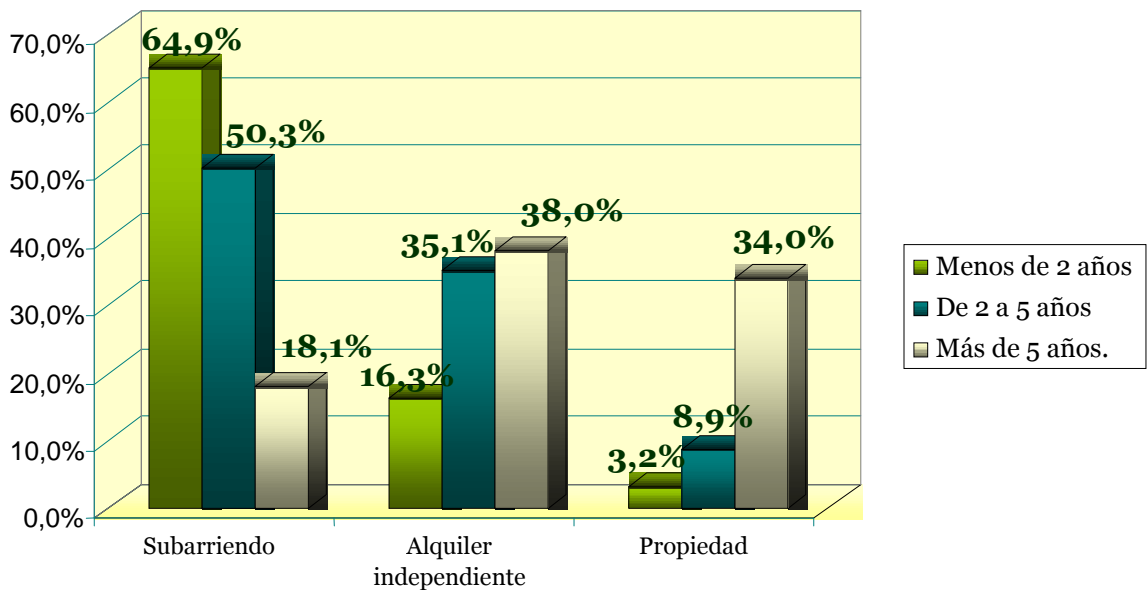


Gráfico 9. Modalidad de tendencia de vivienda entre inmigrantes según tiempo de estancia en España. Fuente Colectivo IOE (2005).

La cuarta modalidad, *residir en casa del empleador*, afecta esencialmente a las mujeres empleadas de hogar internas, y también a una minoría de hombres que trabajarían en varias ramas laborales (agricultura, construcción, hostelería, comercio...). La mayor parte de este colectivo no se ha reunificado con sus parientes, si bien una cuarta parte ha constituido el núcleo familiar en la casa del empleador.

Un último colectivo lo forman personas situadas en ninguna de las modalidades anteriores. Se trata de un sector minoritario y que vive, generalmente, en condiciones muy precarias, tales como:

- En acogida temporal gratuita en casa ajena
- En la calle
- En albergues, campamentos, pisos de acogida o “camas calientes”.

En cuanto a la tipología de los ocupantes de una unidad habitacional, se ha distinguido entre *hogar* (constituido por un grupo de convivencia que

toma decisiones propias), y *vivienda* que alude a la unidad habitacional (piso o casa) donde pueden coincidir varios hogares. El estudio aludido por este colectivo, concluye que las viviendas o unidades habitacionales de los migrantes, debido a los subarriendos, tienen un tamaño medio de 4,4 miembros, que casi duplica el tamaño de los hogares autóctonos (2,5 miembros). Por ello, las viviendas, en las que residen los migrantes de países periféricos en España, son prácticamente la mitad (626.000) que los hogares (1.150.000) existentes, lo que significa que para equilibrar la relación entre hogares y viviendas, sería preciso habilitar otras 524.000 viviendas para este sector. Queremos insistir en la importancia de esta situación para entender la realidad que viven cotidianamente y, por tanto, también nuestro estudio.

En la tabla adjunta se detalla la composición y tamaño de las unidades habitacionales teniendo en cuenta los tres tipos fundamentales de tenencia: el subarriendo, el alquiler independiente y la propiedad.

Relación entre las personas	Régimen de tendencia			Tamaño medio	
	Subarriendo	Alquiler independiente	Propiedad	Hogares	Unidad habitacional
Vive sola	---	4.9	3.1	1.00	1.00
Familia nuclear	1.3	49.3	60.4	3.38	3.45
Familia extensa	8.0	19.2	18.3	4.08	5.28
Sólo parientes	4.5	8.4	2.5	2.24	4.0
Parientes y no parientes	26.7	8.7	9.5	2.54	5.81
No parientes, mismo país	27.9	5.2	3.1	1.51	4.41
No parientes, distinto país	31.6	4.2	3.1	1.49	4.22
Tamaño medio hogares (Nº)	1.68	3.50	3.64		
Ídem unid. habitacional	5.00				

Tabla 9. Modos de ocupación vivienda por los inmigrantes. Fuente Colectivo IOE

En la siguiente tabla, se muestra la superficie ocupada por los hogares de los migrantes, en las tres modalidades de habitabilidad referidas (en los casos de subarriendo se cuantifica sólo el área de la casa de uso exclusivo, no los espacios comunes a varios hogares que habitan en el conjunto de la casa).

Metros cuadrados	Régimen de tenencia (% columna)			
	Subarriendo*	Alquiler independiente	Propiedad	TOTAL
Hasta 15m ²	83.5	1.3	5.0	46.9
16-70 m ²	16.5	59.9	42.1	33.7
Más 70 m ²	---	38.7	52.9	19.4
Media en m ²	12.5 m ²	67.7 m ²	74.4 m ²	38 m ²
M ² x persona	7.4 m ²	19.3 m ²	20.4 m ²	15.2 m ²

Tabla 10. Superficie de vivienda ocupada por los hogares de los migrantes. Fuente Colectivo IOE.

* En los casos de subarrendamiento se cuantifica sólo el área de la casa de uso exclusivo, no los espacios comunes a varios hogares que habitan en el conjunto de la casa.

Las viviendas ocupadas en régimen de subarriendo son las que tienen mayor concentración de personas (5 por unidad residencial) siendo el tamaño de sus hogares o grupos de convivencia es el más pequeño (1,7 miembros): cada vivienda en régimen de subarriendo es compartida por una media de tres hogares.

3.3. El derecho a la salud

La ley orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social expone en su artículo 12 el *Derecho a la Asistencia Sanitaria* a aquellas personas que se encuentran en suelo español. De esta manera las personas empadronadas tienen derecho a la atención sanitaria en las mismas condiciones que cualquier autóctono, al igual que los menores de 18 años. La atención de urgencia está garantizada para toda persona migrante cualquiera que sea su situación administrativa. A las embarazadas se les otorga el derecho a la asistencia durante el embarazo, el parto y el postparto, con independencia de su situación administrativa.

Para ser atendido en un Centro de Salud es necesario estar en posesión de documentación específica, que en numerosas ocasiones poseen, pero que por miedo o falta de información no llegan a usar.

3.3.1. El inmigrante y el sistema sanitario

Según Mora (2005: 5) la emigración, que se produce por razones económicas, suele ser mayoritariamente joven y sin afecciones de salud.

Diversos estudios, como el de Jansà y García de Olalla (2004: 207) han mostrado cómo el coste medio derivado del uso de los servicios sanitarios por parte de la población migrante es bastante inferior al derivado del uso que de los mismos hace la población autóctona .

En el *Estudio sobre inmigración y transformación social en España* (Argullol y López Casanovas: 2005), se afirma que los extranjeros utilizaron menos que los autóctonos los servicios sanitarios, 17.4% en 1994 y 15.4% en 2002, frente al 21.6% en 1994 y el 18.9% en 2002 en el caso de los autóctonos.

Utilización sistema sanitario población autóctona y extranjera entre los años 1994-2002

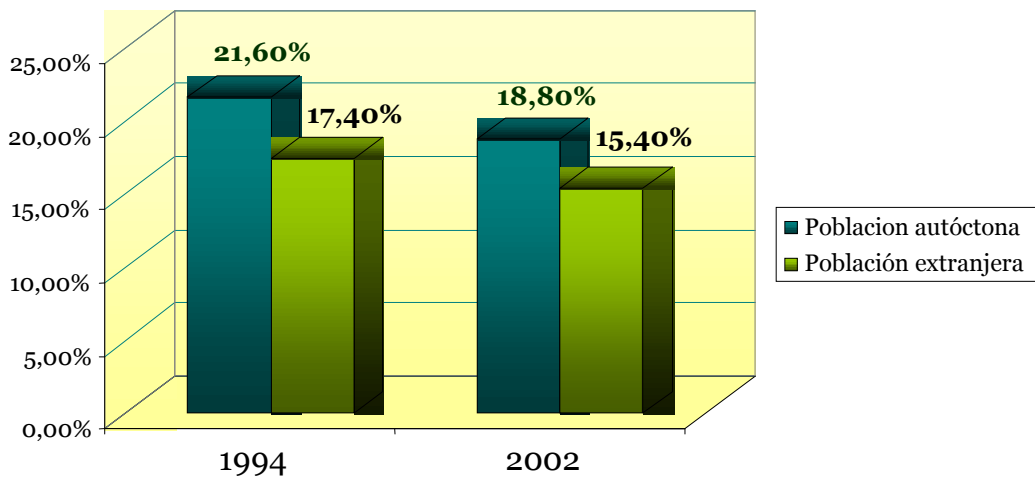


Gráfico 10. Utilización sistema sanitario población autóctona y extranjera entre los años 1994-2002. Fuente Fundación BBVA.

Igualmente los extranjeros utilizaron más que los autóctonos la atención especializada (un 20.92% más), y mucho menos los servicios sanitarios privados (mutualismo voluntario).

La menor utilización de los servicios sanitarios, prosigue este informe, por parte de los extranjeros podría explicarse por su mejor salud relativa (el 29.4% de los extranjeros dijo tener una salud excelente o muy buena en 1994 y un 39% en 2002, mientras que entre los autóctonos fue de un 23.9% en 1994 y un 32.6% en 2002). Sin embargo, en muchas ocasiones, esta no es la percepción que los medios de comunicación destacan ni la percepción de muchas personas en nuestro país.

No obstante, la incorporación al sistema sanitario público de un número considerable de migrantes que provienen de contextos culturales

diferentes supone un reto importante para la organización de los recursos sociosanitarios. Según datos ofrecidos por Médicos del Mundo, en el VIII informe sobre Exclusión Social, en los Centros de Salud encontramos profesionales que carecen, en muchas ocasiones, de la formación específica y/o experiencia en el diagnóstico y tratamiento de cierto tipo de patologías. A ello suele añadirse cierta falta de sensibilización sobre la situación de estas personas, sus necesidades y características diferenciales culturales e idiomática, lo que suele provocar situaciones de discriminación respecto al resto de las personas atendidas.

Con ello la mediación se hace necesaria ante el aumento de la diversidad cultural, y está vinculada a la traducción y la interpretación cuando los pacientes y los profesionales hablan idiomas diferentes, “*no podemos obviar que existe un número significativo de inmigrantes que aún no hablan castellano y que no pueden recibir una atención de calidad como consecuencia de esta dificultad idiomática*” Mora (2005: 8).

4. Marco Legal y Garantías Jurídicas.

4.1. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la garantía jurídica transnacionales.

La Declaración Universal de Derechos Humanos describe y concreta el contenido de tales derechos. Su fuerza vinculante deriva del compromiso general que adquieren los Estados firmantes de la carta, entre ellos España. La Declaración:

- Representa la universalidad con que se proclaman los Derechos.
- Constituye un código moral universal.
- Constituye una fuente de legislación internacional.
- Constituye un principio último de justificación y legitimación de las leyes de cada país.

Desde el punto de vista del tema que nos ocupa, el artículo más representativo de la Declaración del artículo 13, punto 1, donde se expone que: “*toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir libremente su residencia en el territorio de un Estado*”; y en su punto 2 se especifica que “*toda persona tienen derecho a salir de cualquier país, incluso del propio y a regresar a su país*”.

4.1.2. La “fortaleza” Europea. Legislación vigente en los países miembros de la Unión Europea

La migración plantea la necesidad de definir una política por parte de los países receptores. En Europa, y en particular en España, esta política viene definida por tres objetivos:

- *Control de flujos*: Considerando únicamente el mercado de trabajo, convertido en juez y árbitro sin discusión.
- *Promoción de la integración social de los migrantes*: Favoreciendo más su integración a la sociedad de acogida que un proceso más respetuoso con la diferencia.
- *Cooperación para el desarrollo*: como alternativa a la migración, con el objetivo de crear condiciones socioeconómicas en los países de origen para minimizar la necesidad de emigrar (Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad, 2002).

a. Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Roma, 4 de noviembre de 1950

Se trata de un documento corregido por los protocolos adicionales 3º y 5º del 6 de mayo de 1963 y del 20 de enero de 1966, que España ratificó el 4 de octubre de 1979.

La importancia del mismo radica en ser el primer instrumento de protección internacional de los Derechos Humanos promovido por el Consejo de Europa.

Este organismo trata de desarrollar la idea de la unión a escala geográfica. Constituye un *forum* con las personalidades que trabajan por la unidad europea y ofrece una tribuna para expresar las opiniones de cada Estado miembro. Es también un órgano para la cooperación jurídica, especialmente en materia de Derechos Humanos.

Los artículos más relevantes de este convenio en relación con la inmigración son:

- *Art.3: Prohibición de la tortura:* nadie podrá ser sometido a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. En este caso, habría que sopesar en qué consiste un trato “degradante”, como el que sufren muchas veces las personas migrantes, también antes de llegar al país de acogida.
- *Art. 5: Derecho a la libertad y a la seguridad:* nadie puede ser privado de su libertad, salvo en casos punibles.
- *Art.8: Derecho al respeto a la vida privada y familiar.*
- *Art.9: Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.*
- *Art.13: Derecho a una recurso efectivo.*
- *Art.14: Prohibición a la discriminación.*

b. Carta Social Europea. Turín 18 de octubre de 1961. Consejo de Europa

Esta carta regula los derechos y deberes de los trabajadores en el espacio europeo, prestando especial atención a las minorías más desfavorecidas (discapacitados, mujeres y migrantes), aunque su aplicación también dista mucho de ser real, como ocurre con el punto anterior.

En relación con los trabajadores inmigrantes reconoce, en su artículo 19, el derecho de los mismos y sus familias a la protección y a asistencia. Para garantizar el ejercicio efectivo de este derecho los países adscritos a esta carta se comprometen a:

- Mantener o cerciorarse de la existencia de servicios gratuitos adecuados para ayudar a estos trabajadores.
- Garantizar a quienes se encuentren de forma legal en el país un trato igual al de los nacionales.
- Las mismas remuneraciones y condiciones de empleo y trabajo.
- Garantizar alojamiento y en lo posible facilitar el reagrupamiento de la familia del trabajador extranjero.
- Garantizar la no expulsión, salvo si amenazan la seguridad del Estado o atentan contra el orden público o las buenas costumbres.

Es preciso insistir, además, en que estas regulaciones no cubren a todas aquellas personas migrantes sin regular.

c. Espacio Schengen

En virtud de este Acuerdo, en España están vigentes las siguientes cláusulas:

- La supresión de los controles de personas en las fronteras interiores.
- La realización de controles en las fronteras exteriores y medidas destinadas a mejorar la seguridad de dichas fronteras.
- La política común en materia de visados.
- La lucha contra el tráfico ilícito de estupefacientes y sustancias psicotrópicas.
- La responsabilidad en materia de asilo.
- La ejecución de las solicitudes de asistencia judicial internacional.

El hecho de la supresión de las fronteras es muy positivo para los ciudadanos europeos, y si bien acarrea ciertas dificultades a los extranjeros, pueden circular libremente si disponen de los visados correspondientes. El endurecimiento del control de la circulación transfronteriza al exterior es manifiesto cuando:

- El control de las personas incluirá no sólo la comprobación de los documentos de viaje y de las restantes condiciones de entrada, residencia, trabajo y salida, sino también la investigación y prevención de peligros para la seguridad nacional (término muy subjetivo) y el orden público de los países del convenio.
- Todas las personas deberán ser objeto de, al menos, un control que permita determinar su identidad tras haber exhibido los documentos de viaje.
- En la entrada deberá someterse a los extranjeros a un control minucioso.
- A la salida se procederá al control que exija el interés de todos los países del convenio, en virtud del derecho de extranjería y en la medida en que sea necesario para investigar y prevenir peligros para la seguridad nacional el orden público de estos países.

A pesar de la claridad y aparente necesidad de estos aspectos, cuando otros países (pongamos por caso Brasil) aplican normas similares obtienen críticas muy negativas por parte de los medios de comunicación españoles e incluso de las propias autoridades.

d. Primer proyecto de Constitución Europea

La Constitución Europea, cuyo borrador se firmó en Roma el día 29 de Octubre de 2004, expone en su artículo 1-3, apartado 3 que *la Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones y la protección de los derechos del niño* (2004:18).

En su artículo 3 regula los siguientes aspectos relativos a la lucha de la Unión Europea contra la discriminación (2004:96-99):

- Artículo III-118. En la definición y ejecución de las políticas y acciones contempladas en la presente parte, la Unión tratará de luchar contra toda discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.
- Artículo III-124: 1.- Sin perjuicio de las demás disposiciones de la Constitución y dentro de las competencias que ésta atribuye a la Unión, una ley o ley marco europea del Consejo podrá establecer las medidas necesarias para luchar contra toda discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual. El Consejo se pronunciará por unanimidad, previa aprobación del Parlamento Europeo. 2.- No obstante lo dispuesto en el apartado 1, la ley o ley marco europea podrá establecer los principios básicos de las medidas de fomento de la Unión y definir dichas medidas para apoyar las acciones emprendidas por los Estados miembros con el fin de contribuir a la consecución de los objetivos enunciados en el apartado 1, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de éstos.

El citado texto ofrece progresos en tres de los aspectos más importantes de libertad, seguridad y justicia: *controles fronterizos, asilo e inmigración*:

- La Constitución engloba en el Tratado el principio de un sistema común de gestión integrada de las fronteras externas, ya aprobado por los jefes de estado y de gobierno.
- De acuerdo con las conclusiones del Consejo Europeo de Tampere en 1999, define un sistema común de asilo europeo, con

un régimen uniforme y un procedimiento único para todos los que buscan protección en la UE.

- Respalda la gestión de los flujos migratorios y el trato justo de las personas procedentes del exterior de la UE. Asimismo, permite a la UE la adopción de medidas sobre integración, permitiendo la creación y financiación de un adecuado programa de integración.

Por último, la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, integrada en la Segunda Parte de Tratado Constitucional, pretende ser instrumento para ayudar a los ciudadanos a conocer sus derechos en Europa y a reunir a las instituciones de la UE si se consideran indefensos.

e. Procedimientos y normas comunes para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio P6_TA-PROV(2008)0293 (texto provisional)

Tras casi tres años de negociaciones, la Eurocámara aprobó el 18 de junio de 2008, por 369 a favor, 197 en contra y 106 abstenciones, una directiva que se establece como el primer paso adelante hacia una política de inmigración común. Los Estados deberán legalizar a los inmigrantes o posibilitar su salida, en un periodo mínimo de siete días. En caso contrario, tendrán que expulsarlos, pero con garantías jurídicas y primando los intereses de menores y familias. Además, los países de la Unión Europea tendrán que proporcionar asistencia legal a los inmigrantes sin recursos, en función de las distintas legislaciones nacionales.

Los puntos más importantes de esta normativa de retorno de inmigrantes sin regularizar son a nuestro juicio:

- *Retorno voluntario y retención.* Las nuevas normas promueven el principio de retorno voluntario. Los migrantes en situación irregular que reciban una orden de "retorno" tendrán entre 7 y 30 días para abandonar de forma "voluntaria" el país (artículo 7). En la actualidad hay países que no tienen un mínimo. La nueva legislación limita ese plazo a cuatro semanas, pero podrá ampliarse teniendo en cuenta las

circunstancias individuales, por ejemplo, el hecho de que un niño esté escolarizado. Transcurrido este plazo, en caso de que "haya argumentos fundados para creer que hay riesgo de fuga y no sea suficiente aplicar medidas menos coercitivas", la autoridad judicial podrá decidir trasladarlos a centros de retención, donde permanecerán un periodo máximo de 6 meses, ampliables 12 meses más en caso de que la persona o el país tercero en cuestión no cooperen. En España el plazo es de 40 días.

- *Decisión administrativa y judicial.* Las órdenes de internamiento temporal podrán ser dictadas por autoridades judiciales o administrativas. Los países deberán proporcionar asistencia legal gratuita a los inmigrantes no regularizados sin recursos. Además, se prevé limitar el uso de medidas restrictivas y se introduce una serie de garantías y recursos jurídicos en favor de las personas expulsadas, con el objetivo de evitar las repatriaciones arbitrarias o colectivas (artículo 12.4).
- *Deportación y prohibición de reingreso en la UE.* La directiva define el procedimiento para la orden de expulsión (artículo 8) y las circunstancias en que pudiera darse un aplazamiento. En caso de expulsión, se plantea una prohibición de reingreso durante un máximo de cinco años. En ciertos casos los Estados deben incluir la prohibición de re-entrada, por ejemplo, cuando el migrante no se ha ido en el periodo de salida voluntaria o cuando hayan tenido que ser deportados. Toda orden de retorno que no se respete implicará la prohibición de nuevo ingreso en la Unión Europea. Actualmente en España el plazo de prohibición de reingreso es de tres a diez años. En los casos en que no haya sido necesaria la expulsión, la propuesta da más facilidades para el reingreso, incentivando de esta manera el retorno voluntario (artículo 9), y permite a los Estados miembros analizar la situación individual de cada caso para levantar la prohibición de re-entrada.
- *Situaciones de emergencia.* En aquellos casos en los que un número "excepcionalmente importante" de migrantes sin documentación que deban ser repatriados plantee una importante carga imprevista para la

capacidad de las instalaciones de internamiento de un Estado miembro o para su personal, dicho país podrá decidir conceder periodos más largos para el control judicial y rebajar las condiciones de internamiento (artículo 15 ter).

- *Menores y familias.* Las nuevas normas obligan a tener en cuenta el interés superior del menor. Se prevé la posibilidad de repatriar a los menores no acompañados, siempre y cuando sus familias o un centro de acogida se ocupen de ellos a su llegada. Además, los niños y las familias con menores "sólo serán internados como último recurso y ello por el menor tiempo posible" (artículo 15 bis). Los Estados miembros tendrán en cuenta la situación en el país de origen y no repatriarán a nadie cuya vida o libertad puedan estar amenazadas (artículo 5).
- *Entrada en vigor* Está prevista para dos años después de su publicación en el diario oficial, lo que significaría hacia comienzos de julio de 2010 si el Parlamento Europeo aprueba el texto sin enmiendas. El capítulo sobre asistencia jurídica gratuita tendrá un período adicional de tres años.

Estas medidas han causado gran controversia en la opinión pública y rechazo en las instituciones defensoras de los derechos de los migrantes. De este modo varias ONG, agencias internacionales, delegaciones parlamentarias y algunos medios de comunicación han denunciado su deshumanización y su degradación, ya que, según éstos, se podrían estar violando con frecuencia los derechos humanos y las libertades fundamentales de los migrantes.

4.3. España, país de tránsito y acogimiento de migrantes.
Legislación reguladora.

a. *Constitución Española de 27 DE DICIEMBRE DE 1978, MODIFICADA POR REFORMA DE 27 DE AGOSTO DE 1992. (Selección de normas).*

En su Título I, se promulga todo lo concerniente a los derechos y deberes fundamentales de un individuo residente en territorio español. De esta forma en su artículo 10 se defiende la dignidad y sus derechos inviolables como *“el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social”*.

En su Capítulo Primero, más concretamente en su artículo 13, se garantiza que todo extranjero gozará de las libertades públicas y al asilo político, contemplándose la posible extradición sólo cuando se acoja a un tratado o ley bajo el principio de reciprocidad, no siendo computables los delitos políticos, y siendo los delitos por terrorismo excluidos de esta categoría.

Por otro lado se avalan los derechos fundamentales y libertades públicas, concernientes a todo ciudadano residente en territorio español. De este modo la Constitución Española vela por la vida y la integridad física y moral, condenando toda tortura o trato inhumano. Todo esto se recoge en su Capítulo segundo, que por otro lado garantiza los derechos a la libertad de culto (art. 16), a la libertad y seguridad en caso de detención (art.17), derecho a la asociación (art.22), a la educación (art.27) y a la sindicalización y derechos del trabajador (art.28-37).

El Capítulo Tercero de la Carta Magna estipula que serán los poderes públicos los que aseguren *“la protección social, económica y jurídica de la familia”* (art. 39). También estipula los mecanismos necesarios para cumplir este principio, como pueden ser la política para el pleno empleo, la formación y readaptación profesionales, la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso, además de poseer un sistema de seguridad social

“que garantice la asistencia y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad”(art. 40-41).

Por último en el artículo 54, del Capítulo Cuarto, se regula la instauración del Defensor del Pueblo como alto comisionado de las Cortes Generales cuya máxima función será la defensa de los derechos de los ciudadanos, a cuyo efecto podrá supervisar la actividad de la Administración.

b. Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre , sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración Social, reforma de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero.

Hasta la aparición de esta ley el Parlamento se pronunció en diferentes ocasiones en política de inmigración en España mediante diversos documentos y resoluciones parlamentarias. En todos ellos se apuntaba que la política de inmigración debía basarse en el control de los flujos, la integración social de los inmigrantes y la cooperación con los países emisores de emigración, como se ha apuntado anteriormente.

El 12 de enero de 2000 se publicó en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, habiéndose detectado durante su vigencia aspectos en los que la realidades del fenómeno migratorio supera las previsiones de la norma.

Esta ley, tanto su elaboración, tramitación y entrada en vigor provocó una gran polémica, siendo ésta aun mayor cuando apareció su reforma en la Ley Orgánica 8/2000. La ley regula la inmigración desde la consideración de ésta como un hecho estructural que ha convertido a España en un país de destino de los flujos migratorios, además de punto de tránsito hacia otros Estados europeos.

Seguidamente se resumen algunos de los derechos que son garantizados por esta ley, recogidos de la Parte III de este documento sobre

las Políticas y Funcionamiento de la UE, más concretamente en su Capítulo IV sobre el Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia en su sección segunda:

- *Derecho a la documentación:* aunque en esta ley se endurecen los procedimientos para la obtención de la misma.
- *Derecho a la libertad de circulación:* siempre y cuando el extranjero se halle de forma legal en nuestro país.
- *Libertad de asociación:* igual que para la libre circulación, se debe estar en situación de legalidad para poder asociarse.
- *Derecho al trabajo y la Seguridad Social:* todos los trabajadores extranjeros tienen derecho a trabajar pero sólo tendrán derecho a la Seguridad Social cuando se encuentren de forma legal en España.
- *Derecho a la asistencia sanitaria.*
- *Derecho a la reagrupación familiar:* del cónyuge, los hijos y los familiares que dependan económico del inmigrante.

Además de los derechos y libertades de los extranjeros en España, esta ley expone:

- Los requisitos para la entrada y salida de extranjeros.
- Las situaciones de estancia en el país.
- Los diferentes permisos de trabajo y regulación.
- Los requisitos para la expedición de visados, prórrogas de estancia, permisos de residencia, permisos de trabajo, tarjetas de estudios y documentos de identidad.
- Las infracciones en materia de extranjería y su régimen sancionador.

Debatida y polémica desde su reforma, esta ley ha supuesto un retroceso en la política progresista de inmigración de España en materia de Derechos Humanos, ya que con la misma, y entre otras reformas menos polémicas, se endurecieron los trámites tanto para la entrada así como los

requisitos para la prolongación de los visados de residencia y trabajo, haciendo que la persona migrante encuentre muchos problemas burocráticos.

c. Orden PRE/140/2005, de 2 de febrero, por el que se desarrolla el procedimiento aplicable al proceso de normalización previsto en la disposición transitoria tercera del Real Decreto 2393/ 2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros de España y su integración social.

La presente Orden tiene por objetivo desarrollar el procedimiento al que se debía ajustar el proceso de normalización establecido en la Disposición transitoria tercera del Real Decreto 2393/2004, por el que se aprueba el Reglamento del al Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Específicamente, regulaba:

- I. La solicitud de autorización inicial de residencia y trabajo por cuenta ajena.*
- II. Servicio doméstico de carácter parcial o discontinuo.*

Se trató de un proceso de normalización acordado dentro del marco del Dialogo Social, cuyo objetivo principal fue documentar a decenas de miles de trabajadores que se encontraban de forma irregular trabajando en España. Nació con la idea de brindar a los empleadores la oportunidad de cumplir la normativa con respecto a sus trabajadores extranjeros. Aun así fue un proceso duramente criticado por la oposición política al gobierno.

Por un lado, un sector de la sociedad, creyó que este proceso de regulación iba a incrementar los problemas de paro existentes en España produciéndose un “efecto llamada”; por otro los empresarios miraban con recelo este proceso, al extenderse la idea de que una vez que el inmigrante obtuviese sus “papeles”, se marcharía de la empresa.

Aunque las críticas hacia el proceso de normalización fueron exacerbadas, se presentaron al proceso un total de 691.655 solicitudes y resolviéndose positivamente, hasta el 31 de diciembre de 2005, un total de 573.270 según datos facilitados por la Unión General de Trabajadores (UGT).

d. Real Decreto 1162/2009, de 10 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, aprobado por el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre

La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros y su integración social, aprobado por el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, nació con la finalidad de adaptar la regulación de los procedimientos de autorización inicial de residencia y trabajo que se regulan en el mismo a los requerimientos derivados del traspaso a las comunidades autónomas de la competencia ejecutiva que, en materia de autorización inicial de trabajo de los extranjeros, reconocen determinados Estatutos de Autonomía.

4.4. Otras normas derivadas

Normas de organización y funcionamiento:

- Real Decreto 1521/1991 de 11 de octubre sobre la creación, competencias y funcionamiento de las oficinas de extranjeros.

Régimen general de extranjería:

- Real Decreto 864/2001. reglamento de aplicación de la L.O. 4/2000.
- Real Decreto 490/ 1995, por el que se crea el Foro para la integración social de los inmigrantes.

- Orden de 8 enero de 1999 por la que se establecen las normas generales y tramitación de los expedientes del visado y de los permisos de residencia por reagrupación familiar, en el desarrollo del Reglamento de Ejecución de la L.O. 7/1985.

Comunidad Autónoma de Andalucía

- Decreto 1 de octubre de 1996 nº 4537/1996. Consejería de Asuntos Sociales. Foro de inmigración en Andalucía (modificación en el Decreto 94/ 1997 de 13 de marzo).
- Decreto 382/2000, 5 de septiembre por el que se crea la comisión Interdepartamental de Política Migratorias.

Acuerdos.

- Acuerdo del 13 de febrero de 1992, entre el Reino de España y el Reino de Marruecos relativo a la circulación de personas, el tránsito y la readmisión de extranjeros entrados ilegalmente.
- Acuerdo del 21 de mayo de 2001, entre España y Colombia relativo a la regulación y ordenación de los flujos migratorios laborales.
- Acuerdo del 29 de mayo de 2001, entre el Reino de España y la República del Ecuador relativo a la regulación y ordenación de los flujos migratorios.

Con la confección de este capítulo se ha pretendido hacer una revisión a la situación actual de los migrantes en España, que ha comprendido desde la postura de los mismos ante la vivienda, el trabajo y la sanidad, como derechos fundamentales de la persona garantizados por la Constitución Española, así como un análisis de las nacionalidades más representativas de la población migrante en nuestro país.

Por otro lado, se han reflejado aquellas leyes, normas, tratados y disposiciones que mayor peso tienen sobre la población migrante y que garantizan en mayor medida los derechos de ésta, estableciendo además una serie de deberes para que este sector de población sean ciudadanos de pleno derecho en la sociedad de acogida, con el propósito de hacer visible la normativa existente y resaltar algunos incumplimientos flagrantes.

En el siguiente capítulo se tratará de dar una visión general de la Educación de Adultos en España, su desarrollo y evolución para la población universal para ir perfilando progresivamente las características metodológicas de la misma y la aplicación y adaptación a la población migrante atendida en nuestras acciones.

**Capítulo 2. LA EDUCACIÓN PARA TODOS A LO
LARGO DE LA VIDA**

Capítulo 2. LA EDUCACIÓN PARA TODOS A LO LARGO DE LA VIDA

1. La Educación de Personas Adultas (Educación Permanente de Adultos): Orígenes y finalidades.

La Educación de Adultos, según las recomendaciones desarrolladas por la UNESCO en su conferencia de Nairobi de 1976, surge entre otros aspectos como una necesidad de la sociedad industrial ya que el sujeto pasa a ser un elemento de la cadena productiva. Pero educar no es sólo enseñar, también es crear personas libres y comprometidas por la mejora de la sociedad.

En las conclusiones obtenidas de esta Conferencia, se expresa que el objetivo *“es proporcionar los conocimientos necesarios para el desarrollo de actividades productivas–sociales y políticas, para así conseguir individuos libres que participen y colaboren para el desarrollo de la comunidad”*. Pretende pues, asegurar la formación.

1.1. Definición y finalidades

En el citado Congreso, la UNESCO definió la Educación de Adultos como *“la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o informales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un*

desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO 1976: 89).

Para los autores Romans y Viladot (1998: 36), la Educación de Adultos es *“la educación de todo ser humano adulto y llevada a cabo por todo ser humano adulto. Se fundamenta en el hecho de que la adultez es capaz de educabilidad (es educable) y educatividad (es educadora)”*.

García Pascual et cols. (1994: 289) apuntan que *“la Educación de Adultos es aquella que recibe una persona adulta que dejó el sistema educativo formal y que vuelve, sin límite de edad”*.

En la V Conferencia sobre Educación de Adultos (CONFINTEA), celebrada en julio de 1997 en Hamburgo, la UNESCO vuelve a redefinir la Educación de Adultos como *“el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La Educación de Adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica”* (UNESCO, 1997: 3).

Hay un interés creciente en relacionar la Educación de Adultos con el concepto del aprendizaje durante toda la vida como marco de referencia. Pese a que el aprendizaje de adultos sea una parte y una sección del aprendizaje durante toda la vida, en algunos casos el aprendizaje se reduce a lo aprendido durante esta etapa del devenir de una persona, siendo distintos los motivos por los que no ha accedido antes a la formación.

Por este motivo, proponemos que la Educación de Adultos es *“aquella educación que recibe una persona una vez alcanzada su adultez y que produce un crecimiento en su desarrollo social, cultural, personal y profesional, que le ayuda a ser mejor persona y a ser un ciudadano activo, participativo y crítico en relación a la sociedad en la que vive”*.

1.2. Funciones de la Educación de Adultos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, afirmamos que la Educación de Adultos intenta cumplir dos objetivos fundamentales: el proporcionar los conocimientos necesarios para el desarrollo de actividades productivas–sociales y políticas para conseguir así individuos libres que participen y colaboren para el desarrollo de la comunidad; y por otro lado, satisfacer las necesidades y aspiraciones del adulto en toda su diversidad.

En relación a las necesidades y aspiraciones que presenta el adulto, y que son el motor que les invita a participar en las diferentes variantes que presenta la Educación de Adultos, podemos agruparlas en tres bloques: necesidades personales, necesidades económico-laborales y necesidades socio-comunitarias. Ortega Carrillo (2001) establece una clasificación de estas necesidades basadas en dichos ámbitos y que describimos a continuación:



Gráfico 11. Necesidades y aspiraciones que presenta el adulto respecto a la Educación de Adultos. Fuente: Ortega Carrillo (2001). Elaboración propia.

Para Romans y Viladot (1998: 49), la Educación de Adultos persigue y tiene como funciones satisfacer las deficiencias que pueda presentar las personas en los siguientes ámbitos de su vida:

- *Personal*: buscando la sustitución de actitudes negativas por otras más positivas para el desarrollo equilibrado e integrado de la personalidad.
- *Social*: orientando al adulto en su proceso de adaptación o para la intervención que le permitirá relacionarse y participar crítica, consciente y constructivamente en un mundo de valores, actividades y responsabilidades que le corresponden como adulto.
- *Compensatorio*: ofreciendo la posibilidad de realizar los estudios que en cada contexto se consideren básicos a las personas que en su momento no tuvieron la oportunidad de realizarlos.
- *Recurrente*: implicando todas las acciones formativas que una persona adulta emprende a lo largo de su vida en relación con su actividad laboral.
- *Ociosa*: ofreciendo educación *en, para y del* ocio facilitando aquellos medios que posibiliten un empleo gratificador del mismo.

Resumimos gráficamente estos aspectos:

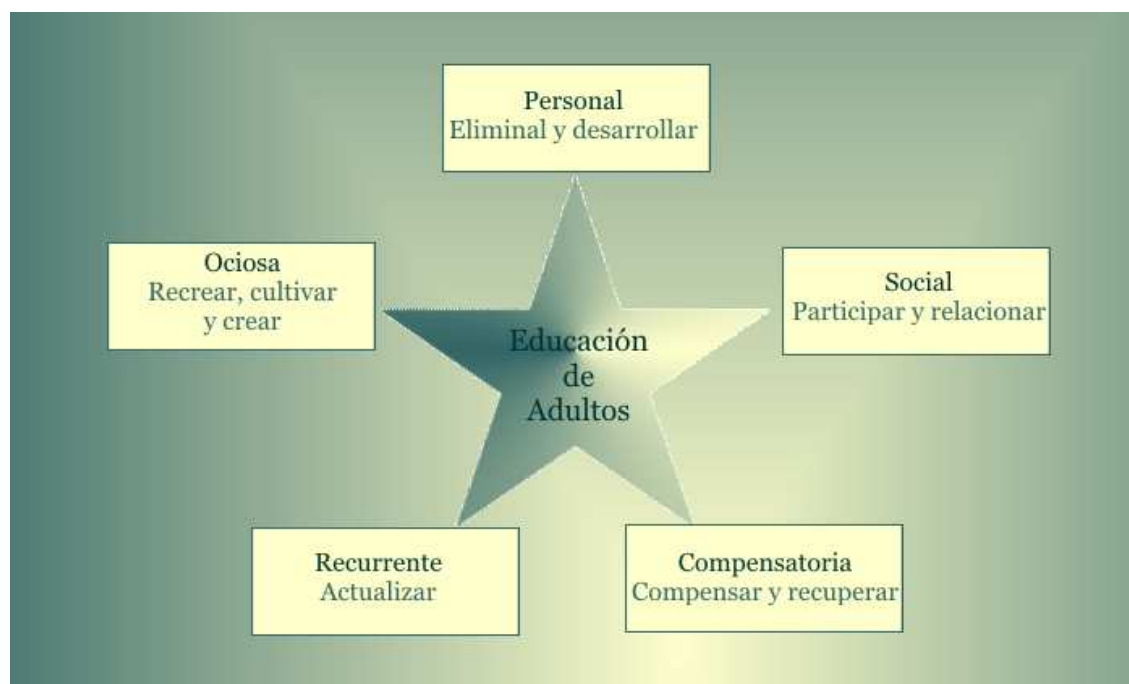


Gráfico 12. Funciones de la Educación Permanente de adultos. Extraído y modificado de Romans y Viladot (1998: 37).

La rapidez con la que se suceden los acontecimientos es una característica importante en la actualidad. Estos cambios se producen en todos los ámbitos de la vida y pueden afectar igualmente al ámbito educativo pero, de forma especial, a los procesos de aprendizaje de las personas adultas. El conocimiento crece a pasos agigantados. La Educación de Adultos se debe encaminar hacia la descentralización de los contenidos evolucionando a la concepción de *aprender para aprender*. Por ello Delors (1996: 35), en el Informe a la UNESCO sobre la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, ya exponía que las funciones o bases sobre las que se asienta la Educación de Adultos, aunque éste lo denomina Educación a lo largo de la Vida, son las siguientes:

- *Aprender a conocer*: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- *Aprender a hacer*: a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también, *aprender a hacer* en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- *Aprender a vivir*: de manera conjunta, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser*: para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, es importante no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

Todas estas cuestiones son muy importantes en nuestro trabajo investigador, como demostraremos más adelante.

Por su parte Marzo (1990: 23), recogiendo las palabras de Lowe (1976), establece que las funciones de la Educación de Adultos, son las siguientes:

- Dar a los adultos una segunda oportunidad en las cualificaciones que no pudieron obtener durante su infancia y su juventud.
- Ofrecer enseñanzas no sancionadas por un diploma para los que se preocupen de abrir su espíritu.

- Favorecer el desarrollo de la personalidad profundizando en el conocimiento de sí.
- Poner al día o conseguir una competencia profesional esencial.
- Orientar a los adultos hacia la resolución de los problemas personales y comunitarios y hacia nuevas maneras de proceder.
- Promover la acción comunitaria.

La Educación de Adultos debe avanzar hacia una socialización del saber, que permita a las personas responder a los desafíos que la sociedad actual plantea, donde los contenidos sean polivalentes, permitiendo el reciclaje continuo de la persona y cuya aplicación sea el inicio de una mejor calidad de vida del individuo en colectividad.

2. Vertientes de la Educación de Personas Adultas.

Hay que puntualizar antes de comenzar que para Marquès (2004, en línea) cualquier entorno de enseñanza de adultos, independientemente de su vertiente, debería cumplir las siguientes características:

- Ofrecer múltiples entornos de aprendizaje y con las menores restricciones posibles (tiempo, coste...)
- Proporcionar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes tengan un papel activo, puedan autoevaluarse y verificar la relevancia de lo que aprenden
- Diseñar los cursos considerando la especificidad cultural y experiencia de los destinatarios, con el fin de aprovechar el "valor añadido" que pueden aportar al grupo de aprendizaje
- Proporcionar diversos itinerarios que permitan personalizar los programas de estudios según la experiencia vital (no repetir contenidos ya conocidos), necesidades, intereses y deseos de los estudiantes.

En ese mismo sentido, los aspectos o áreas de la educación integral de adultos se clasifican en el Libro Blanco (1986: 21) en una formación:

- Orientada al trabajo (actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional)
- Para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social)
- Para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural)
- Como fundamento esencial a todas ellas, la formación general o de base que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituyente un prerrequisito indispensable de tipo compensador.

Por su parte, Limón (1990: 282-285) engloba en cuatro grandes sectores la educación de adultos escolar o educación básica de adultos:

• *Alfabetización funcional*: La alfabetización es siempre el punto de arranque de todo proceso educativo y, en este sentido, la educación básica de adultos presupone como fase inicial la alfabetización bien lograda. El adjetivo «funcional» pone el acento no sólo en la formación individual del educando, sino también en la formación comunitaria de la misma, a fin de que éste se comprometa de algún modo con su comunidad, como se ha señalado con anterioridad. Para ello es preciso tener siempre como referencia la realidad sociocultural en el que se ve inmerso el adulto.

• *Desarrollo personal*: Esta dimensión responde funcionalmente al deseo del adulto de cultivarse y de adquirir formación sobre aspectos humanos relacionados con su propia realidad y con su entorno. La Educación de Adultos, orientada prioritariamente al desarrollo de la

personalidad es, sobre todo, una educación centrada en el alumno, con unos contenidos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje que parten de sus necesidades y deseos, que incorporan sus recursos y experiencias, dando así a éste una participación activa en la planificación, control y reformulación de su proceso.

• *Desarrollo socio-cultural*: La educación básica de adultos está condicionada también por los diferentes papeles que la persona adulta desempeña en la sociedad en todas las etapas de su desarrollo. La necesidad manifiesta del adulto de establecer contactos sociales ha de acompañarse, desde el punto de vista de la educación, de un reconocimiento y clarificación de los valores y conceptos que conciernen a la relación del sujeto con su cultura y su contexto social.

• *Formación y actualización profesional*: se inscribe dentro de una concepción global de la Educación de Adultos, como una parte importante de tal sistema en el actual panorama de evolución de conocimientos y técnicas necesarias para ejercer una profesión y en la necesidad de actualizarse.

Para finalizar, y como índice de lo expuesto posteriormente, Quintana Cabanas (1993: 120), distingue entre varios tipos de Educación de Adultos:

- *Educación de adultos escolar*: es aquella que pretende proporcionar a los adultos la enseñanza que en su día debía darles la escuela y que, por diversas razones, no lo hizo.
- *Educación de adultos social*: se trata, como expone Marzo (1990: 20), de una percepción de la Educación de Adultos para la transformación social, núcleo generador en la relación entre educación integral y la formación ocupacional. Aquí encontramos dos subcategorías: Educación de Adultos Comunitaria y la Animación Sociocultural.

- *Educación de adultos cultural*: se refiere a la oferta que se hace a las personas para que completen y amplíen sus conocimientos, desarrollen sus habilidades y adquieran nuevas capacidades.
- *Educación de adultos profesional*: implica la adquisición o especialización para el trabajo o el reciclaje para el mismo.

2.1. La Educación de Adultos Escolar.

Como hemos mencionado con anterioridad, la Educación de Adultos escolar pretende ofrecer a la persona oportunidades educativas que en su momento le fueron negadas o no estaban, por diversos motivos, a su alcance.

En nuestro país tuvo tanta relevancia que, como exponía Quintana Cabanas (1993: 123), “*este tipo de Educación de Adultos-de carácter compensatorio- es tan importante, que en España, hasta hace poco tiempo no se hablaba de otra cosa*”. Se defiende desde esta vertiente que lo primero que hay que compartir con una persona es cultura, ya que sin ésta no puede haber calidad de vida ni participación social.

Desde esta vertiente de Educación de Adultos, se primaba la alfabetización del adulto. Hoy, y como exponer Cervilla Zapata (2007: 84), las tasas de analfabetismo en España se consideran residuales, aunque existiría una gran preocupación para que el adulto alcance una titulación básica, y que se inserten o reciclen en el mundo laboral y participen activamente en su comunidad.

Analizando el trabajo de Vélaz de Medrano (2006: 5), observamos que el analfabetismo absoluto en España se ha reducido a personas de más de 60-65 años y ha desaparecido prácticamente en población menor a 45 años, aunque han surgido nuevos analfabetismos y nuevas *alfabetizaciones* (científica, mediática, digital, etc.). Además,

prosigue la autora, la incorporación de migrantes a la sociedad española en la última década, supone consecuencias importantes en el campo de la educación. Por un lado, el posible repunte en las tasas de población adulta con bajos niveles de “*literacy*”, o habilidad para leer y escribir a un nivel completo, por diferentes motivos y que suponen nuevas demandas para la Educación de Adultos en este sentido.

2.2. La Educación Social de Adultos.

Los orígenes de la pedagogía social se relacionan con la sociedad industrial, y con la crisis política y social del siglo XIX que se vivió en Alemania. El máximo representante de esta pedagogía es Paul Natorp (1854–1920) que en su libro “*Pedagogía Social*” (1913), palabras tomadas por Soriano Díaz, (2000: 90), sostiene de ésta que “*no se limita a la educación en sus formas tradicionales ni a la educación del individuo aislado, sino a la del hombre que vive en comunidad porque su fin no es sólo el individuo*”.

Pero el auge de ésta corriente en nuestro país tuvo lugar en los años 70 del pasado siglo, ya que es en esa época cuando se producen las providencias oportunas, que movían voluntades y se sucedían nuevas experiencias desde el punto de vista de la pedagogía, después de décadas de oscuro fascismo. García Minués (2000: 3) recoge la idea de Petrus (1997) para señalar que la Educación Social sólo puede ser explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la aparición del nuevas políticas sociales, las formas de cultura predominantes, la desigualdad, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla.

La Educación Social se fundamenta en los siguientes documentos, que defienden la educación como un derecho universal y constitucional de la persona:

- La Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1948): que en su artículo 20 sostiene la igualdad entre todas las personas, sea cual sea su raza, color, sexo, origen, posición económica o cualquier condición, mostrando interés por la justicia social y la igualdad de oportunidades.
- La Constitución Española (1978): que en su capítulo III del Título I, se defiende que los principios rectores de la política social y económica, se hace mención a la obligación de los Poderes Públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia.

Soriano Díaz (2000: 93) también alude a Petrus (1994) para defender que la educación social además de solucionar determinados problemas de convivencia, tiene una función no menos importante que es la de ser un instrumento igualitario y de mejora de la vida social y personal.

Para Quintana (1994), según Cabrera César y Ruiz Serrano (2000: 75), la educación social es *“la ayuda al desarrollo social del individuo, a fin de que éste viva correctamente los aspectos sociales de su vida, tanto a nivel interpersonal como a nivel comunitario, cívico y político”*. De esta forma podemos decir que ésta no es universal, es decir, variará dependiendo de su contexto de aplicación. Así Hermoso, (1994: 130) expone que la educación social *“sirve sólo para un modelo concreto de sociedad, porque en ella se produce el proceso de socialización y porque las costumbres y estilos de vida son peculiares de cada una de ellas”*.

Desde nuestro punto de vista, la Educación Social nos ayuda a vivir nuestra dimensión social de forma plena, consciente y reflexiva en el contexto socioeconómico, cultural y político en el que nos encontremos.

Los campos de aplicación de Educación Social en relación a la población adulta generalmente son los siguientes:

- Población reclusa o en algún régimen penitenciario
- Drogadicción y alcoholismo
- Tercera edad necesitada y personas *sin techo*
- Familias desestructuradas
- Maltrato
- Prostitución
- Minorías étnicas

Para Sánchez Sánchez (1997: 15) la educación, que de por sí ya tiene un componente social, y más concretamente la Educación Social, debe cubrir los siguientes ámbitos de intervención:

- *Ámbito moral*: centrado en el aprendizaje de las habilidades morales con proyección hacia los demás
- *Ámbito sexual*: basado en el aprendizaje de las habilidades sociales referidas a los contactos sexuales y la propia sexualidad
- *Ámbito preventivo*: basado en el aprendizaje asertivo, de autocontrol y de ser fiel a los propios principios
- *Ámbito laboral*: dirigido al aprendizaje de una profesión, a la identificación con sus funciones sociales, a la comunicación y a la continua renovación debida a los avances técnicos
- *Ámbito sociocultural*: que nos ayuda al aprendizaje de la participación en la mejora y bienestar de la comunidad o grupo contextual
- *Ámbito de la ayuda y de la resocialización*: donde se aprenden nuevas formas de relación con los demás, luchando contra la inadaptación social.

- *Ámbito de la infancia, juventud, adultos y tercera edad:* como una forma de aprendizaje en las habilidades sociales propias de cada edad.

Los retos a los que se enfrenta la Educación Social en la actualidad pueden resumirse en el reto de aprender a conocerse a uno mismo para aprender a vivir en sociedad. En relación a tal cuestión, Pérez Serrano (1999: 66- 70) señala que los cuatro retos de la Educación Social son los siguientes:

- *Aprender a conocer. Del conocer al saber:* lo que implicaría educar el pensamiento, aprender a aprender para adaptarse a las circunstancias no previstas
- *Aprender a hacer. De la reflexión a la acción:* es necesario poner en juego la inteligencia, tener capacidad de iniciativa, de imaginación, de creatividad, de comunicación, de trabajo en equipo, de actuar de manera ética, etc.



Gráfico 13. Relación de ámbitos y retos de la Educación Social de Adultos.

- *Aprender a vivir juntos. Del estar con los demás al ser para los demás. Educar para la tolerancia y la no violencia:* estamos inmersos en una sociedad pluricultural y pluriétnica. En este contexto rico en culturas se hace necesario la educación en la tolerancia y la no violencia a través del diálogo, el respeto y la empatía
- *Aprender a ser:* es la misión más importante de la educación. Es necesario que las personas se doten de referentes de sentido para comprender el mundo que los rodea y para comprenderse a sí mismos.

Para finalizar este apartado, destacamos que Educación Social de Adultos, presenta dos vertientes: *la Educación de Adultos Comunitaria y la Animación sociocultural.*

Romans y Viladot (1998: 49), consignan que la Educación de Adultos y las prácticas de la animación sociocultural, representan dos de los instrumentos principales utilizados en los proyectos de desarrollo comunitario. No obstante, parece necesario diferenciar que la Educación de Adultos para el desarrollo de la comunidad aparece vinculada a países no industrializados, mientras que la Animación Sociocultural aparece y tiene su origen en países de mayor renta económica.

Erdozaia (1992: 96), expone que las causas que han propiciado la aparición del Desarrollo Comunitario y la Animación Sociocultural, son las siguientes:

- La rapidez de los cambios de todo tipo
- El desarrollo tecnológico
- El aumento considerable y progresivo del tiempo libre
- Cambio en la concepción educativa hacia la consideración de la necesidad de una Educación Permanente

- El gran y rápido crecimiento de la población urbana
- La desertización rural progresiva y sus consecuencias en las condiciones de vida en el ámbito rural
- La importancia concedida a la educación compensatoria
- Los impactos de la industria cultural
- Crisis profunda de la persona en la sociedad post-industrial.

Llegados a este punto y por la importancia de los aspectos descritos, consideramos necesario desarrollar de forma más amplia estas subcategorías en los siguientes apartados.

2.2.1. Educación de Adultos Comunitaria.

La Educación de Adultos como Educación Comunitaria, expone Ortega Carrillo (2001), debe orientar sus esfuerzos al desarrollo de la comunidad y el desarrollo personal.

El objetivo principal de la Educación de Adultos para el desarrollo comunitario es hacer a la ciudadanía más crítica para la puesta en marcha de acciones que contribuyan a un aumento de la calidad de la vida en común, es decir, hacer que la ciudadanía sea activa.

Marchioni (1989: 61) establece que *todo proceso comunitario es fundamentalmente un proceso de Educación de Adultos*”, y como expone Hernández Correa (2007: 292), aquí el papel del educador es fundamental para que de forma coordinada con los demás servicios y prestaciones, se estimule al estudiante a participar para que se considere protagonista y de utilidad en la comunidad.

Según Quintana (1985: 18) *“el desarrollo comunitario implica la idea de progreso de comunicación a través de su integración en tareas colectivas en las que la cultura juega un papel relativamente estimulante”*. Esto implica la consecución de unos objetivos que este

autor resume a partir de un esquema del Consejo de Europa y que nosotros utilizamos en nuestro enfoque de investigación:

- Tomar conciencia de los problemas y las potencialidades locales
- Adoptar una actitud activa con respecto al entorno ambiental
- Saber analizar los problemas y llegar a decisiones
- Crear actividades y ocupaciones nuevas
- Valorar las culturas locales y regionales
- Utilizar las potencialidades de los aparatos administrativos y financieros
- Negociar con los poderes públicos y las entidades sociales
- Colaborar con el sector industrial de empleo y con el sistema escolar
- Planificar la acción territorial y evaluarla
- Saber inscribir la acción local en su cuadro nacional e internacional.

Y para que esto sea posible, Romans y Viladot (1998: 52), proponen llevar a cabo las siguientes medidas dentro de la Educación de Adultos:

- Aumento de grupos y asociaciones autónomas
- Aumento de formas asociadas de colaboración y cooperación
- Reforzamiento de asociaciones políticas, sindicales y culturales
- Desarrollo de formas de solidaridad y ayuda mutua.

Estos proyectos globales deben implicar la participación coordinada de los distintos recursos comunitarios para una mayor rentabilización a favor de la propia comunidad. Y, sobre todo, estas

acciones deben estar dirigidas y gestionadas por personas capacitadas para ello y, según Cabeza et cols., (2000: 41) deben presentar las siguientes características:

- Ser tolerantes, incluyentes y responsables.
- Conducentes a la gobernabilidad y la ciudadanía activa en los niveles local, estatal y continental.

2.2.2. Animación Sociocultural.

En las últimas décadas se está produciendo en nuestro país un aumento del tiempo de ocio que ha propiciado que aparezcan nuevas opciones. Este es el caso de la animación sociocultural, la cual no vamos a tratar en profundidad lógicamente, aunque sí plantearemos algunos aspectos relevantes, que posteriormente utilizamos en nuestro trabajo de campo.

La animación sociocultural es descrita por multitud de autores (Ander Egg, 1987 y 1989; Trilla, 1997; entre otros), aunque se pueden clasificar en tres grupos o enfoques:

- Dar vida
- Poner en relación
- Participación en el desarrollo de la comunidad.

Para Valle (1999), recogido por Fuentes Esparrel, Ruiz Serrano, y Marín Marín (2000: 193), algunos de los principios de la Animación Sociocultural son:

- Favorecer que las personas se descubran, participen en la vida del grupo y de la sociedad intentando la mejora permanente de la calidad de vida

- Facilitar la adhesión a objetivos libremente elaborados, de acuerdo con las necesidades, las aspiraciones y los problemas de cada miembro y grupo social.
- Vivir en relación con las otras personas, en la aceptación y el respeto a cada uno de sus valores, sus creencias y las de su medio
- Dar a cada uno la ocasión de intercambiar ideas y expresarse libremente de acuerdo con su marco de referencia
- Atenuar para finalmente eliminar el hándicap sociocultural y dar a todos oportunidades equitativas, eliminando paulatinamente el vacío sociocultural entre los estratos sociales
- Crear las condiciones adecuadas que inciten al mayor número de personas a revalorizar plenamente su potencialidad, así como los recursos que pueden encontrar en su asociación con otros.

De esta forma Caride (2005:84) establece que, en opinión de Escarbajal (1992), el papel de la Animación Sociocultural, como instrumento para el desarrollo de las comunidades, no debe -al menos desde una perspectiva de cambio que rompa con la pasividad que caracteriza a las consumistas sociedades industriales- ofrecer dudas para ser una oportunidad a:

- Recuperar la ilusión por la propia identidad cultural (en su sentido más amplio)
- Buscar nuevos elementos culturales comunitarios
- Ayudar a la gestión política del entorno
- Despertar la conciencia crítica
- Tratar de encontrar alternativas estables (y no soluciones coyunturales)
- Emancipar a los colectivos
- Formar personas autónomas en todos los sentidos
- Fomentar la comunicación.

Finalmente apuntamos que para Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2006: 174-178), la animación sociocultural promueve los siguientes valores: *pluralismo, libertad, concienciación, democracia, relaciones humanas y autonomía personal*.

2.3. Educación de Adultos Permanente o Cultural.

El concepto de Educación Permanente, señala Vasques (1985: 40), surgió de la praxis y de la reflexión contemporánea sobre la educación. Pero era aún una teoría en proceso de elaboración ya que era necesario precisar algunos de sus factores integrantes, sistematizar mejor sus ideas implícitas, clarificar el alcance o proyección de sus elementos constructivos, y seguramente lo más importante, validar su dimensión práctica a través de un mayor número de acciones educativas específicas.

Para De Natale (2003: 61) la Educación Permanente *“representa una perspectiva que tiende a conciliar los distintos momentos de la formación humana, considerando a la persona en su devenir, en sus diferentes etapas y modalidades y en sus distintos mundos de pertenencia”*.

Adalberto (1991: 59), concibe la Educación Permanente como un sistema abierto, no administrativo, de naturaleza netamente interdisciplinar, interadministrativa, que ha de ser descentralizada, colaborativa, proyectiva y articulada por el tejido social.

Todo esto se organiza del siguiente modo:

- Integrando los tres ámbitos habituales de aprendizaje (informal, formal o no formal) en las acciones formativas que se desarrollen en la familia, escuela, medios de comunicación y sociedad civil organizada.

- Cooperación transversal en los ámbitos geográficos, económicos y culturales
- Diálogo curricular-colaborativo, entre las áreas de conocimiento científico y técnico, relacionadas con la calidad de vida y ámbitos de desarrollo humano
- Sistematización y estructuración progresiva:
 - De los niveles educativos formales (los que conducen a la obtención de una titulación)
 - De los desarrollos curriculares de cada nivel
 - De los propósitos formativos de naturaleza tecnológico–laboral.

- Participación colaborativa y democrática en los procesos de diseño, gestión y evaluación educativa
- Diversificación de las estrategias de aprendizaje, dando cabida al fomento del autoaprendizaje y del interaprendizaje en las diversas comunidades formativas
- Flexibilización y diversificación de los programas, de sus objetivos, contenidos y desarrollo organizativos, sin que ello suponga pérdidas sustanciales en el rigor y la calidad de las articulaciones formativas
- Inclusión del conocimiento teórico y práctico de las tecnologías de la información y de la comunicación, en los diseños y desarrollos de educación para evitar en lo posible la formación obsoleta y desarrollar al máximo la capacidad de comunicación
- Fomentar la investigación y la innovación educativa
- Formación especializada de líderes democráticos
- Entrenamiento para asumir los cambios de roles y empleos a lo largo de la vida y para el compromiso de una sociedad solidaria.

Romans y Viladot (1998: 343 y 349), por su parte, establecen las bases de la Educación permanente:

- *Continuidad*: por lo que se garantiza a toda persona pueda que formarse o instruirse en cualquier momento
- *Movilidad*: acredita a cada persona la formación que posea, siendo necesario para ello un sistema horizontal y vertical a través del mundo de los conocimientos teóricos y prácticos
- *Globalidad*: responde al hecho de que la vida de cada persona está formada por variedad de aspectos vitales que no sólo se suceden sino que también coexisten. Se hace necesaria una formación pluridisciplinaria
- *Educatividad*: desde donde se posibilita el derecho de toda persona a recibir una educación de calidad sea cual sea el lugar donde desee o pueda acudir.

De este modo García Hoz (1995: 130), expone que la Educación Permanente exige que todas las instituciones sociales tomen conciencia de su carácter de agencias educativas y junto a los recursos y medios educativos de la escuela se desarrollen otros recursos y potencialidades que posee la sociedad, tales como museos, bibliotecas, teatros, etc.

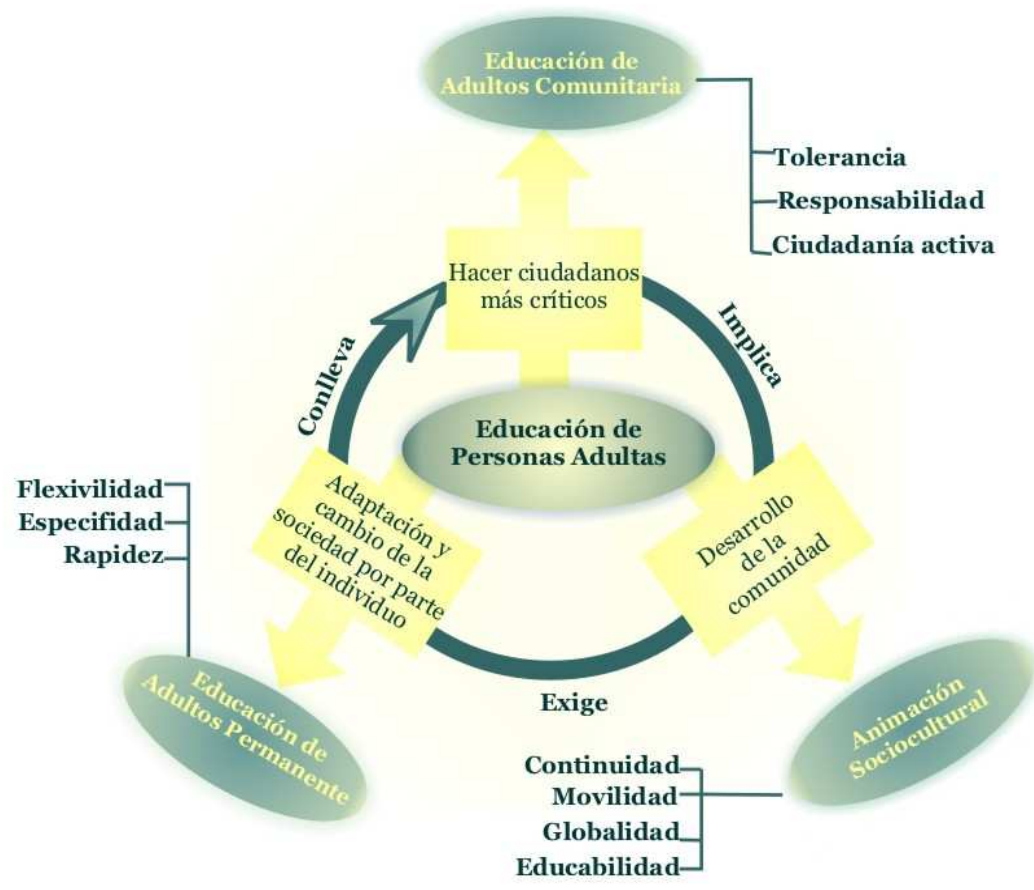


Gráfico 14. Relación entre las distintas variantes de Educación de Personas Adultas. Elaboración propia

2.4. Educación Profesional.

Dedicamos un tercio de la vida a la actividad laboral. Si además reflexionamos sobre el entorno laboral y profesional, concluimos que es altamente vital y que requiere un enriquecimiento formativo constante, por parte de quien trabaja.

Es en este marco encontramos la Educación Profesional Continua, que comienza cuando cualquier persona abandona por primera vez el sistema de educación formal sea cual sea su formación anterior.

El objetivo principal a efectos de la actividad laboral, es contribuir conjuntamente con el sistema formal al acercamiento entre lo que se requiere en el sistema productivo y la formación que las personas aportan. Se trata en definitiva de reducir lo que Romans y Viladot (1998: 54 y 55) han denominado *situación oscura* y disminuir los futuros problemas en el resto de las situaciones que se van produciendo a lo largo de la vida laboral. Esa *situación*, es aquella donde “*encontramos básicamente a aquellas personas que no estando incorporadas al mundo del trabajo, necesitan o desean complementar su formación para facilitar su acceso a un empleo*”. Estos autores definen el objetivo de la Educación Profesional Continua como el de ayudar en la capacitación para el desempeño y desarrollo (y no para la ocupación) de un puesto de trabajo. De esta forma estaría dirigida a dos grandes grupos de población:

- Desempleados que no han trabajado nunca y buscan su primer empleo, independientemente del nivel de estudios alcanzado en el sistema formal.

- Desempleados que sí han trabajado y buscan reinsertarse en el mundo del trabajo, sin importar tampoco los estudios alcanzados en el sistema formal.
- Empleados que tratan de actualizarse en el puesto de trabajo que desempeñan.

Esta definición se adapta a las siguientes características:

- *Flexibilidad*: modifica sus contenidos en función de los cambios y de la demanda del mundo del trabajo
- *Especificidad*: se centra sólo en aquellos aspectos que se necesitan para desarrollar un trabajo concreto
- *Rapidez*: es una herramienta válida y ágil de transición a la ocupación.

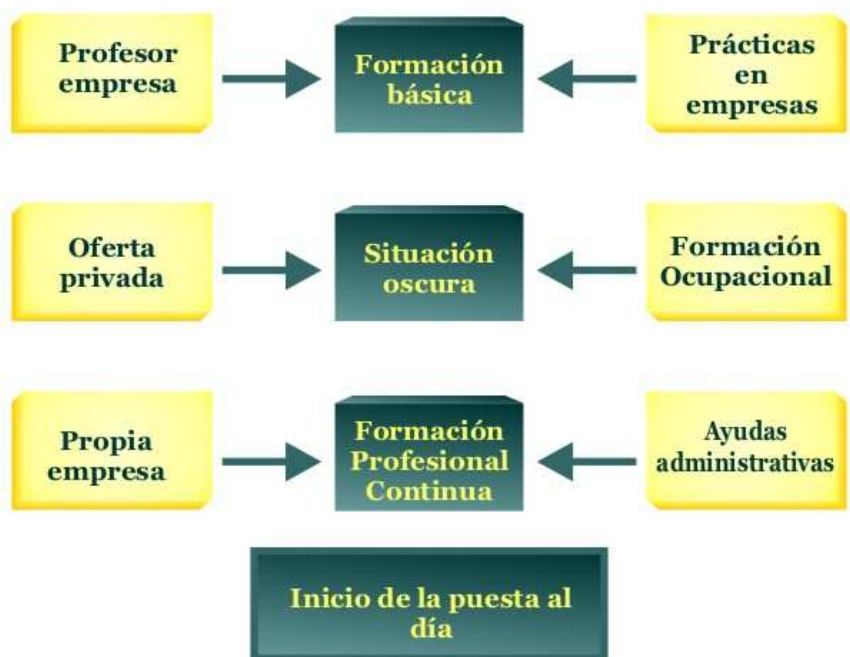


Gráfico 15. La Formación Profesional Continua. Tomado de Romans y Viladot (1998: 55)

2. 4. 1. La Formación Profesional.

La Formación Profesional, según el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008, en línea), comprende el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. En la actualidad está compuesta por 142 títulos oficiales y tiene como finalidad la preparación del alumnado para la actividad en un campo profesional, proporcionando una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, además de comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de inserción laboral y adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.

Existen dos tipos de Formación Profesional, la de base y la específica. La Formación Profesional de base es aquella formación básica de carácter profesional que los alumnos reciben en la educación secundaria obligatoria y en el Bachillerato, mientras que la Formación Profesional específica comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de diversos campos profesionales.

La gestión de la Formación Profesional se viene articulando a través de tres subsistemas: Formación Profesional Reglada, Formación Profesional Ocupacional y Formación Continua.

2.4.2. La Formación Profesional Ocupacional o Formación Profesional para el Empleo.

La Formación Profesional Ocupacional en España nació en los años ochenta del pasado siglo y se encuentra inmersa en las políticas activas de empleo que se dan desde esta década.

La Formación Profesional Ocupacional pasó a ser función del Instituto Nacional de Empleo con la Ley básica de Empleo de 1980 y proviene de la Promoción Profesional Obrera teniendo como objetivo fundamental la formación de los desempleados y de aquellos ocupados con deseos de alcanzar mayor cualificación o cambiar de sector productivo.

Aznar Díaz (2003: 185) explicita la noción del Instituto de Formación y Estudios Sociales sobre la Formación Profesional Ocupacional. Para este organismo, no es parte integrante del sistema educativo sino instrumento que apoya la incorporación al mundo del trabajo y movilidad ocupacional de los trabajadores, potenciando los planes de reconversión, cualificación y perfeccionamiento de aquellos en función de las perspectivas que ofrece el mercado de trabajo. Por su parte la Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social de la Junta de Andalucía (2008, en línea) la define como una formación que tiene como objetivo ofrecer a las personas desempleadas, una cualificación profesional concreta vinculada a las exigencias del mercado laboral mejorando así las oportunidades de acceso al trabajo.

2.4.3. La orientación laboral.

La Orientación está muy relacionada con los términos *Guidance* (guiar, conducir, dirigir...); *Counseling* (consejo) y *Consulting* (consulta). Para Prado Díez (1991), recogido por Fernández Gálvez (2003: 11) el término *Guidance*, tiene un carácter más de información/imposición, más directivo y externo; *Counseling* expresa connotaciones de ser asumido libremente, de ser algo consciente y responsable, de ser deseado y buscado; y *Consulting* proviene del campo empresarial y se refiere a la iniciativa del cliente que busca asesoramiento.

Repetto (1977:124), entiende la orientación como el proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto, mediante técnicas

educativo–psicológicas y factores humanos, para que se comprenda más a sí mismo y a la realidad que lo rodea, alcance una mayor eficacia intelectual, profesional y humana y se relacione más satisfactoriamente consigo mismo y con los demás.

Pensamos con Rodríguez Moreno (1988), que la definición que más se acerca a la dimensión social y de igualdad de oportunidades es la de *guiar, conducir, indicar de manera procesal para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo laboral* (Fernández Gálvez 2003: 13).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la orientación laboral posee cuatro dimensiones o concepciones, que son recogidas en el siguiente gráfico:



Grafico 16. Dimensiones de Orientación Profesional. Adaptación propia.

Considerando las necesidades de nuestro trabajo de investigación, nos centraremos en la Orientación en su faceta de Orientación Vocacional y Profesional.

Super (1951), uno de los máximos exponentes de la Orientación Profesional del siglo XX, define la disciplina como: *“el proceso mediante el cual se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen completa y adecuada de sí mismo y de su papel en el mundo laboral, poner a prueba este concepto frente a la realidad cotidiana y a convertirlo en una realidad para su satisfacción personal y para beneficio de la sociedad”*. Esta definición presenta las siguientes características con relación la Orientación Profesional (Noguera, 2002: 203):

- Habla de proceso sistemático orientado a ayudar al sujeto a desarrollar su autoconcepto personal y trasladarlo al ámbito vocacional y no de acciones puntuales.

- El autoconcepto se convierte en un determinante de la elección vocacional.
- La Orientación Profesional implantará ese concepto de sí mismo y su relación con lo vocacional, mutuamente.
- Esta traslación del concepto de sí mismo a términos vocacionales la explica a través de las siguientes fases: *exploración, autodiferenciación, identificación, desempeño de roles y evaluación.*

Por último, el Ministerio de Educación y Ciencia en 1994, proporciona la siguiente definición *“proceso de ayuda al sujeto, mediante el cual éste identifica y evalúa sus aptitudes, competencias e intereses con valor profesionalizador; se informa sobre la oferta formativa y la demanda laboral accesible para él, en la actualidad o en un futuro próximo y, en función de ambos conjuntos de variables, toma la decisión sobre el itinerario formativo a seguir, o en su caso, modificar con el objeto de lograr una inserción profesional, dentro del sistema educativo, formar al alumno de Formación Profesional sobre los componentes básicos de cualquier comportamiento laboral (seguridad, relaciones laborales...) y llevar a cabo el asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción laboral.* De esta definición podemos obtener en conclusión las siguientes puntualizaciones:

- La Orientación Profesional es un proceso de ayuda para conocerse mejor.
- Da información sobre los efectos formativos y socio-profesionales para efectuar una toma de decisión adecuada.
- Se centra, en el sistema educativo, en la formación en competencias laborales cuando es necesaria en todos los niveles educativos tanto formales como no formales.
- Proporciona asesoramiento, seguimiento y evaluación del proceso de inserción laboral.

Por todo ello, nos parece oportuno sintetizar la Orientación Profesional en *aquellas acciones orientadas a la ayuda de la elección vocacional, a la ayuda para la conservación del puesto de trabajo, al desarrollo profesional y al cambio o renovación del puesto de trabajo. Es por ello que es necesaria a lo largo de toda la vida laboral y antes de llegar a la misma.*

La Orientación Profesional tiene un claro componente social, por lo que no se puede centrar únicamente en el sujeto sino que debe tener muy en cuenta el contexto social donde éste está inmerso. El ser humano y su realización no se puede explicar ni interpretarse sin tener en cuenta el contexto donde se produce el desarrollo personal. Pero no se trata de que la persona sea la que se adapte al medio únicamente, sino que se debe propiciar la modificación de aquellos obstáculos contextuales que impiden la realización personal.

Desde esta dimensión social de la Orientación Profesional, Delgado (1995:49) expone que hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El sujeto ha de poner a prueba sus posibilidades, valores, intereses, estilos de vida, etc.
- Ha de tener en cuenta la comunidad con sus agentes sociales, económicos y sus servicios de información y documentación vocacional y ocupacional.
- Deben iniciarse acciones de apertura hacia todo aquello que conecta al orientado con nuevas situaciones de la vida real y del mundo productivo.
- Hay que ser consciente de los factores ambientales que pueden influir negativamente en la toma de decisiones.
- Puede que se produzcan discrepancias entre los objetivos y valores del sujeto y los propuestos por las instituciones educativas y la sociedad.

3. Historia de la Educación de Adultos en España

La Educación de Adultos en España se inicia con la Revolución Industrial, ante la necesidad de actualizar los conocimientos en relación con los cambios tecnológicos y económicos de la época.

Las primeras referencias escritas aparecen en 1792 en un informe que presenta Condonnet. Manifiesta que la instrucción de adultos debe ser una actividad pública. De esta forma, apunta Ortega Carrillo (2004), *“todos los domingos el maestro dará conferencias abiertas a todos los ciudadanos de todas las edades”*.

La historia de la Educación de Adultos en nuestro país (Ayuste 1999; Beltrán 1996; Bermúdez 1989; Marzo y Figueras 1990) tiene su origen en el siglo XIX cuando la escuela primaria empieza a abrirse a otros colectivos en nuestro país implantándose las clases de noche y clases de domingo, que se dedican a la educación de las disciplinas de aritmética, lengua, gramática y doctrina cristiana. Presentamos sucintamente las fechas más relevantes en la evolución de la Educación de Adultos en nuestro país:

- En 1857 surge la *Ley Moyano*. En su artículo 106 dice que *“el Gobierno fomentará el establecimiento de clases de noche o de domingo para adultos, cuya instrucción ha sido descuidada o quieran adelantar sus estudios”*
- En 1865 Luis Puig escribe el libro *Organización de las Escuelas de Adultos*. Expresa su preocupación por la incomodidad de los adultos en estos tipos de escuelas sin organizar, sin método, sin sistema determinado. El profesor enseña con desaliento y el alumno se aburre y se desanima
- En 1880 se crean la *Universidades Populares*. Eran grupos de trabajadores que se reunían en la casas de los pueblos o en los ateneos de trabajadores para asistir a conferencias, cursos,

etc. Estaban inspirados en la Institución Libre de Enseñanza y fue Oviedo la ciudad española donde se creó la primera Universidad Popular.

- En 1898 se crea la Extensión Cultural. Los obreros exigían conferencias en las que se hablaba de derecho, comercio, cosmología, ciencia natural, socialismo, problemáticas laborales, educación cívica, etc.

- En 1900 se crean las Misiones Pedagógicas que nacen a propuesta de la Junta de Fomento de la Educación Nacional. Querían acercar la cultura a los pueblos rurales. Las actividades consistían en el teatro, exposiciones, etc. Con el golpe de estado y la Guerra Civil decaen todas estas actividades culturales y posteriormente la Dictadura aniquila, como tantas otras cosas, el enorme potencial formativo que se había acumulado hasta el momento.

- En 1950 vuelven a surgir actividades culturales de cierto interés, creándose la *Junta Nacional contra el Analfabetismo*, que genera dos iniciativas importantes:

- Las escuelas de temporada
- Programas de Formación Profesional obrera.

- En 1963 la administración de educación creó la *1ª Campaña de Alfabetización de Adultos*, moviendo a más de 5000 maestros que, en horario nocturno, impartían clases a personas adultas.

La Ley General de Educación de 1970 introdujo referencias directas al impulso y la organización de la Educación de Adultos y siendo consecuencia de esto la aparición en el Boletín Oficial del Estado la Orden de 5 de marzo de 1974, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos. Los principios organizativos-pedagógicos de esta orden fueron:

1. Promoción académica para obtener un título
2. Promoción profesional para ascender en la pirámide laboral
3. Promoción personal para tener más prestigio social.

Esta normativa articula una Educación Permanente de adultos en tres ciclos:

1. Alfabetización
2. Obtención del certificado de estudios primarios
3. Graduado escolar.

Con el advenimiento de la democracia se crean en 1980 las *Bases para la revisión de las orientaciones pedagógicas de la Educación Permanente de adultos*. En 1986 se elabora el Libro Blanco de Educación Permanente de adultos, que recoge los proyectos educativos desarrollados en las distintas Comunidades Autónomas en relación con este tema. Gracias a este libro en 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) dedica su capítulo III expresamente, con la finalidad de facilitar vías de acceso para que los ciudadanos en edad adulta puedan alcanzar el desarrollo personal y profesional que, por diferentes razones, no alcanzaron en su día.

En 1985 se diseña el primer currículum experimental de Educación Permanente de adultos mediante centros de interés. Cuando se decide adaptar al nuevo currículum de la LOGSE se descubre que el modelo no se adapta a la estructura de contenidos de la ley optándose por un currículum académico. Sigue siendo un modelo interdisciplinar pero con un control exhaustivo de los contenidos (programación).

En Andalucía, se reguló en 1997 el currículum de Educación Permanente de adultos organizándolo en tres niveles:

- *Formación inicial de base:* instrumentos para un mejor acceso a los bienes de la cultura, a la comprensión y participación en el entorno político, social, económico y cultural. Este nivel no tiene duración fija y se articula en dos ciclos. Se trabajan las áreas de: *comunicación, comunicación matemática y desarrollo social y funcional*. En relación con la temática que nos ocupa en esta tesis doctoral, ponemos de manifiesto que hemos utilizado fundamentalmente las tres áreas especificadas, al tratarse de personas sin formación y procedentes de lugares social y económicamente deprimidos.
- *Formación de base:* facilita la reflexión crítica sobre los bienes culturales para una mayor integración en su entorno social y cultural y un mejor acceso a los niveles superiores de formación. Tiene una duración de dos años. Se estudia, además de las áreas anteriores, *conocimiento del medio*.
- *Educación Secundaria de Adultos:* se organiza en dos ciclos cada uno de un año. Permite a quienes lo superan acceder a la Formación Profesional de grado medio o al Bachiller. Las áreas que se imparten son: *Idiomas, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Desarrollo social y funcional*, además de áreas transversales.

La metodología debe ser activa, investigativa y orientada a encontrar soluciones. Se realiza mediante trabajos grupales en el que se fomenta el diálogo, la interacción entre personas y la participación. El currículum andaluz ubica al profesor como coprotagonista del proceso enseñanza y aprendizaje. En el caso de la enseñanza a adultos migrantes analfabetos, este punto se convierte en una clave fundamental para el avance del proceso enseñanza y aprendizaje.

4. Agentes y agencias de la Educación de Adultos.

Las agencias que se encargan de la Formación de Adultos son múltiples y variadas. Rodríguez Piñero (1993: 84) recoge las siguientes agencias como responsables de la Educación de Adultos:

- Fundaciones
- Asociaciones
- Sindicatos
- Sindicatos de trabajadores
- Partidos políticos
- Obra social de las cajas de ahorro
- Organización Nacional de Ciegos (ONCE)
- Colegios profesionales y cámaras oficiales
- Mutuas de trabajo y enfermedades profesionales de la Seguridad Social y Mutuas de previsión y Seguridad Social complementaria
- Cooperativas y sociedades anónimas
- Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES) en el sector social
- Cruz Roja Española
- Asociaciones de carácter cultural, de investigación y/o carácter científico
- Entidades religiosas
- Organizaciones de consumidores
- Entidades deportivas de carácter no lucrativo
- Asociaciones de vecinos
- Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD)
- Organizaciones de utilización colectiva al servicio de las PYMES
- Agrupaciones de interés económico y sector no lucrativo

- Asociaciones profesionales de empresarios.

Por su parte, Alonso Hinojal (1995: 225) agrupa en el siguiente esquema las siguientes agencias y agentes:

- Agencias gubernamentales: de los gobiernos centrales, autonómicos y locales
- Agencias cuasi-gubernamentales: conectadas de alguna manera a las administraciones públicas
- Agencias no gubernamentales y no lucrativas: asociaciones de naturaleza diversa
- Agencias mercantiles o con fines de lucro.

En el ámbito internacional, Ruiz Muñoz (2001: 130-133) resalta que la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial (en este último caso podría reflexionarse de forma profusa al respecto) son las agencias más importantes por los siguientes motivos:

- UNESCO: Al enfatizar la universalidad de la educación básica como derecho.
- UNICEF: Reconociendo la importancia de la educación básica como una “meta” para luchar contra la discriminación y la marginalidad.
- El Banco Mundial: Incidiendo, en principio y teóricamente pues sus acciones son muy cuestionables, que cuando las personas se educan aumentan sus ingresos e inversiones, lo que repercute en la sociedad en general.

5. Cambios en la Educación de Adultos y perspectivas de futuro.

Durante todo este tiempo, la Educación de Adultos ha sufrido cambios a nivel internacional, tanto en su concepción como en los

paradigmas en los que se sustenta. Éstos se han producido, básicamente, en la segunda mitad del siglo XX, y cuya incidencia en España se puede decir que fue nula o casi inexistente por las peculiaridades de la Dictadura en la que hasta 1978 estuvo inmersa. Siguiendo a Leirman (1994: 97-113), se pueden resumir del siguiente modo:

En los años sesenta y más concretamente en la celebración de la Conferencia de Montreal de la UNESCO en 1960, se lanzaron tres mensajes fundamentales sobre la concepción de la Educación Permanente de adultos:

- Los cambios sociales provocan continuamente nuevas necesidades de aprendizaje en las personas adultas.
- A la ciudadanía, y especialmente a los más desfavorecidos social y culturalmente, se les debe proporcionar oportunidades educativas organizadas para responder sus necesidades.
- Las autoridades deberían crear un flexible aunque integrado sistema educativo para todas las edades y todos los grupos sociales.

Con estas premisas, la Educación Permanente de adultos, se concebía como una parte de una amplia empresa de cambio social en los que los “agentes de cambio” conducían a sus “clientes” en un proceso que comenzaba con un diagnóstico y un programa de cambio de relaciones. Éste estaba orientado hacia el establecimiento de objetivos y la construcción y ejecución del programa y finalizaba con la evaluación generalizada y cambio de relaciones.

Los años setenta, fueron años de transformaciones sociales, económicas y culturales a nivel mundial. De estas transformaciones surgió la llamada *Educación Alternativa*, cuyo objetivo era el cambio de la sociedad hacia una democracia básica a través de la educación,

combinada con la acción política. De esta forma se produce un cambio de enfoque pasándose de una perspectiva “adaptativa” de la Educación Permanente de adultos a una perspectiva “innovadora”.

Así la Educación Permanente de adultos se comprometió en proyectos de investigación, con temática de emancipación de las mujeres, de la clase obrera, los jóvenes y los habitantes de los barrios y regiones desfavorecidas, convirtiéndose en el enfoque central del análisis y la acción educativa. Así se desarrolló un concepto de *ciencia emancipatoria* basada en la combinación de la búsqueda de la “verdad”, el bienestar y la práctica, optando por un ciclo de investigación educativa donde reflexión y acción estaban dialécticamente ligadas.

Con los años ochenta del pasado siglo llega la gran crisis. Las conferencias de la UNESCO sobre Educación Permanente de adultos desde 1972 a 1985 y especialmente la Conferencia de Nairobi en 1976 ponen de manifiesto que la Educación Permanente de adultos se enfrenta a múltiples crisis mundiales (crisis en el empleo, en el medio ambiente, la carrera por las armas nucleares y bacteriológicas, la grieta “Norte-Sur”, las nuevas tecnologías, etc.), por lo que se hace necesario proporcionar una comprensión crítica de dichas crisis y de las posibles soluciones alternativas, a igual que debe capacitar a las personas para aprender las habilidades básicas para la vida.

Para Iovanovich (2006, en línea) la Educación de Adultos se enfrenta con nuevos desafíos. Se trata de todo proceso de transformación educativa, ajustada al Tercer Milenio para cubrir, prioritariamente, la necesidad de acceso a la información y el desarrollo del pensamiento sistémico en adolescentes, jóvenes y adultos de los sectores populares, ya que tienen que enfrentar cotidianamente un mundo competitivo y tecnificado, con crecientes niveles de desempleo e inocupabilidad.

Llegados a este punto nos conviene preguntarnos ¿hacia dónde navega la Educación de Adultos?, ¿A qué nuevos retos se debe enfrentar? Para ello, Rumbo (2000: 23-27), expone que la Educación de Adultos en el siglo XXI debe hacer frente a los siguientes desafíos:

- La provisionalidad del conocimiento científico implica el cuestionamiento de la validez del currículo basado en las disciplinas.
- La flexibilidad en el trabajo y la afirmación de la iniciativa y creatividad de los trabajadores supondrán una educación igualmente flexible en espacios y tiempos.
- El efecto de la globalización provoca una necesaria ruptura de los límites entre las instituciones proveedoras de oportunidades de aprendizaje para las personas adultas (formales, no formales e informales).
- La internacionalización de la producción hace que aumente la movilidad de los ciudadanos entre los diferentes países, lo que significa que la educación de la persona adulta debe hacer frente a esta nueva realidad multicultural. La movilidad laboral es cada vez mayor. En las aulas de enseñanza del español que hemos visitado, encontramos personas de diferentes nacionalidades que hacen que se exija de la Educación de Adultos una respuesta adaptada a la diversidad cultural que actualmente encontramos en las aulas. Por la experiencia que hemos llevado a cabo, la formación y progresión de un ciudadano de Europa del Este (con formación académica básica, con un alfabeto latino en algunos casos, etc.) no es igual a un ciudadano de Marruecos, lo que requiere respuestas globales que permitan llegar a todos y cada uno de ellos.
- Los recursos didácticos tradicionales (libros de texto, fichas de trabajo...) no tienen mucho que hacer frente a otras modalidades de enseñanza y aprendizaje más complejas;

instantáneas y más atractivas. Por tal motivo, quien forma a personas adultas se siente obligado a formarse también en nuevos conocimientos y nuevas tecnologías (incluyendo aspectos como la cultura de la imagen), pero no sólo como usuarios de las mismas, sino como analistas críticos de las informaciones que transmiten. La imagen se ha convertido en los últimos tiempos en un recurso didáctico fundamental, y muy necesario, en la Educación de Adultos. El efecto atractivo, evocador y significativo de la imagen no puede ser comparado al de la palabra, pues sólo tenemos que analizar la importancia de la imagen en la sociedad contemporánea. El adulto está inmerso en un mundo de imágenes. Si esto lo trasladamos a adultos migrantes que llegan a España sin ningún conocimiento del idioma y con escasa experiencia escolar, la imagen se convierte en el vehículo que facilita el aprendizaje. De poco sirven, para este tipo de alumnado, los manuales habituales donde prima la palabra escrita sobre la imagen, y donde la gramática predomina sobre la comunicación.

- Por otro lado, no es posible entender el aprendizaje adulto contemporáneo sin considerar el papel que juega el consumo en la sociedad actual, en la medida en que la cultura se ha convertido en un bien de consumo más. En particular, tenemos que considerar y analizar críticamente la educación de las personas adultas en el contexto de una cultura económica de signos externos, donde las elecciones del consumidor son actos de comunicación social, símbolos de identidad que marcan la diferencia.

- La afirmación de las sociedades democráticas, conlleva una formación de ciudadanos comprometidos, responsables y activos. En este sentido, la meta de la educación de las personas adultas es educar para la ciudadanía, impulsando estrategias educativas que promuevan la igualdad, la

equidad, la diversidad cultural, justicia social y la defensa de los derechos humanos.

Todo ello lo sintetizamos en el siguiente gráfico explicativo:



Gráfico 17. Desafíos de la Educación de Adultos para el siglo XXI. Fuente Rumbo (2000: 23-27)

6. El adulto y el aprendizaje.

El aprendizaje humano tiene como objetivo, en palabras de Monclús (1990:60), *“el reconocimiento y comprensión constante de sí mismo y del medio ambiente por parte del propio individuo”*. Continúa aportando que *“el adulto ha de ser capaz de orientar su vida y conformar su ambiente de manera consciente sobre la base de su propia razón, tratando de aprender, más allá del ámbito cognitivo, comportamientos, habilidades y técnicas necesarios para su efectiva participación en la conformación de su vida y actividades”*.

Para Pavón (2002, en línea) en la actualidad se considera el aprendizaje adulto de una forma más amplia que en años pasados. No

correspondería tan solo sólo a personas y contextos en los que obtener un certificado era el único objetivo, sino que las acciones de aprendizaje se deslizan hacia un mayor número de contextos y situaciones individuales.

Hacer una clasificación de las personas que se acercan a la Educación de Adultos es difícil, aunque Romans y Viladot (1998:89-90) realizan una clasificación que nos puede permitir conocer mejor este escenario:

- Primer grupo: personas de la tercera edad, que no han tenido acceso al conocimiento de los códigos de alfabetización y son los llamados analfabetos absolutos.
- Segundo grupo: personas que no dominan a efectos prácticos unos conocimientos básicos, no siéndoles útiles para su desarrollo personal y comunitario. Son los llamados analfabetos funcionales.
- Tercer grupo: formado por jóvenes adultos que poseen diferentes niveles de conocimiento, como consecuencia de las variadas situaciones que han vivido.
- Cuarto grupo: jóvenes adolescentes que provienen del denominado fracaso escolar.

El aprendizaje del adulto es diferente al del niño. Este aprendizaje adulto está condicionado por diversos aspectos que han sido recogidos por diversos autores, de los cuales seleccionamos:

Para Jabonero, Lopez y Nieves (1999:38), las características básicas de las personas adultas, que según los autores influirían de manera sustancial en el proceso formativo de los mismos, son las siguientes:

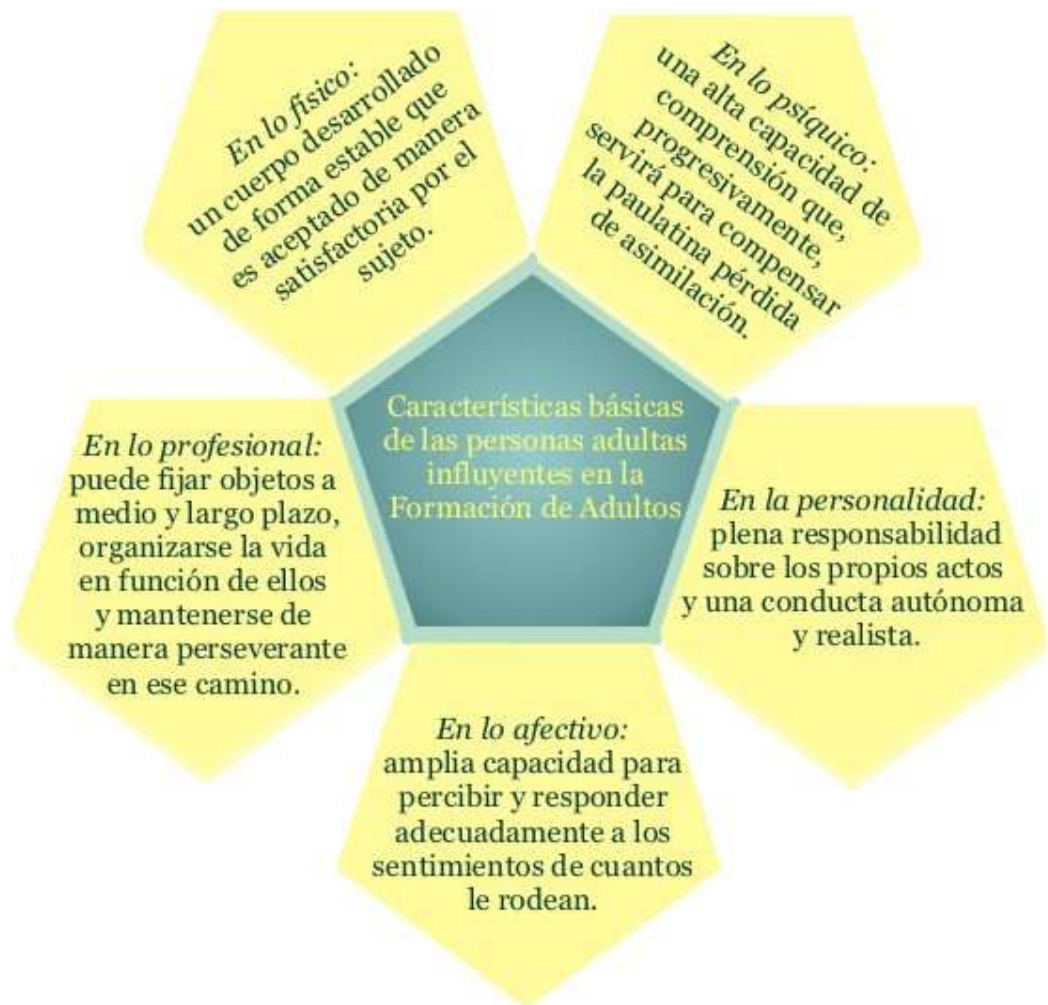


Gráfico.18. Características básicas de las personas adultos. Fuente Jabonero, López y Nieves (1999:38).

Romans y Viladot (1998:89-114), apuntan una serie de aspectos socioeconómicos, psicológicos y fisiológicos que son vitales para la comprensión del aprendizaje adulto ya que inciden de manera importante en el mismo. Para comprender mejor estos aspectos los mostramos a continuación de forma resumida:

Aspectos socioeconómicos

El apoyo o desprecio de la familia.

La situación especial de la mujer que aprende: la mujer no ha alcanzado aun la igualdad en la sociedad actual, asumiendo responsabilidades que le son asignadas por tradición y que afectan a su rendimiento formativo.

El adulto inmigrante: analfabetismo, desarraigo, desprecio de la sociedad, falta de formación y sensibilidad del profesorado en algunos casos, etc., son factores que afectan al adulto inmigrante a la hora de avanzar en su formación.

Aspectos fisiológicos

Disminución de la capacidad visual: que comienza a partir de los cuarenta años.

Disminución de la capacidad auditiva: cuyo declive comenzaría a partir de los veinte años.

Dificultades de la psicomotricidad fina: para la prensión de instrumentos de escritura.

Velocidad en la realización de tareas: lentitud de movimientos, necesidad de mayor tiempo para realizar ciertas tareas intelectuales, necesidad de mayor motivación, etc.

Aspectos psicológicos

Desventajas intelectuales: pensamiento pragmático y dificultad para el pensamiento abstracto, imprecisión en la noción y sentido del tiempo, elevación de la anécdota a teoría.

Complejo de inferioridad y sentimiento de inseguridad.
Resistencia al cambio.

Pragmatismo: el adulto busca información sobre intereses concretos como la promoción social, económica y laboral.

Interés y responsabilidad: cuando un adulto toma la decisión de aprender algo lo hace con gran confianza e interés.

Timidez, protagonismo y confianza.

Preocupaciones ajenas a la formación: el trabajo, el cuidado de otras personas, las preocupaciones personales, etc., pueden llegar a ser aspectos tan intensos que lleguen a disminuir la atención necesaria para atender en clase.

El habla como problema: el no dominio de la lengua oral dificulta enormemente el aprendizaje en general y especialmente el aprendizaje lectoescritor.

Ansiedad: todo lo anterior mencionado puede llevar al adulto al problema mayor que tiene la educación de adultos: la ansiedad que produce una serie de situaciones contraproducentes para el aprendizaje.

Gráfico 19. Factores influyentes en la formación del adulto. Basada en Romans y Viladot (1998:89-114).

Para Conrad Glass (2003:146-158) el adulto sufre una serie de cambios que afectan a la manera en la que se enfrenta a la formación. Estos cambios son expuestos en la siguiente tabla:

Cambios en las capacidades físicas	Cambios en las capacidades sensoriales	Cambios relativos a la tardanza y velocidad	Cambios de aprendizaje y desarrollo.	Cambios en la memoria	Cambios morales y en la habilidad para adaptarse.
<ul style="list-style-type: none"> *Disminución masa muscular. *Disminución flexibilidad. *Mayor fatiga. *Debilitación del sistema de reserva. *Debilitación del sistema cardiovascular. *Cambios en el sistema respiratorio *Degeneración ósea. *Degeneración de las articulaciones *Deficiencia termorreguladora. *Disminución capacidad de la vejiga. 	<p><i>Visión.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *Menor claridad de visión. *Menor sensibilidad color. *Mayor tardanza a la adaptación de la luz. *Menor agudeza visual. *Más sensibles al deslumbramiento. *Pérdida sentido profundidad. *Disminución visión periférica. <p><i>Audición.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *Dificultades en la diferenciación de la entonación y tonos más altos de frecuencia. *Aparición del zumbido. *Dificultad para diferenciar sonidos superpuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Lentitud comportamiento. *A mayor complejidad tarea mayor empleo de tiempo. *Mayor cautela a la hora de decidirse. *Menor velocidad de reacción al estímulo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Afectación de la inteligencia cristalizada. *Mayor deterioro en personas con problemas de salud. *Nivel educativo más importante que la edad. *Cambios en las habilidades mentales menores en personas sanas y bien educadas. *Gran importancia de la motivación. *A mayor excitación del adulto hacia el aprendizaje menor rendimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> *Dificultad para recordar espontáneamente. *Necesidad de más práctica y material familiar. *Igual capacidad de almacenamiento, aunque puede llegar a ser inaccesible. 	<ul style="list-style-type: none"> *Continuidad de la personalidad. *Adaptación a los cambios con estrategias aprendidas en el pasado.

Tabla 11. Cambios en el adulto que afectan a la formación del mismo. Fuente Jabonero, López y Nieves (1999: 43-44)

Todas estas peculiaridades hacen que las estrategias y estilos de aprendizaje del adulto sean peculiares, y por tanto las estrategias metodológicas también. Es precisamente de estas últimas de las que nos ocupamos en el apartado siguiente.

6.1. Acciones y estrategias metodológicas en la Educación de Adultos.

Para Monclús (1990: 61), el aprendizaje del adulto necesita de una adecuada concepción de las condiciones para el desarrollo de la capacidad y disponibilidad de aprendizaje, que responde a características específicas del mismo. Además necesitarían estar adecuadamente motivados para que se produzca el éxito.

En relación con la motivación Jabonero, López y Nieves (1999: 43-44) exponen que las personas adultas manifiestan menos curiosidad para aprender cosas nuevas, y que se encuentra una relación intensa entre motivación y aprendizaje. Para estas autoras hay una serie de motivaciones en el adulto que ayudan a que la formación tenga éxito, y que por tanto deben estar muy presentes en la persona encargada de la misma. Estas motivaciones son las expuestas en el siguiente gráfico:

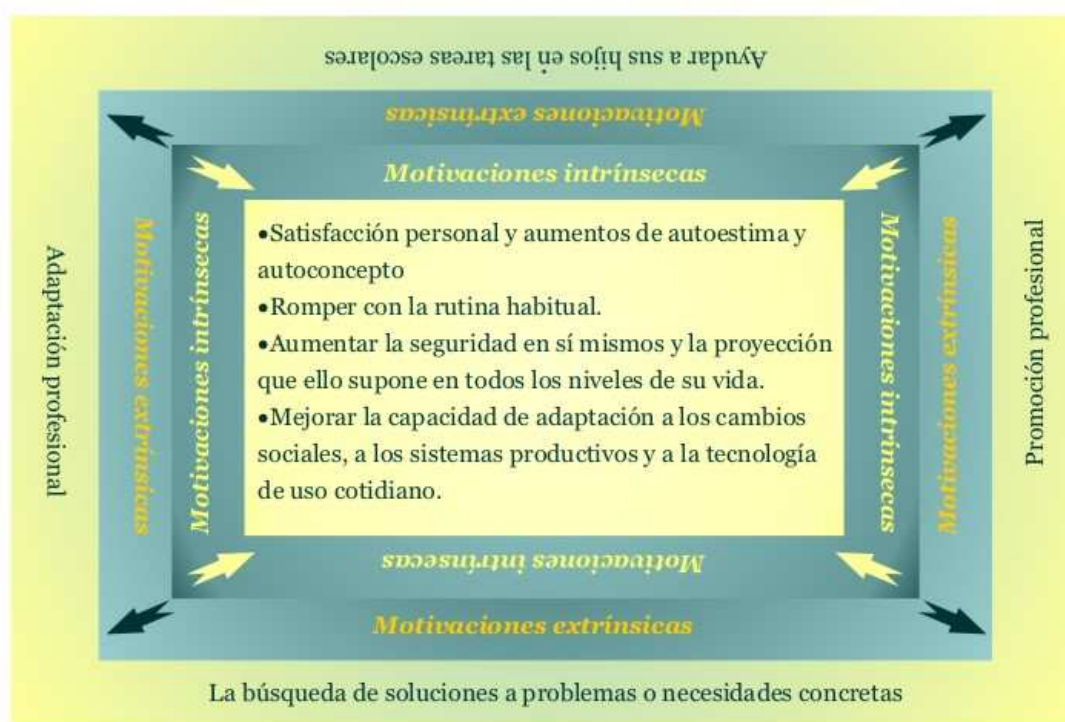


Gráfico 20 Motivación del adulto hacia la formación. Basada en Jabonero, López y Nieves (1999: 43-44)

Otro aspecto a tener en cuenta, según Monclús (1990: 63) en relación con el aprendizaje del adulto son los sentimientos y emociones dentro del mismo. Para este autor, el aprendizaje resultará eficaz “*siempre que se realicen las condiciones siguientes: estímulo y seguridad, dependencia e independencia, reorganización de la experiencia anterior, importancia de las relaciones, y satisfacción para el educando*”. Estas recomendaciones están presentes en nuestro método, tal y como se podrá observar en la segunda parte de nuestro trabajo.

Lo que describe Monclús es el aprendizaje significativo, defendido también por Jabonero, López y Nieves (1999:45-48); el cual por su rigor científico y por su demostrada validez, se adapta en mayor medida a los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos al mundo adulto. Los autores exponen los principios del aprendizaje significativo en la formación de personas adultas, que a continuación se muestran.

a. *Aprendizaje significativo y asimilación activa de los contenidos.* Es decir, se realizará una intensa actividad al establecer relaciones entre los contenidos en proceso de aprendizaje y aquellos ya disponibles en su estructura cognitiva: establecer similitudes y diferencias, extraponerlos, realizar ajustes, diferenciarlos, centrados, etc.

b. *El aprendizaje significativo es, al tiempo, construcción de nuevos conocimientos y modificación de los anteriores.* Los nuevos conocimientos van a ser recibidos y asimilados de manera activa a través de los denominados “*conceptos inclusores*” (elementos organizados existentes en la estructura cognitiva, o bien, estructuras ya existentes). También pueden traducirse los nuevos conocimientos en nuevos conceptos inclusores cuando no existen algunos apropiados. El resultado final va a ser, en todo caso, una nueva organización del conocimiento ya poseído por el sujeto, ya que a medida que el sujeto aprende a modificar sus propios esquemas del conocimiento, lo que está ocurriendo es que está aprendiendo a aprender por sí mismo; se está alcanzado el autoaprendizaje, el objetivo fundamental de todo programa de formación de adultos.

c. *Conforme se produce el aprendizaje significativo se diferencian de manera progresiva los contenidos que cada persona aprende.* Cuanto más se avanza en nuevos aprendizajes, más conceptos inclusores se generan, ya que la información adquirida se va modificando como consecuencia de su acumulación. Todo este proceso se produce de manera más favorable cuando se presentan en primer lugar los conceptos más generales para, posteriormente, pasar a la diferenciación progresiva y cada vez con mayor detalle. Cuando el adulto se enriquece con nuevos aprendizajes y establece relaciones entre éstos y los previamente adquiridos, sus conceptos inclusores se hacen más complejos, se amplían y posteriormente, pueden

conectarse con un conjunto de información cada vez más amplio.

Romans y Viladot (1998:115-129), exponen una serie de estrategias para facilitar el aprendizaje de la persona adulta y que pueden ser utilizadas, por la facilidad de comprensión y utilización, por cualquier persona que se enfrente a la enseñanza del migrante. Estas estrategias son las siguientes:

- *Invitándole a participar en su organización*: es conveniente que el alumnado antes de iniciar un proceso formativo, tenga una idea clara sobre lo que va a realizar. Para ello es importante invitarle a participar e intervenir en la programación y en las actividades que se realizan dentro de la organización.
- *“Romper el hielo”*: imprescindible para crear un buen ambiente y dar confianza al alumnado más tímido e inseguro. Para ello se puede utilizar la empatía y estimular la comunicación verbal entre todos los miembros del grupo, a través de la autopresentación, juegos de conocimiento, etc.
- *Entusiasmo y perseverancia del docente*: que puede ayudar a que el alumnado reste importancia a sus deficiencias aunque siempre el entusiasmo debe ser empleado en su justa medida. Por otro lado el docente debe ser y tener muy claro lo que quiere hacer, perseverando en ello y hacer que el alumnado vea claramente hacia donde se dirige.
- *Aprendiendo a aprender*: al adulto que aprende se le deben dar los útiles intelectuales y metodológicos para poder manejar los conocimientos acumulados y adquirir otros. No se trata de ceñirnos a un manual y lo que en éste se expone como aprendizaje (como lamentablemente se hace de forma habitual), sino que se le debe proporcionar estrategias de solución de problemas aplicables a diferentes situaciones y que les ayuden a

aprender por ellos mismos. Esto es muy importante para enfrentarse a la enseñanza de una segunda lengua, ya que se le debe enseñar al alumno las reglas y características generales de la misma, pero también darles las claves para que sean ellos mismos quienes descubran y aprendan los diferentes matices que puede presentar en el uso.

- *Partir del binomio interés-necesidad y experiencia:* lo que constituiría los pilares básicos donde han de apoyarse la Educación de Adultos. El adulto migrante llega a los Cursos con conocimientos y actitudes nacidas de las circunstancias vitales de su experiencia, con sus consecuencias positivas y negativas. Por ello, los autores, recogiendo palabras de Ferrández (1982), establecen que tanto los contenidos como los recursos y las estrategias que se utilicen deben nacer de la concordancia con los intereses y necesidades del alumno adulto.

- *Mediante aprendizajes reales y útiles para su vida:* el adulto, como hemos mencionado con anterioridad, suele ser muy pragmático, y busca la aplicabilidad de los conocimientos que adquiere. Tal circunstancia debe estar muy presente en la enseñanza del español a alumnado migrante, pues tienen como objetivo adquirir la capacidad de comprender y hacerse entender en la sociedad que le acoge. Es por este motivo por lo que se ha optado desde este trabajo doctoral por proporcionarle unas herramientas comunicativas que se lo permitan, pero siempre partiendo de la realidad de la sociedad en la que se encuentran.

- *Aprender a partir de la propia actividad:* la posibilidad, según estos autores, de “aprender haciendo” es bien acogida por los adultos en cualquier tipo de actividad educacional. Por ello, consideramos importantes dentro de la enseñanza del español, las salidas fuera de clase donde puedan practicar los

conocimientos que dentro de la misma se adquieran, así como las simulaciones conversacionales en el aula.

- *Respetar el ritmo de aprendizaje:* cada persona tiene un ritmo de aprendizaje, aspecto que varía entre personas adultas. Esto, continúan diciendo, es lo que va a exigir del docente una atención especializada a su alumnado, basándose en un programa estructurado lo suficientemente flexible y adaptado para que cada uno aprenda a su ritmo y con su estilo.
- *Efectuando refuerzos:* recomiendan los autores hacer periódicas “vueltas atrás” sobre aspectos aprendidos, para facilitar la retención de la información en la memoria a largo plazo, aumentando la posibilidad de utilizarla correctamente en el futuro.
- *Reconociendo los errores y también sus progresos:* para estos autores es muy importante la autoevaluación en el proceso formativo. Permite ser capaz de reconocer sus errores, sin necesidad de que éstos sean vistos como algo negativo, y de esta forma hacer ver el progreso que se experimenta.
- *Compensar posibles deficiencias visuales, auditivas y psicomotrices.* Empleando para ello los recursos que sean necesarios.
- *Otras estrategias:*



Gráfico 21 Estrategias metodológicas en la Educación de Adultos.

Por su parte, Bermejo García (2005:181:195) expone una serie de principios metodológicos, que si bien se tratan de principios recogidos de la gerontología, pueden resultar de ayuda para enfrentarse a la acción formativa en adultos en general, y que a continuación pasamos a exponer:

- *Adecuarse a las características propias de esta etapa vital:* para la autora es necesario realizar un conocimiento integrado e integral del adulto.
- *Estar acorde con la dignidad del adulto:* se deben buscar métodos que sean capaces de proporcionar una imagen positiva de sí mismos y el grupo que refuerce y valore el esfuerzo.
- *Partir de la situación específica de cada cual:* a sus destrezas sociocognitivas, limitaciones sensoriales y de comunicación interpersonal, estilos de aprendizaje, su personalidad, sus intereses personales y motivación, circunstancias derivadas de su rol sociofamiliar, etc.
- *Priorizar los procesos sobre los productos:* enlaza con la última propuesta de Romans y Viladot sobre la mayor atención del proceso metodológico del que en la actualidad se le da.
- *Tener siempre al adulto como punto de partida:* partir de lo que sabe, de sus modos de actuación, sus intereses, expectativas, valores, problemas, etc.
- *Fomentar el desarrollo de la inteligencia social:* es decir, plantear problemas de indagación en actividades significativas para el adulto.
- *Activar la motivación y las actitudes positivas hacia su formación y perfeccionamiento continuo como persona:* el adulto responde mejor hacia las actividades formativas si éstas satisfacen los deseos y necesidades del mismo, si activa su motivación y la gratificación social y personal.
- *Favorecer su participación activa:* permitiéndoles ser los protagonistas de su aprendizaje. Es lo que Romans y Viladot (1998:18) llaman *sincretismo experiencial*.

- *Favorecer la libre expresión y comunicación en un clima de respeto y aceptación mutua:* para la autora el docente debe tratar que los participantes mejoren sus habilidades comunicativas, para lo que puede establecer y aplicar normas que ordenen la comunicación grupal.
- *Evolución continua del método de Educación de Adultos y de las dinámicas grupales:* en cuanto avancen de un modo gradual en relación a la participación del alumnado, complejidad cognitiva, actitudes que favorece, etc.
- *Emplear los métodos de Educación de Adultos más idóneos:* para ello se debe adaptar la estrategia metodológica a cada tipo de contenido, aunque existen ciertas estrategias metodológicas que permiten un mayor éxito con los adultos:
 - Emplear tareas cooperativas frente a las competitivas.
 - Emplear tareas abiertas frente a las cerradas.
 - Favorecer la existencia de controversias conceptuales.
 - Emplear metodologías creativas.
 - Primar estrategias agradables y divertidas.
 - Considerar la dimensión temporal.
 - Cuidar las exposiciones del docente, adaptándose al lenguaje del grupo, utilizando ejemplos claros y cercanos al alumno, siendo adecuados y utilizando mensajes multisensoriales.
- *Propiciar que el proceso de Educación de Adultos sea tanto un acontecimiento individual como social:* lo cual favorece la

enculturalización y la socialización del conocimiento, aspecto muy importante en el tema que nos ocupa en esta tesis.

- *Favorecer el desarrollo de relaciones grupales de calidad:* donde se propicie un clima afectivo y de aceptación, una adecuada retroalimentación, que hagan del aprendizaje una vivencia positiva y donde la experiencia del docente y sus expectativas sean compartidas por todos.
- *Propiciar, junto con el cambio conceptual, un cambio metodológico y actitudinal:* se debe ayudar al adulto a descubrir el placer por aprender, estando en mejor disposición para optimizar todas sus capacidades, procedimientos y habilidades, según la autora.
- *Incluir un proceso de reflexión acerca de la dinámica de aprendizaje vivida, de favorecer la metacognición y el metaconocimiento:* hacer que la persona sea consciente de su propia capacidad-posibilidades y dificultades para aprender y perfeccionarse.
- *Emplear los recursos y los medios didácticos más adecuados:* materiales accesibles y con contenidos familiares, cuidando las condiciones ambientales.

Todas estas estrategias metodológicas deben ser de utilidad para conseguir llevar a cabo las diferentes acciones que se suelen programar de forma básica en Educación de Adultos y poder llegar a cubrir los objetivos de las mismas. Estas acciones y objetivos son descritos por Jabonero, Nieves y López (1999:79-80) en el siguiente cuadro.

Alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer y aplicar instrumentos básicos de aprendizaje: lectura y escritura. -Comprender, interpretar y expresar mensajes.
Enseñanzas básicas	<ul style="list-style-type: none"> -Consolidar los conocimientos y técnicas instrumentales básicas. -Promover el acceso a otras formaciones más complejas. - Acceder al empleo y a cursos de formación laboral.
Formación para el empleo	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar la Formación Profesional Inicial. -Actualizar la formación laboral de personas en situación empleo. -Promover la formación para el empleo de personas en paro.
Formación media y superior	-Promover el acceso a cursos de formación de nivel medio y superior para personas adultas que deseen obtener una titulación académica.
Formación para el conocimiento de otras lenguas	-Facilitar las medidas necesarias para el aprendizaje de otros idiomas.
Formación para el ocio y el tiempo libre	-Promover la organización de cursos de formación que posibiliten cambio de actitud ante la organización del tiempo libre.
Formación para el uso de nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar espacios formativos para el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito profesional o de desarrollo personal. -Desarrollar una actitud crítica que facilite el análisis de la información recibida a través de los medios de comunicación. -Aplicar las nuevas tecnologías para conseguir información.
Formación para la participación	-Promover y facilitar la participación de las personas adultas en las instituciones democráticas, así como en otras organizaciones sociales, culturales, sindicales y políticas.
Formación para la integración y la igualdad de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> -Favorecer el desarrollo de actitudes de respeto y aceptación hacia las diferentes culturas, razas, etnias, lenguas, etc. -Establecer mecanismos de integración social de las personas diferentes y desarrollar actitudes de tolerancia. -Evitar la discriminación y exclusión de las personas por razón de sexo, raza y lengua, situación económica, etc.
Formación para la conservación de la salud y el medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> -Despertar interés por los problemas medioambientales. -Desarrollar actitudes para apoyar programas dirigidos a la conservación del medio ambiente. -Diseñar programas dirigidos a la práctica de actividades saludables, al cuidado de la alimentación y a la eliminación del consumo de sustancias que deterioren la salud.

Gráfico 22. Objetivos y acciones de la Educación de Adultos. Jabonero, Nieves y López (1999:79-80)

Todas estas modalidades tienen como objetivo final, en palabras de Sebastián (2001:337) que la Educación de Adultos sea una contribución al desarrollo de la democracia como sistema de gobierno y modo de convivencia social. Para esta autora, *“la educación, en este caso de adultos, es garantía de poder ejercer los derechos y responsabilidades como miembros de una comunidad. Es un medio de posibilitar a los ciudadanos su participación en todos los ámbitos de la vida de su entorno (social, político, económico, cultural, etc.)”*, todos estos aspectos fundamentales para la integración total del migrante.

7. La Educación en el adulto migrante.

En la actualidad nos encontramos ante una sociedad multicultural como ya se ha repetido en varias ocasiones. Nos encontramos pues ante fenómenos sociales complejos, reconociéndose la existencia de sociedades plurales y diferenciadas que dan lugar a desigualdades. Para evitar problemáticas asociadas, se hace necesario un dialogo auténtico que promueva la convivencia entre personas y no entre diferentes razas, étnicas, culturas, etc.

La Educación en el adulto migrante debe respetar y ser ante todo intercultural. La interculturalidad debe perseguir seis principios (Colectivo Amani, 2002; Muñoz Sedano, 1997; Carbonel, 1995):

- Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y la transformación de cultura.
- Valorar la diversidad y respetar la diferencia, como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos de humanos.

- Búsqueda de unos valores mínimos comunes para dar sentido a la interculturalidad.
- Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actividades estereotipadas y prejuiciosas.
- Desarrollo de competencias multiculturales: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores.
- Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno.

La Educación de Adultos en relación con población migrante se centrará, según el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001- 2004, en:

- Cubrir las necesidades sociales básicas del colectivo migrante y prevenir las actitudes de rechazo, prejuicio étnico y xenofobia.
- Promover la información, orientación y asesoramiento a la población inmigrante sobre los derechos y recursos sociales existentes.
- Propiciar en la sociedad valores y actuaciones y organizaciones de migrantes para fomentar la integración en la vida social.
- Propiciar la atención que requieren estos colectivos desde los servicios sociales.
- Profundizar en el conocimiento de la problemática de este colectivo mediante estudios e investigación.

Es en este Plan donde comienzan a tomarse medidas oficiales para la formación de personas adultas migrantes, estipulando como objetivo específico en su ámbito de intervención socioeducativo el siguiente *“potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de*

los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la enseñanza básica” (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001:81). Con este objetivo se exponía el desarrollo total de las capacidades del migrante adulto para escoger el itinerario de desarrollo laboral, personal y formativo ajustado a su realidad personal y dentro del abanico de posibilidades que se les ofrece desde la sociedad que le acoge.

En 2006 aparece el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006:2009 (2006:175-204), que recoge el testigo del anterior en relación a la formación del adulto migrante, ampliando los objetivos y acciones socioeducativas en relación a este colectivo:

- Aportar al alumnado inmigrante de lengua no española una enseñanza que facilite su integración y que prevea el estudio de la lengua española y la promoción de la enseñanza de la lengua materna.
- Promover el acceso y la continuidad de la población adulta inmigrante en los diversos niveles de la Educación Permanente.
- Establecer estrategias de intervención para la incorporación de nuevas líneas de trabajo en la Educación Permanente relacionada con la población inmigrante.

De este modo se pretende, por un lado, aportar al alumnado migrante de lengua no española una enseñanza que facilite su integración dirigida a incrementar la sensibilización intercultural y, por otro, establecer condiciones económicas, sociales y culturales para la acogida de la población que llega por primera vez a Andalucía. Esto implica el acceso en condiciones de igualdad de la población migrante a los servicios básicos comunes a toda la población, tales como la sanidad,

la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica.

Además se recogen medidas en este último Plan para fomentar la sensibilización hacia una visión positiva de las migraciones, de tal forma que se rechace toda forma de racismo y xenofobia y cualquier tipo de discriminación.

Por tanto la Educación de Adultos en el alumno migrante, desde nuestro punto de vista, se centra en dos aspectos fundamentales, en primer lugar, *dar a conocer las características sociales y culturales a esta población sin pérdida de su identidad cultural* y, en segundo lugar, *hacer ver a la sociedad las ventajas que supone una sociedad multicultural para evitar situaciones de xenofobia, racismo o segregación*. Por tanto debería desarrollar medidas socioeducativas que sean de utilidad para:

- Permitirle desarrollar su identidad en el nuevo contexto.
- Facilitar la adecuación lingüística en los casos que fuera necesario.
- Favorecer el acceso al mercado de trabajo.
- Desarrollar capacidades para la promoción laboral a través de la formación permanente y continua.
- Establecer unos valores mínimos interculturales para establecer vías de conocimiento mutuo entre las personas autóctonas y las migrantes.
- Luchar contra la discriminación en todas las dimensiones de la misma.
- Establecer vías de uso y gozo adecuado del ocio y tiempo libre.

8. Nuevas perspectivas de la educación del inmigrante: formación en origen, formación para el empleo.

Según puede observarse a través de los medios de comunicación, comunicados de centrales sindicales, etc., sigue habiendo empresariado que asegura no disponer de determinada mano de obra que necesitan. El problema, en estas ocasiones, no es que no haya personas dispuestas a trabajar, sino que no tienen la formación especializada que requieren las empresas.

Estas quejas fueron transmitidas al Ministerio de Trabajo en el último lustro, el cual diseñó junto con patronal y sindicatos varios programas para impartir formación a trabajadores migrantes en sus países de origen, con el compromiso de contratarles en España.

En el fin de dar respuesta a estas demandas, el 16 de marzo de 2007, se publica la Resolución del 28 de febrero de 2007, de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, que dispone la publicación del Acuerdo de Consejo de Ministros, de 16 de febrero de 2007, por la que se aprueban las instrucciones por las que se determina el procedimiento para autorizar la entrada, residencia y trabajo en España, de extranjeros en cuya actividad profesional concurren razones de interés económico, social y laboral, o relativas a la realización de trabajos de investigación y desarrollo, o docente, que requieran alta cualificación, o de actuaciones artísticas de especial interés cultural.

Con esta resolución se pretende la contratación de trabajadores extranjeros, por empresas españolas, que intentan cubrir puestos que exigen una alta cualificación del sector, así como puestos de trabajo de difícil ocupación.

A ella podrán acogerse aquellas personas físicas o jurídicas en calidad de empleadores, establecidas en España, y que requieran la incorporación en territorio español de trabajadores extranjeros no

comunitarios, empleados para el desarrollo de empleos relacionados con:

- Personal directivo o altamente cualificado, de empresas o empleadores que desarrollen actividades que supongan realización de inversiones o creación de puestos de trabajo en España.
- Los técnicos y científicos extranjeros altamente cualificados, contratados por el Estado, las Comunidades Autónomas, entes locales, u organismos que tengan por objeto la promoción y desarrollo de la investigación promovidos o participados mayoritariamente por las anteriores, y los profesores extranjeros contratados por una universidad pública española.
- Técnicos o científicos, altamente cualificados, cuya venida tenga como fin la realización de trabajos de investigación o la incorporación a actividades de desarrollo en universidades privadas y centros de I+D de reconocido prestigio o en unidades de investigación y desarrollo de entidades empresariales establecidas en España.
- Artistas de reconocido prestigio internacional, así como el personal necesario para llevar a cabo su actuación, que vengan a España a realizar actuaciones de interés cultural, que no estén encuadradas en el supuesto de exceptuación de autorización de trabajo.
- Cualquier otro supuesto asimilado a los anteriores, y en el que concurren razones excepcionales y debidamente acreditadas de interés económico, social o laboral, previa autorización de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración

Esta resolución se establece como un complemento a la publicada el 9 de enero por la que se regula el contingente de trabajadores no comunitarios para el 2007.

Esta normativa establece que la selección de trabajadores la llevará a cabo la empresa de acuerdo a la ordenación de flujos migratorios aplicables o en los procedimientos establecidos cuando se trate de países con los que no exista convenio. Además las empresas ofertantes podrán proponer en que este proceso formativo incorpore acciones de formación en el país de origen. Para ello se realizará una preselección de candidatos a la acción formativa, concluida la cual se efectuará entre los participantes a la misma. En todo el proceso la participación del trabajador será gratuita, garantizándose por parte de los seleccionadores el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y máxima transparencia, facilitando que todos los candidatos conozcan con precisión las condiciones de la oferta de trabajo y el ámbito geográfico y de actividad de la correspondiente autorización de trabajo.

Estas normativas establecen los cimientos para que el proceso de formación en origen posea una reglamentación que garantice unos mínimos de calidad y transparencia en la misma. Para ir más allá de unos mínimos de actuación, se ha celebrado el Foro sobre Formación de Inmigrantes en los Países de Origen: Propuestas Innovadoras, promovido por la Fundación Globalia, la Fundación Tripartita y el Fondo Social Europeo. El objetivo de este foro era llegar a una serie de sugerencias y proposiciones para ser elevadas a las instituciones y organismos competentes en este campo, y de este modo, verificar la posibilidad de acompañar las políticas de inmigración legal por cupos con acciones de formación y actualización previa en origen.

En este foro se han reunido un grupo de expertos de diversos ámbitos (sindicatos, universidad, gestores de formación, etc.), para sentar las bases de una formación de calidad en origen. En su última sesión, celebrada el veinte de septiembre de 2007, se expusieron una serie de debilidades en relación a las políticas referentes a la formación

en origen, consensuadas por los expertos asistentes a las jornadas de trabajo. Las más importantes las exponemos a continuación:

- Existe una base normativa legal por la que el Servicio Público Español de Empleo financia programas de formación y contratación en origen.
- Ausencia de instrumentos de consenso entre los Agentes Sociales.
- Ausencia de una reglamentación de los procesos de gestión.
- Falta de homogeneidad de criterios de conocimiento público para la aprobación y consecuente apoyo financiero de los programas.
- No existen, que se conozca, mecanismos de coordinación entre la ejecución de políticas de Cooperación con las de Empleo para Inmigrantes.
- No se han publicado las prioridades de políticas de Empleo interrelacionadas con políticas de Cooperación.
- Falta de coordinación y de posible participación de las ONG que trabajan con asiduidad en la formación en países en desarrollo.

Teniendo en cuenta estos puntos de debilidad se llegó a la conclusión de que para promover programas de formación y en su caso de contratación en origen superando las dificultades detectadas, se consideraba necesario:

- Desarrollar una norma y su correspondiente reglamentación pactada por los Agentes Sociales y que garantice la eficacia en la consecución de los objetivos.
- Dotarse de presupuesto económico suficiente para los objetivos propuestos.

- Dar la publicidad necesaria para el uso general de los programas.
- Fomentar mecanismos de coordinación entre las Administraciones responsables de Empleo, Cooperación e Inmigración.

Para poder llegar a cumplir estos objetivos se propusieron una serie de soluciones en los diferentes ámbitos implicados en esta acción, que pasamos a señalar en la tabla siguiente:

ACCIONES	SOLUCIONES
ORGANIZACIÓN / FINANCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Triple línea de financiación (formación laboral, integración y codesarrollo), procedente de Empleo, de Inmigración y de Cooperación. • Ministerio de Trabajo e Inmigración y Agentes Sociales deberían ser los gestores que canalicen los aspectos económicos y las necesidades de formación (para empresarios y trabajadores inmigrantes). • Gestión tripartita, con funciones de articulación de requisitos, análisis de la iniciativa y de los factores relacionados, evaluación de propuestas, resolución de convenios o solicitudes, evaluación del impacto, etc.
PARTENARIADO	<ul style="list-style-type: none"> • Participación del conjunto de la sociedad: Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, ONG . • Fomentar la organización de estructuras en aquellos países donde no haya posibilidad de contar con un socio (a través de Fondos de Cooperación). • Socios en el país de origen preferentemente con estamentos de coordinación de Políticas de Migración, Cooperación al Desarrollo y Políticas de Empleo e instituciones formativas locales. • Considerar también como socios a las estructuras asociativas creadas en los países de origen.
COOPERACIÓN AL DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la organización de estructuras en aquellos países donde no haya posibilidad de contar con un socio (a través de Fondos de Cooperación). • No vincular el concepto de formación en origen únicamente a la preparación de mano de obra para trabajar en España. • Determinación del área geográfica donde realizar la formación con zonas especialmente necesitadas en el país de origen. • La cooperación debe beneficiar a los países de origen y a los grupos migratorios laborales.
INFORMACIÓN Y DIFUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el “dumping” social y la devaluación de mano de obra, a través de campañas de información sobre normativa laboral y convenios colectivos. • Fomentar actuaciones administrativas tendentes a vigilar su cumplimiento y correcta aplicación.
RETORNO	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y buscar fórmulas de apoyo al retorno.

CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none">• Si bien las necesidades de empleo pueden ser estratégicas y curriculares, las necesidades de formación serán curriculares, aunque se puedan establecer criterios mínimos de incorporación laboral/profesional.• La formación debe ser beneficiosa para las empresas y para los trabajadores inmigrantes.• Dos tipos de contenidos: profesionales (formación específica para el puesto de trabajo) y de inserción social y laboral (formación general sobre situación del país, diferencias culturales, normativa básica, idioma...)• Regular el número mínimo de horas de formación (profesional y transversal) según características y circunstancias de los trabajadores inmigrantes y los distintos países.• Consensuar la Formación Profesional mínima imprescindible por sector u ocupación demandados.• Clasificar los niveles de formación exigibles y su regularización conforme a los requisitos exigidos en el mercado laboral español.
ENFOQUES FORMATIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Programas de acreditación de la cualificación profesional respecto a los niveles formativos españoles.• La formación no tiene que impartirse exclusivamente en origen, sino que puede completarse con FC en España• Las entidades se comprometerán a finalizar la formación en España, una vez que el trabajador inmigrante está ocupando su puesto y aportando cuota de Formación Profesional .• Posibilidad de diseñar programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio como acciones de formación en origen.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación del impacto de los programas:<ul style="list-style-type: none">• <i>Efectos directos:</i><ul style="list-style-type: none">– Empleabilidad,– Cualificación de los trabajadores,– Cobertura de las necesidades del mercado laboral• <i>Efectos indirectos:</i>

	<ul style="list-style-type: none">– Codesarrollo– Interculturalidad e integración– Importancia de la perspectiva de género• <i>A nivel de:</i> comunidad de origen, empresa, proyecto individual, sociedad de acogida.
--	---

Tabla 12. Acciones y soluciones para la formación de origen. Fuente Foro sobre Formación de Inmigrantes en los Países de Origen: Propuestas Innovadoras

Hacemos constar todo lo anterior, sin entrar a valorar aspectos capitales de todo este panorama, como la consideración de las personas migrantes en términos de “capital laboral” exclusivamente, que hurta ciudadanía mundial a los considerados entonces como meros empleados; la polémica por los efectos que la “fuga de cerebros” ocasiona en los países de origen; etc.

**Capítulo 3. LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL:
EL PRIMER PASO PARA LA INTEGRACIÓN.**

Capítulo 3. LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL: EL PRIMER PASO PARA LA INTEGRACIÓN.

1. Introducción.

Gallego y Gallardo (2000: 63-65) señalan que la comunicación humana no se limita a la lengua hablada y escrita ya que existen diversos códigos de comunicación como el gestual, proxémico, kinésico, etc., que deben considerarse como elementos de tal comunicación. Resulta evidente el potencial comunicativo de los gestos, expresiones faciales, corporales, etc., aunque tampoco pueden olvidarse otras dimensiones comunicativas tales como la táctil, olfativa y gustativa; lo musical; etc.

El lenguaje está fundamentado en la asociación arbitraria de un *significado* (contenido semántico) y un *significante* (imagen acústica). La unidad resultante es el *signo lingüístico*. Para poder establecer la comunicación se necesita que hablante y oyente acepten los mismos símbolos para los mismos objetos. La combinación de estos símbolos ha de efectuarse según ciertas reglas, como es llamada “*aceptación de una norma*” (Coseriu, 1985: 65).

La lengua está conformada por un conjunto de signos que le son propios. Las formas lingüísticas que representan estos signos pueden ser descompuestos en unidades significativas (lexemas), compuestos, a su vez, por unidades más pequeñas no significativas (fonemas). Puede hablarse, por ello, de una doble articulación del lenguaje (Martinet, 1991: 108): “*la existencia de las diferentes unidades fónicas constituye la primera articulación, mientras que la posibilidad de combinar dichas unidades limitadas para expresar una infinidad de contenidos constituye la segunda articulación*”.

Para que la comunicación pueda producirse es necesaria la existencia de un *emisor*, un *receptor*, un *mensaje* y un acuerdo entre los interlocutores

respecto a la utilización de un *código*. Crystal (1983: 25), habla de siete pasos que se suceden en cualquier actividad comunicativa:

1. Fuente de información: Ser humano.
2. Proceso de codificación: Elaboración del mensaje.
3. Producción: Hacer pública la señal codificada.
4. Transmisión: Tránsito con destinatario de la señal.
5. Recepción: La señal es recibida.
6. Decodificación: Desciframiento del mensaje.
7. Destino: Decodificado el mensaje, registrando su significado.

La comprensión del lenguaje como medio de comunicación pasa por el análisis de un determinado contexto. El mensaje, en cuanto potencial semántico para la comunicación, se produce en un entorno social, precisándose que emisor y receptor lleguen a un acuerdo implícito, mediante un código común. Mensaje y diálogo son elementos significativos e inseparables de un contexto referencial compartido.

Por otro lado, continúa el autor (op.cit: 27-33) en toda comunicación el *oyente* o receptor, es a su vez *hablante* o emisor y emite un mensaje codificado que ha de ser descifrado por el otro oyente, que a su vez elabora una respuesta, actuando como hablante.

El mensaje que llega al oyente está codificado según ciertas reglas fonológicas, sintácticas y semánticas. Ha de decodificarlo fonológicamente, puesto que los fonemas pueden diferenciar significados; sintácticamente pues, la estructura sintáctica es portadora de significados, y semánticamente, para actuar en consecuencia.

Para comunicar ideas hay que planificar y ejecutar según un código, es decir, "codificar" el mensaje. Una consecuencia de ello es la creación de un mensaje hablado que es respuesta verbal para el hablante y de un mensaje a analizar por el oyente. Es preciso realizar un control sobre esta actividad a

través de la retroalimentación mediante la cual un hablante es a la vez oyente de su mensaje.

Como hemos hecho referencia en el capítulo primero de esta tesis doctoral, una de las principales claves para la integración de cualquier persona en un país ajeno al suyo, es la adquisición de la lengua del lugar de acogida. Es destacable que si esa persona no conoce, aunque sea someramente, la lengua del país receptor, difícilmente podrá participar en comunidad o acceder a los servicios y prestaciones básicas que le ofrece la sociedad de acogida (salud, trabajo, vivienda, educación, etc.), y si acaso accede a los mismos lo hará de forma deficitaria.

Nuestra experiencia docente nos permite afirmar que los mayores problemas que surgen en la adquisición de nuestra lengua son presentados por personas adultas, a diferencia de la infancia, que al acceder al sistema educativo y al interactuar continuamente con otros iguales, aprenden la lengua con cierta facilidad.

Desde nuestro punto de vista, es necesario distinguir los matices entre adulto migrante que adquiere la lengua de acogida y adulto extranjero que aprende una segunda lengua. En el primer caso, el aprendizaje de la lengua de acogida por parte de un migrante suele caracterizarse por la urgencia y la necesidad de supervivencia en el país de acogida. En cambio el proceso de aprendizaje de una segunda lengua no suele estar marcado por tales premisas, sino exclusivamente por la motivación de aprender o de perfeccionar un conocimiento (características que también posee el migrante pero que suele situarse en un segundo orden de prioridad).

En este contexto, Cruz Piñol (2003, en línea), explicita que los movimientos migratorios han dado lugar a nuevos contextos de aprendizaje, *“me refiero a la enseñanza de la lengua a «inmigrantes», unos alumnos que son considerados diferentes a los «extranjeros»... El aprendizaje de la lengua de acogida, en el caso de los inmigrantes, se desarrolla en un*

contexto personal marcado por la angustia, por el miedo ante lo desconocido, por la necesidad de conseguir trabajo o estar sometido a un ritmo de trabajo cercano a la esclavitud, por la soledad y por la tristeza de haber dejado al marido, a la mujer... Así, el aprendizaje de la lengua de acogida es una obligación más para el inmigrante, mientras que para el extranjero, en cambio, acude de forma voluntaria a las clases". Tales procesos suelen tener dificultades adicionales cuando el migrante procede de regiones cuya lengua no utiliza el alfabeto latino y/o no dominan la lectoescritura de la misma.

Vila (1999: 152) plantea que: *"las personas inmigrantes desarrollan un conocimiento lingüístico que podríamos calificar de supervivencia. Un lenguaje rudimentario y limitado que les permite garantizar las funciones comunicativas básicas, pero que les impide participar activamente y en pie de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales".* Es por estos motivos por los que en escasas ocasiones llegan a participar activamente en la construcción de la sociedad que los acoge, ya que con frecuencia, viven envueltos en un halo de exclusión y discriminación.

Por otro lado, es reseñable que en las organizaciones que colaboran (o se responsabilizan, en muchos casos) en la enseñanza del español a migrantes (ONG, asociaciones y entidades culturales, y con las que hemos tenido contacto para realización de este trabajo doctoral), los responsables de tales enseñanzas suelen ser personas voluntarias que no disponen preparación pedagógica ni de formación en Didáctica de las lenguas extranjeras, elementos a tener en cuenta al valorar las dificultades técnicas que pueden desencadenarse en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Igualmente queremos subrayar que el alumnado migrante presenta ciertas características propias que lo diferencian del alumnado extranjero. El Instituto Cervantes, en su foro interactivo sobre enseñanza de español para migrantes, destaca las siguientes (<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>):

- Antes que migrantes, son personas que necesitan aprender una lengua y tienen unas necesidades acordes a su edad.
- En la mayor parte de los casos, se encuentran en una situación de inmersión lingüística.
- Tienen motivación hacia el aprendizaje de la lengua de acogida si es considerada como lengua de prestigio o si carece de ello, y por tanto se establece una gran distancia psicológica e incluso crea ansiedad si es considerada como lengua de una sociedad y la cultura que *explota* al migrante. En este sentido, también Baraló (1999: 31) plantea que *“en el aprendizaje de la lengua extranjera, la motivación y el interés están estrechamente relacionados con la percepción de distancia social y psicológica del aprendiente de lengua extranjera, con respeto a los otros miembros nativos... a mayor distancia social entre los dos grupos, mayor será la dificultad del no nativo para adquirir la nueva lengua...”*
- El colectivo migrante al que nos referimos se caracteriza por una constante movilidad y por su falta de continuidad se hacen necesarios cursos intensivos muy concentrados en el tiempo (durante, por ejemplo, un trimestre).
- Otra seña de identidad es la continua incorporación de estudiantes a lo largo del curso, por lo que son necesarios materiales flexibles (que permitan ser cíclicos) y que permitan el autoaprendizaje.
- Las clases de español para migrantes se caracterizan, además, por ser muy heterogéneas por los siguientes aspectos:
 - Diferente nivel de formación previa del alumnado.
 - Distintas nacionalidades, lenguas, culturas y creencias en el aula.
 - Distintas situaciones jurídicas o laborales.
 - Diverso nivel de dominio del español.
 - Diferentes planes de futuro.

La complejidad de los procesos de formación lingüística de migrantes que venimos resaltando, nos permite afirmar la urgente necesidad de abordar planes de formación del voluntariado que colabora en el aprendizaje de la lengua y desarrollar métodos específicos, de naturaleza adaptativa, para garantizar el éxito de tal formación. Del análisis de esta cuestión nos ocuparemos en los siguientes apartados.

2. Competencia comunicativa vs. Competencia intercultural.

El término *competencia lingüística* fue acuñado en los años '60 del pasado siglo por Noam Chomsky. Para éste, la *competencia lingüística* nace del conocimiento inconsciente que todo hablante tiene de las reglas de funcionamiento de una lengua. Esta competencia se construye a partir de una hipotética *Gramática Universal*, básica e innata en el género humano.

El término *competencia comunicativa* fue un término acuñado por Dell Hymes (1971), que si bien recogió el término de competencia lingüística de Chomsky, lo complementó subrayando que además de las reglas propiamente dichas, es muy importante el uso que hacen las personas de estas reglas dependiendo del contexto en el que se encuentran. De esta forma se tienen en cuenta otros factores que influyen en la producción lingüística del hablante, desplazando la atención a la dimensión social de la lengua.

Hymes (1971: 34, 37, 40 y 41), propone que, para lograr una descripción de la competencia comunicativa, se ha de partir del reconocimiento de una perspectiva sociocultural, para señalar que la competencia comunicativa está integrada por varios sistemas de reglas que se manifiestan en los juicios y capacidades de los usuarios de la lengua, y que subyacen a su comportamiento. Tales sistemas conforman los cuatro sectores de la competencia comunicativa o *parámetros de la comunicación*, que establecen conexión con el sistema lingüístico y con otros sistemas comunicativos vinculados a la cultura, determinando o evaluando lo que resulta posible, factible y apropiado, desde un punto de vista formal, comunicativo y/o cultural, su alcance y si efectivamente ocurre en la realidad.

Hymes, defiende la competencia comunicativa como una capacidad que depende al mismo tiempo del conocimiento y del uso que se hace del lenguaje.

Gamboa (2004: 101), recogiendo una visión modular de la competencia comunicativa expuesta por Canale, destaca que la competencia comunicativa está integrada por varios sectores separados o áreas de competencia que se interrelacionan entre sí. En tal sentido, la define como “*los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación*”, incidiendo en una distinción entre competencia comunicativa y comunicación real.

Para este autor el conocimiento hace referencia a lo que el usuario de la lengua sabe, de modo consciente o inconsciente, sobre el lenguaje y sobre los diferentes aspectos vinculados al uso comunicativo de éste, mientras que la habilidad se relaciona con el grado de eficacia alcanzado al hacer uso de este conocimiento en la *comunicación real*.

De esta forma Canale, (1983: 65-69) establece cuatro áreas de conocimiento y habilidad:

- *La competencia gramatical*, que han de referirse al dominio (verbal y no verbal) del código lingüístico. Integra el conocimiento y la habilidad que dan cuenta de la construcción y la expresión, de forma adecuada, del sentido literal de las expresiones.
- *La competencia sociolingüística* o grado de adecuación en la producción y comprensión de los enunciados en diversos contextos sociolingüísticos.
- *La competencia discursiva* alusiva al modo en que las formas gramaticales y significados se articulan para configurar un texto (oral o escrito) en diferentes tipos de texto.
- *La competencia estratégica* o dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se emplean bien para

subsanan fallos en la comunicación o bien para hacerla más efectiva.

Por su parte, Escandell (2004, en línea), define la competencia comunicativa como el hecho de identificar las principales capacidades que debe exhibir un hablante para pueda considerarse que tienen un buen dominio de la lengua. Una persona es competente cuando es capaz de:

- Expresarse con propiedad, corrección y de forma adecuada en diferentes situaciones comunicativas.
- Comprender e interpretar sin dificultad las producciones (orales y escritas) de otros hablantes.

Para esta autora, estas capacidades en las que se exterioriza la competencia comunicativa, de manera más amplia, incluyen lo siguiente:

- *Expresarse con propiedad*, para lo cual requiere un adecuado conocimiento léxico.
- *Expresarse con corrección*, que supone poseer un buen dominio de las reglas gramaticales y de los requisitos externos que sancionan lo que se considera correcto desde el punto de vista normativo.
- *Expresarse adecuadamente con arreglo a las situaciones*, que implica ser capaz de identificar los rasgos pertinentes que definen los diferentes tipos de situación comunicativa y saber qué elecciones lingüísticas resultan adecuadas a cada uno de ellos.
- *Dominar estos aspectos de forma oral y escrita.*



Gráfico 23. Requisitos para alcanzar la Competencia Comunicativa. Adaptado de Escandell, (2004).

2.1. Comunicación intercultural.

Entendemos con Cañas que la comunicación intercultural es *“la que resulta de la interacción entre hablantes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. En cuanto a los protagonistas del encuentro intercultural, los interlocutores del mismo aportan experiencias de socialización y marcos de conocimientos previos que difieren unos de otros y suponen la aparición de diferencias que pueden entorpecer o dificultar el proceso de comunicación intercultural”* (Cañas 2005: 2).

Rodríguez Alsina, citado por Cañas (op.cit.: 2-3), destaca cinco actitudes fundamentales para la comunicación intercultural:

- Motivación de los interlocutores para conocer otra cultura y la empatía hacia ella.
- La toma de conciencia de la propia cultura y de sus procesos de comunicación.
- Atención a los elementos integrados de la comunicación no verbal y asumir que los malentendidos forman parte de los encuentros interculturales.
- Esforzarse por interpretar el sentido e intención últimos de las palabras de sus interlocutores, es decir, negociar, más allá del significado, la fuerza elocutiva del mensaje.

El desarrollo de la competencia intercultural requiere la adquisición de la concebida como “(...) *habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes*” (Chen y Starosta, 1996: 358-359).

Para Cañas (2005: 4), la nueva concepción en la relación lengua y cultura implica la necesidad de redefinir el concepto de competencia comunicativa, habida cuenta de las necesidades del alumnado en situaciones de intercambio comunicativo intercultural.

Para este autor entre los enfoques actuales que desarrollan el concepto de competencia intercultural destacan dos:

- *Enfoque de las destrezas sociales*, basado en el hablante. Defiende las técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el alumnado destrezas sociales para los intercambios interculturales. El objetivo es conseguir que la persona se comporte con adecuación a las normas y convenciones de habla de la comunidad de referencia para que pase a ser un miembro más de la misma.
- *Enfoque holístico*, defiende la necesidad de desarrollar en el alumnado ciertos aspectos afectivos y emocionales (especialmente

la actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales) como medio para superar el etnocentrismo, sin renunciar a la personalidad e identidad del estudiante, y reducir el choque cultural propio de los intercambios entre ámbitos culturales diversos. Idealmente el alumnado de una segunda lengua se constituiría como mediador entre las culturas de contacto.

Denis (2002: 35) distingue tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

- *Nivel monocultural*, o de observación de la cultura extranjera por parte del migrante desde los límites representativos propios del modelo cultural.
- *Nivel intercultural*, en el que el alumnado toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera para establecer comparaciones entre ambas.
- *Nivel transcultural*, o de distanciamiento necesario y suficiente respecto a las culturas de contacto que permite desempeñar la función de mediador intercultural.

La evolución en estos niveles favorece la observación, análisis, interpretación y comprensión de las diferencias culturales como procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural por parte de los estudiantes que aprenden una segunda lengua.

3. ¿Cómo se aprende una lengua?

La lengua materna (o lengua natural, lengua popular, idioma materno, lengua nativa, o primera lengua), es el primer idioma que aprende la persona. Generalmente el niño aprende la esencia de su idioma materno en el seno familia.

La habilidad en el manejo del idioma materno es esencial para el aprendizaje posterior de otra lengua, el ser la lengua materna la base del pensamiento (una habilidad incompleta en el idioma materno casi siempre dificulta el aprendizaje de segundas lenguas).

Comprender cómo se adquiere y desarrolla el conocimiento de la lengua materna es importante para explicar el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Por ello a continuación exponemos un resumen de las diferentes teorías sobre la adquisición de la lengua materna que han sido descritas por diferentes autores.

3.1. Los modelos empiristas.

3.1.1. El conductismo: imitamos y repetimos.

Hasta los años sesenta del pasado siglo, en las ciencias sociales y en especial en psicología, el conductismo fue la corriente dominante. Fue Skinner, como recoge Best (2003: 26), quien emprendió un análisis conductista de la adquisición del lenguaje. Aunque también hay que considerar las aportaciones que hicieron en este sentido psicólogos como Hull o Thorndike (Ibáñez López, 2008: 7). Como sabemos, para esta corriente psicológica todo se aprende por ensayo y error, lo que se derivaba de un estímulo que provocaba una respuesta en el organismo y dependiendo de ésta se reforzaba al sujeto de una forma u otra.

El aprendizaje de la lengua se explica en un proceso de imitación de sonidos y estructuras lingüísticas. La práctica de la enseñanza de la lengua, como expone Ibáñez López, (2008: 7), señala que se aprende porque se refuerzan las emisiones correctas, es decir, se fundamenta la emisión de refuerzos positivos (consecución del objetivo, alabanzas...) si las conductas son adecuadas, y negativos (no consecución del objetivo...) si las conductas no son correctas. La mente del niño, como exponen Bardavio y González Marcén (2003: 16) recogiendo la tradición empirista del filósofo Locke, es una *tábula rasa*, que está vacía a expensas de que sea marcada por el aprendizaje (repetir hasta que el hábito se automatiza y se arraiga). Por ello

desde esta corriente se defiende que no existe una predisposición innata para el aprendizaje del lenguaje.

Por ello, esta corriente sitúa al sujeto en una posición pasiva ante el proceso de aprendizaje, al depender de los estímulos externos. La calidad y la cantidad de estímulos lingüísticos (muestras de lengua que el sujeto escucha) y la fuerza del refuerzo, serán los que determinen el éxito o el fracaso del aprendizaje de la lengua. El conductismo situó sus postulados en el estructuralismo, que defendía que el dominio de la lengua no es cuestión de conocimiento sino de práctica, lo cual reflejaría muy bien la propuesta metodológica de ejercicios estructurales repetitivos y mecánicos, ya que como expone Bloomfield (1933), principal representante del estructuralismo americano, recogido por Zanón (2007: 12) “*nuestro conocimiento del mundo en que vivimos es tan imperfecto que difícilmente podemos expresarnos con precisión sobre el significado de las formas lingüísticas*”. El estudio del lenguaje puede ser desarrollado sin necesidad de especulaciones en la medida que no prestemos atención al significado de lo hablado. Conductismo y estructuralismo sustentan el *método audiolingual* donde la ejercitación constante y repetitiva de las estructuras básicas, va seguida de un refuerzo positivo o negativo como parte importante de la sesión.

Este modelo psicoeducativo no explica los cambios de palabras o las simplificaciones de frases que realizan los aprendices, ni tampoco los aprendizajes comunicacionales que se realizan por la interacción con el ambiente del sujeto.

3.2. Modelos racionalistas.

3.2.1. *El Innatismo y Gramática Universal: nacemos sabiendo.*

Para Chomsky (1989: 60), niños y niñas nacen programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla como cualquier otra, ya que el sujeto se apropia de la lengua de comunidad en la que está inmerso. Este investigador desarrolló en 1959 una teoría en cierta oposición a la idea de imitación y formación de hábitos propios del conductismo, ya que “*no era*

capaz de dar respuesta al problema lógico de la adquisición de la lengua". Chomsky observó que la infancia aprende cualitativamente las mismas estructuras lingüísticas básicas a la misma edad, por lo que acuñó el término de *Gramática Universal* para definir la predisposición biológica que poseemos hacia el lenguaje.

Este autor piensa que el lenguaje es una capacidad determinada genéticamente. La lengua está constituida por un conjunto de *universales lingüísticos* que son innatos, y que la adquisición de la misma consistiría en la fijación de unos principios universales y un conjunto de parámetros, sobre la base de los datos lingüísticos a los que está expuesto el sujeto. Los principios constituyen la *gramática nuclear* y los aspectos particulares e idiosincráticas de las lenguas constituyen la *gramática periférica*.

La crítica principal, nos indica Bonnot (2001: 63), que recibe esta teoría es que el aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera no se realiza de forma similar, lo que pone en duda la dotación innata para la construcción del conocimiento lingüístico. Su teoría tampoco tiene en cuenta ciertos aspectos individuales, sociales, pragmáticos y comunicativos propios de la adquisición de una lengua extranjera. Por otro lado, Aguilar Alconcher (2004, en línea) defiende que Chomsky lleva razón al decir que una teoría debe ser independiente del material concreto que se va a describir con ella. Pero una teoría exige un número de premisas implícitas que se reducen al mínimo, y las definiciones sucesivas deben ir siempre apoyadas en lo ya expuesto. Además no se detiene en definir los conceptos teóricos básicos que luego va a emplear, como "verbo", "sustantivo", etc. Por el contrario, provoca que esta teoría quede reducida a otras gramáticas no elaboradas científicamente, organizando su gramática en reglas generativas.

3.2.2. Modelo Monitor de Krashen.

Antonini y Pino (1986: 55-62) identifican a Stephen Krashen (1982) como el psicolingüista que desarrolló este modelo específico, para quien la adquisición y el aprendizaje de la lengua serían dos elementos diferentes. Por

un lado, la adquisición sería un proceso similar al que la infancia adquiere su lengua materna siendo el proceso que inicia las producciones de la lengua extranjera, mientras que el aprendizaje es el conocimiento consciente de las reglas de la lengua objeto, pudiendo funcionar como un *monitor* o controlador de las producciones de la lengua extranjera, siempre que se den las condiciones necesarias para su funcionamiento.

La adquisición es lo que permite la fluidez en la lengua, la habilidad de usarla fácil y cómodamente, mientras que el aprendizaje, al ser consciente, no proporciona fluidez, siendo éste utilizado para corregir y cambiar la emisión en el habla o en la escritura, o como expone Pugibet (2006: 1070), el objetivo es lograr un conocimiento de otra lengua mediante el desarrollo de una *conciencia metalingüística*, lo cual supone una reflexión sobre la lengua, llevando al estudiante “*a establecer comparaciones y a percibir las similitudes y oposiciones que ambas lenguas presentan*”.

Para que se desarrolle la conciencia metalingüística deben confluír tres condiciones:

- *Tiempo*, para usar conscientemente las reglas. El hablante de una lengua necesita tiempo suficiente para poder procesarla.
- *Forma*. El hablante de una lengua tiene que concentrarse en la forma de su producción o pensar en emitir el mensaje de forma correcta.
- *Reglas*. Esta condición es relativa ya que es complejo conocer todas las reglas de una lengua.

Para el desarrollo de una adecuada adquisición, el *input* ha de reunir unas determinadas características: que sea comprensible y rico en información referencial y que contenga una estructura de nivel ligeramente superior al que ya se domina. Se adquieren estructuras cuando se comprenden los mensajes, no cuando se analiza la estructura de los mismos, utilizando el contexto, la información no lingüística y el conocimiento del

mundo. Por ello hemos optado en nuestra investigación por el uso de la imagen y su relación con la palabra, ya que la imagen posee un mensaje comprensible que se basa además en el conocimiento global que se posee.

Aprender de esta forma produce motivación en el alumnado y genera seguridad. No obstante conviene recordar que quien aprende poseerá un *filtro afectivo* que suele dificultarle el aprendizaje de una lengua y lo conforman ciertas variables afectivas, tales como la ansiedad, la confianza en sí mismo y la motivación. Será función docente ayudar a superar tales limitaciones para aumentar la efectividad y rapidez de los procesos de aprendizaje.

3.2.3. La Teoría Cognitiva.

El máximo expositor de esta teoría es Jean Piaget. Acosta y Moreno (1999: 11), indican que la perspectiva cognitiva de la adquisición del lenguaje se fundamenta en las teorías de Piaget como un complemento a la visión innatista de la adquisición de la lengua.

Su teoría plantea que el aprendizaje de una lengua está directamente relacionado con la evolución de la inteligencia. Inteligencia y lenguaje se desarrollan inicialmente por separado, ya que el desarrollo de la primera comienza desde el nacimiento mientras que el sujeto comienza a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcance un determinado estado madurativo (Narbona y Chevrie-Muller, 2001: 30).

En palabras de Ibáñez López (2008: 8) el aprendizaje del lenguaje desde esta modelo estaría regido por las nociones de esquema, es decir, estructuras lingüísticas organizadas según ciertas reglas y significación. Cada una de las estructuras deben ser practicadas, automatizadas e integradas en representaciones mentales de redes y sistemas cognitivos. Estas representaciones internas se reestructuran constantemente en el desarrollo de las mismas.

Desde esta teoría se defiende el concepto de *estilo de aprendizaje*, que Zamarripa (2003: 24) define, a partir de Keefe (1979), como “*conductas de*

carácter cognitivo, afectivo y psicológico que funcionan como indicadores estables de cómo los alumnos perciben, se relacionan y reaccionan ante el entorno de aprendizaje... el estilo de aprendizaje es un forma consistente de funcionar, que refleja las causas subyacentes en la conducta de aprendizaje”, es decir, cada persona cuando intenta adquirir cierto conocimiento, utiliza un conjunto de estrategias propias y en función del aprendizaje en sí. En la adquisición de la lengua, como en el resto de los aprendizajes, su producción es variable, y como hemos mencionado con anterioridad, dependerá en gran medida del grado de atención, motivación y modo en que lleven a cabo la tarea lingüística.

Esta teoría psicolingüística, complementa a la teoría innatista en el sentido de que junto a la competencia lingüística también es necesario una competencia cognitiva para aprender y evolucionar en el lenguaje, lo que contribuye a documentar la creatividad del sujeto en la generación de reglas, y también en la actividad que lo guía en todo el proceso de adquisición y desarrollo.

3.3. Modelos interaccionistas.

Como indican Acosta y Moreno (1999: 12), su máximo representante es Jerome Bruner, quien concilió las teorías de Vigotsky (la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social, dándose una estrecha relación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en los que estos procesos se desarrollan) y las hipótesis piagetianas sobre el desarrollo del lenguaje.

En palabras de Moreno Fernández (2007: 59), las teorías interaccionistas explican la adquisición considerando que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y que, en su análisis, deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos. Por tanto, el modelo interaccionista tiene su foco de atención en el papel que juega en el desarrollo del lenguaje el contexto lingüístico en interacción con las capacidades innatas del sujeto, prestando gran

importancia a las muestras de lenguaje que recibe el sujeto inexperto del experto. Es lo que se conoce como “*lengua maternal*” o “*lengua del cuidador*”.

Para Richaud de Minzi (2005: 19), en las teorías interaccionistas el comportamiento es visto como el resultado de un proceso continuo de *feedback* entre el individuo y las situaciones con que se encuentra. La persona es considerada como un agente activo en este proceso de interacción. La perspectiva interaccionista postula el carácter discursivo del conocimiento (*lenguaje-en-acción*), como un medio para lograr fines cognitivos, sociales u otros. Los discursos se establecen por medio de la comunicación y de convenciones y comprensiones compartidas de los contextos.

Para los interaccionistas es fundamental efectuar el intercambio conversacional entre personas, lo que hace posible que el experto adecue su hablar al nivel del inexperto.

3.3.1. Teoría Funcional Tipológica de Givon.

Según lo expuesto por Alcón Soler (2002: 71), esta teoría defiende que los sistemas lingüísticos y los hablantes pasan de un modo pragmático de la comunicación basada en el discurso a un modo más sintáctico. Su máximo representante es Givon quien, según Cabré y Lorente (2003: 14), defiende que el estudio de una lengua no debe centrarse en la lengua como sistema social idealizado, sino en las realizaciones de habla, que es donde se ejerce la presión de la adaptación funcional.

Por tanto al adquirir una lengua extranjera los primeros estadios estarían marcados por las características de la modalidad pragmática, para ir avanzando a una modalidad más sintáctica. Esto es, al comenzar con el aprendizaje de una lengua extranjera el discurso está marcado más por las interacciones lingüísticas prácticas, para ir posteriormente progresando a una dimensión sintáctica, extrapolando lo aprendido en las interacciones prácticas al plano sintáctico.

Las características de cada modalidad, sintáctica y pragmática son expuestas a continuación siguiendo esta teoría, reflejando las diferencias en relación a la dificultad que supone el uso de cada una de las modalidades.

Modalidad Sintáctica	Modalidad Pragmática
Relaciones entre proposiciones mediante nexos gramaticales de subordinación (sustantiva, adjetiva y adverbial)	Relaciones entre proposiciones por simple yuxtaposición o coordinación
Mayor porcentaje de formas verbales en los primeros estadios de la Interlengua	Mayor porcentaje de nombres posteriormente
Ausencia de marcas de morfología gramatical (género, número, persona...)	Aumento progresivo de las marcas de morfología gramática

Tabla 13. Características Modalidades Sintáctica y Pragmática, Modelo Givon.

En relación con esto último, Di Franco (2007: 128), distingue, desarrollando las teorías de Givón (1979, 1990), dos etapas en la adquisición de una lengua, la pre-sintáctica y la sintáctica. En la primera, la complejidad sintáctica está limitada y las producciones de los estudiantes no están coordinadas adecuadamente. Durante esta *etapa presintáctica*, la morfología gramatical está reducida o simplificada y las oraciones contienen sólo un sujeto. En cambio, en la *fase sintáctica* el uso de las oraciones subordinadas se hace habitual, la morfología gramatical se aproxima a los niveles de la norma estándar y las oraciones contienen un sujeto y más complementos. Por tanto, una vez que una persona puede producir enunciados sintácticamente sofisticados y manipular el sistema morfológico adecuadamente, puede considerarse que ha alcanzado la etapa sintáctica.

3.3.2. Modelo Multidimensional.

Según este modelo, el desarrollo de la lengua se entiende como un cambio de estrategias. Por debajo de cada etapa de adquisición subyace un sistema de conocimiento con estrategias determinadas para el procesamiento del habla. De este modo, Soto y El-Madkouri (2007, en línea), defienden que este modelo determina la postura del aprendiz ante la lengua meta y se define a partir de dos factores:

- a) La secuencia de desarrollo del aprendizaje.
- b) La orientación socio-psicológica del aprendiz.

Tales estrategias limitan lo que se puede aprender y por tanto, lo que se puede enseñar. Por ello, sería inútil enseñar estructuras que impliquen cambios y análisis por encima del nivel de desarrollo y maduración alcanzado. Ruiz Bikandi (2000: 97 y ss.) expone una serie de dimensiones que son clave para adquirir las estrategias necesarias en el aprendizaje y posterior utilización de una lengua extranjera por parte del migrante:

1. *Dimensión sociopsicológica.* La orientación sociológica del estudiante, variable que con el tiempo se sitúa entre dos extremos: *la orientación segregadora y la orientación integradora.* La primera se caracteriza por la falta de interés del aprendiz en el contacto con nativos o por discriminación de éstos hacia aquél, o por la falta de motivación instrumental o de integración cultural, y la segunda por un deseo de aproximación –e incluso de identificación con el grupo humano de la segunda lengua– o una alta necesidad instrumental de la lengua.
2. *Dimensión lingüística.* Ciertos rasgos gramaticales se adquieren en una clara secuencia del mismo modo que determinados órdenes de las palabras en la oración. Estas secuencias se observan en todos los hablantes.

3. *Dimensión cognitiva.* Los estudiantes de una serie de estructuras gramaticales, tales como el orden de palabras y algunos morfemas pasan por una serie de fases cuyo orden de adquisición es libre y dependiente de variaciones individuales.

3.3.3. *El Conexionismo.*

Esta corriente desafía los modelos de conocimiento simbólico basados en sistemas de representaciones mentales. Tratan de acercarse a la comprensión del funcionamiento del cerebro humano relacionándolo con el funcionamiento de un ordenador. En palabras de Luque y Galeote (1997: 81), son dos las características más destacadas que distinguen estos modelos de los paradigmas clásicos. En primer lugar, el modo en que las neuronas (unidades que componen estos sistemas), mandan señales activadoras e inhibitorias, realizando diversos cálculos de forma. En segundo lugar, el conocimiento no está localizado en un componente específico del sistema, sino que está *distribuido* en conjuntos o ensamblajes de unidades que están interconectadas con diferentes intensidades.

Para Carrillo Guerrero (2005, en línea), los máximos representantes de este modelo son McClelland y Rumelhart (1986), quienes plantean que las representaciones y los procesos están distribuidos entre un gran conjunto de unidades simples, llamadas unidades neuronales, y formando una red, completamente conectadas entre sí. Esta conexión puede ser positiva (activadora) o negativa (inhibidora), como se ha descrito. Cada palabra, proposición, concepto, esquema o regla tiene un conjunto correspondiente de unidades neuronales. El significado se distribuye a través de toda esta red, donde las unidades activan o inhiben a sus vecinas y éstas a su vez a las suyas, etc. La representación del significado en un particular ciclo de comprensión consiste en la activación de los valores correspondientes a las unidades que capturan el contexto y perciben la entrada (*input*).

Esta teoría contrasta con el sistema simbólico, donde el significado es localizado en una o en un grupo de expresiones simbólicas. Los modelos de la mente describen el procesamiento mental por medio de conexiones entre varias unidades de procesamiento simple. El aprendizaje de la lengua se basa en el *procesamiento del input*, esto es, no se fundamenta en la adquisición de reglas, más bien se trata de un reflejo de las conexiones que se han formado sobre la base del poder que cada modelo cognitivo tiene sobre el *input*.

Las conexiones neuronales entre las unidades de información no son siempre iguales, sino que tienen diferente fuerza. Aprender, por tanto, significaría ajustar la “fuerza” de las conexiones de tal forma que los datos lingüísticos enseñando se conviertan en las producciones deseadas. Según Rumelhart, Hinton y McClelland (1986), recogido por Luque y Galeote (1997: 85), son ocho los principales elementos de cualquier modelo conexionista que ajustan esta fuerza:

1. Un *conjunto de unidades* de procesamiento.
2. Un *estado de activación*.
3. Una *función de salida* para cada una de las unidades.
4. Un *patrón de conexión* entre las unidades.
5. Una *regla de propagación* para propagar la activación a través de la red de conexiones.
6. Una *regla de activación* que calcule nuevos niveles de activación para cada unidad a partir de las entradas que recibe de otras unidades y de su estado previo de activación.
7. Una *regla de aprendizaje* para modificar los patrones de conexión entre las unidades como resultado de la experiencia.
8. Un *ambiente*, dentro del cual opera el sistema.

De esta forma, no existiría una dotación mental innata para la adquisición de la lengua materna ni de la lengua extranjera. La lengua se aprende gracias a las regulaciones de los datos que entran en la mente.

3.3.4. Modelos ambientales.

3.3.4.1. Modelo de aculturación y pidginización.

La aculturación es el proceso por el cual una persona o grupo de personas adquieren una nueva cultura.

En relación con el lenguaje estos modelos dan más importancia al aprendizaje, educación, enseñanza y experiencia en el uso de la lengua que, a la dotación innata para la adquisición de esta lengua.

Cabañas (2007: 223) señala como máximo representante de este modelo a Schumann (1976), quien formuló la *hipótesis de la pidginización*. Este modelo mantiene que no existiría una adquisición de una lengua extranjera, sino que acontece un fenómeno llamado pidginización, desarrollando lo que se ha denominado *lengua pidgin* o lengua de negociación: una forma de hablar reducida y simplificada, que no pertenece a ninguna comunidad ni tradición cultural y que esencialmente no tendría morfología ni transformación sintáctica.

Schumann, sostiene Cabañas, (2007: 223), estimó que la lengua pidgin desempeñaba tres funciones elementales para la persona que la adquiría: función comunicativa, función integradora y función expresiva, siendo esenciales las dos primeras y más accesoria la segunda. Por ello es una modalidad lingüística que serviría a los migrantes para comunicarse en los primeros momentos de contacto con la sociedad de acogida, ya que comparte elementos léxicos con la lengua autóctona, pero sin desarrollar la gramática y sin dominar el género, el número o los tiempos verbales. El hablante pidgin suele emplear las estructuras formales de su lengua materna, a las que completa con vocablos de la lengua nueva. Puesto que se trata de mantener comunicaciones entre individuos con competencias lingüísticas diferentes; su gramática suele reducirse a lo indispensable.

A medida que se desarrolla la interlengua en función de las variables sociales y psicológicas que favorecen la fase positiva de la pidginización (aquella que permite un avance en la integración del individuo en la sociedad de acogida) el migrante avanzaría en el proceso de aculturación. Linton (1963) describió este proceso como un cambio en actitudes, conocimiento y comportamiento. Esas modificaciones parecían requerir no solo la inclusión de nuevos elementos en el bagaje cultural del individuo, sino la eliminación de ciertos elementos previos y la reorganización de otros. Así el proceso completo de aculturación demanda tanto la adaptación social como psicológica (Soto y El-Madkouri, 2007, en línea).

Por tanto adquirir una lengua extranjera sería sólo un aspecto de la aculturación y el grado de la misma controlará el nivel de adquisición de la lengua objeto por parte del individuo.

4. Adquisición del español como lengua de integración.

4.1. Lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua.

Como sabemos, la habilidad en el idioma materno es esencial para aprendizajes posteriores por ser la base del pensamiento.

Para John Daniel (2003, en línea), ex-director adjunto de educación de la UNESCO, *“el lenguaje y la identidad se encuentran vinculados al término “lengua materna”. Una identidad saludable equilibra los distintos aspectos de nuestras personalidades. Una comunidad expresa parte de su identidad a través de sus idiomas de instrucción, en tanto que una sociedad sana toma decisiones que producen comunidades armónicas y personas con confianza en sí mismas”*.

Aunque segunda lengua y lengua extranjera nos puedan parecer sinónimos o términos similares, no lo son, aunque sea difícil distinguir la frontera que las separa.

Según Vigil (2004), tomando la argumentación de Koike y Klee, (2003:4), la segunda lengua es la que se aprende después de poseer cierto dominio de la lengua materna. Se puede aprender en cualquier momento de la vida, *“ya sea en la niñez, después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. Se aprende la segunda lengua cuando ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro”*.

Baraló (1999:22) expone que *“suele llamarse segunda lengua a la que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de diglosia”*.

La lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto institucional, de manera artificial. Baraló (1999: 23) sostiene que *“se tiende a llamar segunda lengua a la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término lengua extranjera para referirse al caso del aprendizaje en el contexto institucional, y siendo más bien adulto”*.

4.2. Diferencias y semejanzas en la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera.

Existen diferencias y semejanzas en la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera. Son procesos diferenciales que dependen del momento y el lugar donde se adquieren, así como del nivel de éxito y del grado de motivación hacia el aprendizaje que presente el sujeto. En las próximas páginas abordaremos algunas variables.

4.2.1. La edad.

En general puede afirmarse que niños y niñas tienen mayor éxito en la adquisición y dominio de una lengua extranjera si se encuentran en una situación de bilingüismo o de inmersión lingüística. Lo mismo ocurrirá con los adultos, como los participantes en nuestro estudio: si se ofrecen

oportunidades de integración social en una comunidad para la que aprenden, participan en la sociedad con intercambios sociales y culturales satisfactorios, y no existe percepción de distancia social de la comunidad, etc., los adultos llegarán a adquirir un dominio satisfactorio y efectivo de la lengua extranjera. De la misma forma, si un niño aprende en las mismas condiciones en las que aprende un adulto que asiste a unas simples clases semanales de lengua extranjera fuera de un contexto natural, éste muy probablemente no adquirirá mayor competencia que el adulto.

No existe ninguna razón para pensar que existe *un periodo crítico*, como se postulaba en los años sesenta, para la adquisición de una lengua extranjera, ya que como señala Baraló (1999: 25) *tenemos datos suficientes para aceptar que los adultos consiguen adquirir una lengua extranjera, con éxito desde un punto de vista comunicativo, son capaces de construir una competencia gramatical mas allá de explicaciones y reglas, a partir de los datos lingüísticos a los que están expuestos, etc.*

Esta autora piensa que existen dos ámbitos del conocimiento lingüístico, donde sí pueden encontrarse con más frecuencia en la lengua extranjera:

- *El acento extranjero:* por lo general el adulto suele estar más marcado por el acento que quien aprende un idioma a edad temprana. Para hablar sin acento, habría que empezar a adquirir la lengua extranjera antes de los cinco años, cuando todavía no se ha fijado las líneas divisorias que le permiten reconocer los fonemas de su lengua de los no nativos. Además niños y niñas suelen jugar a articular de forma correcta las palabras haciendo asociaciones sonoras entre éstas, mientras que el interés del adulto se centra mucho más en el significado. En el caso de las personas que poseen una lengua materna no basada en la fonología latina, como en nuestro estudio, este aspecto es mucho más notable debido a las grandes diferencias fonológicas existentes.
- *La adquisición del conocimiento sintáctico:* la defensa de la existencia de una Gramática Universal, como defiende Chomsky,

haría que ésta estuviera disponible para la adquisición de una lengua extranjera por parte del adulto ya que esta permanece intacta a lo largo de los años.

4.2.2. Contexto y situación.

Cuando se aprende una lengua extranjera en un contexto institucional, donde no existe una necesidad comunicativa auténtica, este aprendizaje se hace más difícil y tortuoso, como venimos defendiendo. Alonso (1998:101) determina la existencia de tres tipos de contextos:

- *Formal*: es el conocimiento explícito y descriptivo de la lengua desarrollado en un entorno institucional.
- *Natural*: es un conocimiento intuitivo e implícito que se desarrolla interactuando con los hablantes nativos.
- *Mixto*: constituye la consolidación de los conocimientos previos descriptivos e intuitivos. En el conocimiento descriptivo la atención se focaliza en la forma y menos en el contenido, mientras que en el intuitivo la atención se dirige a la trasmisión o interpretación del contenido.

Teniendo una edad menor, aprender la lengua materna es un acto natural, sin apenas esfuerzo, mientras que para un adulto el proceso parece ser más complejo. El camino que recorre un hablante no nativo hasta que consigue dominar la lengua es muy diferente. El niño o niñas se encuentra en plena inmersión lingüística real, no artificial, donde continuamente utiliza la lengua para conseguir objetivos, interactuar con los demás, acceder a información, etc., mientras que para los adultos objeto de nuestro estudio, la adquisición de una nueva lengua se desarrolla en un contexto institucional donde la práctica más común es la que realiza con sus compañeros de clase.

Esta situación, afirma la citada autora, debe modificarse, complementando la formación en contextos naturales y apoyados por el

estudio y la ejercitación. Otra diferencia interesante es la trascendencia. Mientras una niña puede contestar o no correctamente, o simplemente no contestar, mientras que el adulto no suele permitirse esta libertad pues su silencio podría interpretarse como mala educación o descortesía, y los errores producidos en el lenguaje producen sensaciones como vergüenza y nerviosismo.

4.2.3. Éxito final.

Desde temprana edad construimos frases, con estructuras determinadas, con la certeza intuitiva de lo que “suena bien o suena mal”, mientras que *“los hablantes no nativos presentan una mayor variedad en sus producciones y en sus percepciones lingüísticas”* (Baraló, 1999: 30).

Para un no nativo, la mayor dificultad suele presentarse en la adquisición de los rasgos más idiosincráticos y específicos de la lengua, es decir, aquellos que no corresponden a principios universales comunes y que distinguen a una lengua de otra. *“Esta falta de firmeza en ciertos aspectos del conocimiento lingüístico no significa que no puedan alcanzar una competencia comunicativa, muchas veces más adecuada y eficaz que la de un nativo”* (Baraló, 1999:31).

Este éxito final del aprendizaje estaría muy relacionado con aptitud y la actitud lingüística. Carroll (1984: 31), expone que para aprender una segunda lengua es necesario estar motivado por tres habilidades independientes, que configurarían la aptitud:

- Habilidad para codificar la fonética.
- Habilidad para relacionar significados con palabras nuevas.
- Sensibilidad gramatical.

La actitud lingüística, continúa este autor, está relacionada con la motivación integradora e instrumental y la personalidad. Hay dos funciones

relacionadas con la actitud: entender y estar “abierto” a cualquier retroalimentación y la “confianza” para hablar con los nativos.

4.2.4. Motivación.

Alonso (1998:103) distingue dos tipos de motivación en el aprendizaje de una segunda lengua:

- *Motivación integradora*: tiene el interés de formar parte de la comunidad de la segunda lengua.
- *Motivación instrumental*: tiene el objetivo de usar la lengua para una finalidad específica (fin utilitario).

En el caso de la lengua extranjera la motivación hacia el aprendizaje dependerá de la percepción de la distancia social y psicológica del alumno de la lengua extranjera en relación con los nativos, así como de las necesidades de integración que tenga el sujeto en la nueva sociedad, como indica el autor (Alonso, 1998:105).

Pensamos con Baraló (1999:27) que *“cuanto mayor sea la distancia social entre los dos grupos, mayor será la dificultad del no nativo para adquirir la nueva lengua si la relación de la sociedad que la habla es de dominación, en cuestiones políticas, culturales, técnicas y/o económicas...”*. Conviene completar este análisis añadiendo ciertas variables que intervienen en la adquisición de una nueva lengua, como es la personalidad, la memoria, la capacidad intelectual y la capacidad perceptiva entre otras. Cuanto más desinhibida y atrevida sea la persona no nativa para hablar y comunicarse, seguramente mayor progresión y rapidez conseguirá en el desarrollo de una competencia comunicativa.

Como manifiesta Vila (1999:152) *“la motivación en términos psicológicos no es algo que recae en la responsabilidad individual, sino que se sitúa en el ámbito de lo social. No puede haber motivación si no hay*

autoestima y una imagen positiva de uno mismo y es difícil pensar que existan ambas cosas cuando socialmente priman actitudes llenas de estereotipos y prejuicios hacia las familias inmigrantes, que invocan la carencia y el déficit para definir sus características”.

4.2.5. Diferencias cognitivas.

Cuando aprendemos la lengua materna desarrollamos la *conciencia metalingüística* entendida como la capacidad de reflexionar sobre el uso de tal lengua, permitiéndonos resolver problemas, deducir, inferir, anticipar, etc.

Baraló (1999: 33) apunta que *“podemos suponer que los principios de la dotación genética específica del lenguaje están disponibles para ayudar al sujeto que aprende una lengua extranjera a construir la competencia lingüística de la lengua meta”.*

Para finalizar con este apartado desarrollamos un gráfico a modo de resumen de lo anteriormente expuesto.

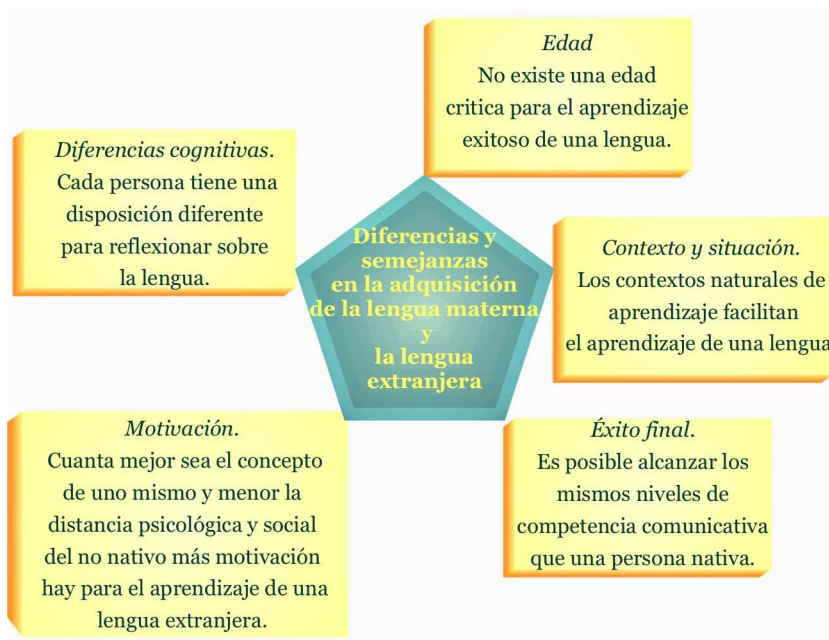


Gráfico 24. Diferencias y semejanzas en la adquisición de la lengua materna y lengua extranjera.

5. Interlengua, transición y fosilización.

5.1. La interlengua

Los estudios realizados sobre la adquisición natural de la lengua extranjera que se realizaron a partir de los años 70 del pasado siglo, centraron su análisis en los problemas de transferencia lingüística y errores derivados de esta transferencia.

Estas investigaciones dieron lugar el término *Interlengua*, refiriéndose como hemos visto a la interferencia que existente entre la lengua materna y la lengua extranjera que se aprende. Dickerson y Dickerson (1975: 407) señalan que, aunque la lengua materna es uno de los factores que afectan a la variedad de sonidos que se producen en lugar del sonido meta, hay un factor no menos importante, y es que el estudiante ha empezado a aprender. En su intento de comunicarse en un segundo idioma, lo hace en una lengua híbrida que contiene contenidos lingüísticos de su lengua materna y de la lengua que está aprendiendo, a lo que Selinker en 1972 denominó *interlengua*.

Baraló (1999: 39) especifica que:

- Interlengua es un sistema estructurado que construye el que aprende una lengua extranjera, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico.

Alcaraz y Martínez (1997: 304) interpretan el “interlenguaje” o “interlengua” como un “*constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total*”.

Baraló (1998: 86), subraya que la interlengua evoluciona, tornándose cada vez más compleja. Y que posee propiedades propias:

- *Simplificación e hipergeneralización:* existe una tendencia a reducir la lengua objeto. Suele darse en todos los niveles de la interlengua independientemente de la lengua materna. En español, se encuentra la tendencia a evitar elementos gramaticales que no son, en principio, portadores de significado (artículos, marcas de género femenino...).

La hipergeneralización de las reglas aprendidas o inferidas se realiza a partir de las muestras de la lengua en la que está en contacto quien aprende.

- *Transferencia:* interpretación del uso que hace el estudiante de una nueva lengua apoyándose en la información de la lengua materna que posee.
- *Fosilización:* es una característica de la estructura psicológica latente, o de la gramática de la interlengua. El hablante tiende a conservar en su interlengua ítems, reglas o subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. Selinker (1972) delimita ciertos elementos fosilizados:

- *La transferencia lingüística.*
- *La transferencia de instrucción.*
- *Las estrategias de aprendizaje y de comunicación.*
- *La hipergeneralización de las reglas de la Lengua Objetivo.*

- *Permeabilidad:* Liceras (1986), dentro del marco chomskiano, expone que la fosilización es el resultado de la existencia de permeabilidad permanente en la interlengua. La permeabilidad pertenece a la gramática no nativa, como el conocimiento de principios y parámetros, y como tal, es el resultado de la fijación, o la no fijación, de una regla de la gramática nuclear.

- *Variabilidad*: es el reflejo de la aplicación de mecanismos de producción en las distintas situaciones comunicativas. En ella se consideran factores relacionados con la afectividad y la situación comunicativa, de gran importancia en la comunicación pero difíciles de controlar.

5.2. Transición lingüística y errores transitorios

Cuando el estudiante de una nueva lengua incorpora estructuras de su lengua materna al sistema de la interlengua está realizando procesos de transferencia lingüística. Los errores que se producen no deben ser considerados como algo negativo, sino “*como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje*” (Fernández 1997: 28). Ser consciente de que el error es algo ineludible ayuda a su superación con rapidez y eficacia.

Existen ciertos errores de aparición frecuente en la interlengua. Las clasificaciones de los mismos pueden realizarse desde diversos criterios, dependiendo del enfoque de la investigación. Fernández (1997: 29) considera que los más usuales son:

- *Descripción lingüística*: teniendo como base los subsistemas (fonológico, léxico, morfosintaxis, discurso...) y las categorías a las que afectan los errores.
- *Descripción de estrategias superficiales*: omisión, adición, falsa elección y falsa colación.
- *Criterio pedagógico*: errores colectivos, individuales, transitorios, fosilizables, fosilizados e inducidos por la metodología.
- *Explicación de los errores*: ambientales e internos o de los mecanismos psicolingüísticos que se utilizan.
- *Comparativos*: entre la adquisición de una lengua dada por un nativo y por un extranjero.

- *Efectos comunicativos*: tipos de errores que producen mayor o menor distorsión en la comunicación.

En un interesante trabajo realizado por Rodríguez Paniagua (2005, en línea), se recogen los errores más frecuentes en la adquisición del español por parte de alumnado cuya lengua materna es el árabe. Basada la clasificación en la propuesta por de Alba (2009: 1-16), parte del comportamiento de quien aprende desde una perspectiva explicativa, buscando la causa original del error, no tanto su categorización gramatical ni sus implicaciones pedagógicas. Distingue entre interferencias que tienen su origen en la lengua materna del usuario e interferencias que tienen su origen en otra segunda lengua, formales y pragmáticos-discursivos.

En el siguiente apartado analizamos los errores interlingüísticos en sus interferencias simples y aquellos otros intralingüísticos propios de la faceta pragmática-discursiva, ya que son aquellos que más se han producido en nuestras sesiones, pues se ajustan más al discurso oral que al escrito. Ilustramos este análisis con ejemplos extraídos de la experiencia llevada a cabo con migrantes magrebíes:

a. Errores interlingüísticos. Interferencias simples que tienen su origen en la lengua materna del usuario.

Se trata de aquellos casos en los que se produce una transferencia negativa desde el árabe al español.

1. *Gráficas y ortográficas*: son susceptibles de producirse entre lenguas con una matriz léxica común (francés-español; inglés-español; rumano-español), pero no esperables en el contexto español-árabe, salvo en casos especiales, tales como la confusión de las vocales *e/i*. En el caso que nos ocupa, los errores se producen en la discriminación fonológica y posterior pronunciación y representación gráfica de las palabras que contienen la letra *e* (*pipino por pepino*). Otro error detectado ha

sido la confusión entre las vocales *o/u* (*buca por boca*). Todo ello podría deberse a la proximidad fonológica que existe entre las letras citadas.

2. *Léxicas*: son aquellas en las que se transfiere, tal cual, una unidad léxica de la lengua materna. Se trata de un error propio de la escritura, por ello no ha sido detectado alguno debido a la lejanía existente entre la escritura latina propia del español y la arábica.

3. *Morfológicas*: implican la transferencia de procedimientos de formación de palabras y obtención de léxico propias de la lengua materna, y suelen incidir especialmente en la flexión verbal. En nuestra investigación, el alumno con lengua árabe, tuvo muchas dificultades para asimilar las flexiones de los verbos *ser* y *estar* en su tiempo presente por no existir en su lengua materna. Similar dificultad encuentran al utilizar la concordancia entre el verbo y los pronombres personales *él/ella*. Tal dificultad se explica ya que en la lengua árabe se diferencian los géneros, conjugándose el verbo de forma diferente al referirse al género masculino o femenino.

4. *Sintácticas*: suponen la transferencia de estructuras y modelos sintácticos propios de la lengua materna, siendo en ocasiones en frases completas. Por ello es frecuente que construcciones tales como “*Yo Mohamed*” sean utilizadas en lugar de “*Yo soy Mohamed*” o “*Yo en Torrenueva*” sustituyendo a “*Yo estoy en Torrenueva*”.

5. *Semánticas*: se producen cuando se adopta una acepción inadecuada de un término por semejanza con lo que ocurre en la lengua materna.

6. *Pragmático-discursivas*: aparecen con el uso de registros inadecuados por influencia de la lengua materna, formulación de segmentos comunicativos con una intención pragmática que en español es percibida de manera diferente, o en ciertos errores de puntuación y construcción del texto. Un ejemplo frecuente es el

uso de la palabra *bueno/a*. Los alumnos participantes de origen árabe, tienen en su lengua materna una palabra (que transcrita a caracteres latinos es /misian/ o /misiana/) cuyo significado *bueno, guapo, bien* y otras acepciones cuyos significados se relaciona con *bueno/a* o *bello/a*. Es muy común que utilicen la palabra “*bueno/a*” para todo aquello que se relacione con /misian/ o /misiana/, como por ejemplo “*Tú estar buena*” por “*Tú eres guapa*”.

b. *Errores intralingüísticos.*

En este grupo se integran los errores motivados por el dominio incompleto de la lengua meta. Los más frecuentes en nuestra investigación son los de naturaleza *pragmática- discursiva*.

1. *Por acumulación:* tienen lugar cuando dos formas alternativas son empleadas para una misma función al mismo tiempo y pueden afectar al plano léxico o al morfosintáctico indistintamente, de forma coherente o no. En nuestra práctica docente hemos encontrado ejemplos tales como “*Tengo el pelo corto y largo*”; “*Ella es flaca y delgada*”.

2. *Por confusión:* tienen lugar cuando un elemento es sustituido por otro que posee alguna semejanza con aquél: “*Estoy casado de leer*”.

3. *Por hipótesis falsa:* se producen cuando se formulan hipótesis erróneas sobre determinadas unidades lingüísticas de carácter léxico o de otro tipo: *hasta hora; subvivir; america latinos...*

4. *Por regularización:* se caracterizan por la aplicación de una regla sin tener en cuenta sus excepciones y casos especiales. Los más comunes los encontramos en la utilización de los prefijos de género, construcciones propias habituales (“*mujera*” por *mujer*), otras fórmulas (“*actora*” por *actriz*)...

5. *Por simplificación*: tienen lugar al emplear una forma simple en detrimento de otra compleja que debería alternarse con ella según los casos

6. *Por sobregeneralización*: se producen cuando el aprendiz transfiere una norma o un saber conocido a un contexto que no lo admite, se basa en la suposición de que una regla es aplicable a diferentes contextos, siendo muy común la acentuación de las palabras como si todas fueran llanas, eliminando las agudas y esdrújulas.

6. Métodos de adquisición de la Lengua Extranjera.

La metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sufrido un constante avance y evolución, especialmente a partir de mediados del siglo pasado (García González 1995: 439).

En la metodología de la enseñanza de una segunda lengua, el concepto del *método de enseñanza* comprende tanto la determinación del enfoque pedagógico como la precisión de los procedimientos docentes empleados. Para Drovdiv (2003: 11), el sistema de procedimientos didácticos encierra tres complejos metodológicos:

- Los métodos de organización del proceso formativo.
- Los métodos de estimulación y motivación del aprendizaje.
- Los métodos de control y valoración del proceso de aprendizaje, ejercidos por parte del docente como del estudiante.

Habitualmente, la metodología empleada en la enseñanza del español como lengua extranjera ha seguido una tendencia tradicional basada en la enseñanza de la gramática y la traducción. En general la elección de un método u otro de enseñanza dependerá de tres factores (Drovdiv, 2003:20):

- Determinación de la finalidad de la acción formativa (objetivos a conseguir).
- La precisión del modelo de la lengua que se establece como objetivo del estudio de acuerdo con la finalidad propuesta (información y contenidos lingüísticos).
- La concreción del tipo de competencia lingüística objeto de formación y, consecuentemente, la finalización de los procedimientos didácticos (habilidades y destrezas).

En muchas ocasiones suele confundirse método con enfoque. Para Richards y Rodgers (1996), citados por Melero (2000:14), a partir de mediados del siglo XX se produce un giro en la enseñanza de las lengua extranjera -el interés se centró en el *cómo aprendemos*, dejando a un lado la concepción clásica del *cómo enseñamos*-, originando un replanteamiento del concepto de método, que era utilizado indiscriminadamente con el concepto de enfoque de forma equívoca.

Melero (2000:16) propone entonces que un método de enseñanza de lenguas extranjeras puede ser descrito a partir del análisis de sus tres elementos constructivos: *enfoque, diseño y procedimiento*. El *método* está relacionado con el *enfoque* que viene determinado por las teorías subyacentes. Su organización está condicionada por un *diseño* particular y se lleva a la práctica por medio del *procedimiento*. Citando de nuevo a Richards y Rodgers (op.cit.), el autor advierte que muy pocos *métodos* son explícitos en sus tres dimensiones. En muchas ocasiones se denomina *método* a lo que en realidad es un *enfoque* que se fundamenta en una reflexión teórica sobre la lengua o el aprendizaje. En el mismo encontramos más espacio para la interpretación y la variación individual de los que permitiría en *método* en sentido estricto.

Es por esta razón por lo que finalmente propone un esquema que vertebra los tres elementos y subsistemas que constituyen el método (Melero 2000: 16).

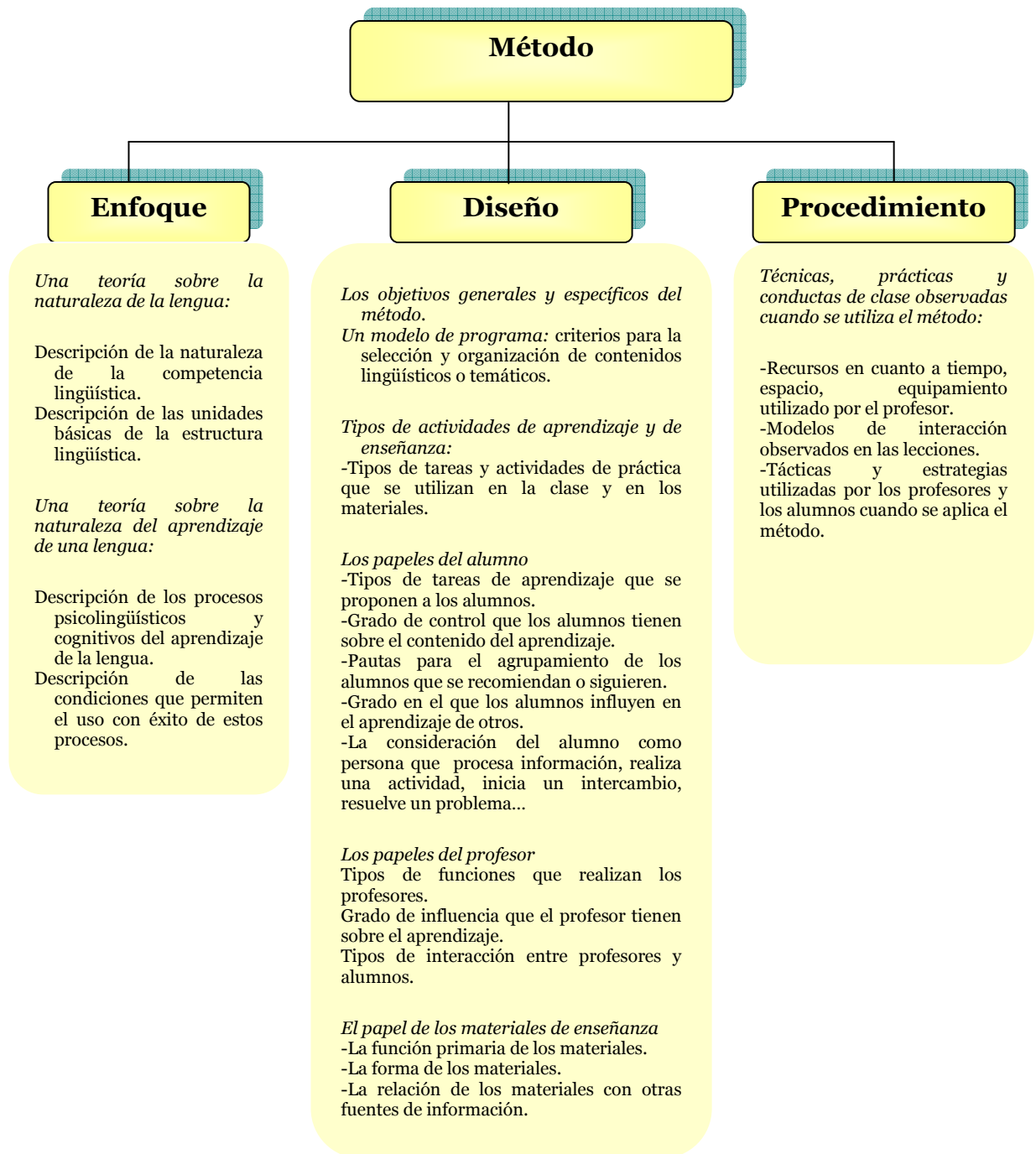


Grafico 25. Tomado de Melero 2000: 16.

Considerando lo expuesto, a continuación extraemos los postulados principales de las diferentes vertientes tradicionales en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

6.1. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Principales clasificaciones.

Como venimos expresando con anterioridad, la enseñanza del español como lengua extranjera ha ido evolucionando constantemente desde finales del siglo XIX cuando Lourtau publicó el primer manual de enseñanza del español como lengua extranjera denominado *Vademécum del español del comerciante* (Melero, 2000: 27).

Sin embargo, en la revisión que hemos realizado, constatamos que los esfuerzos para sistematizar una clasificación de los mismos teniendo en cuenta su naturaleza didáctica, han sido escasos. Empero, describimos dos por su relativo interés.

La primera es propuesta por García González (1995: 440-443) que relaciona los siguientes métodos y enfoques:

- *Método de gramática y traducción.* Se basa en la enseñanza de las lenguas clásicas, centrandó su interés en la lengua escrita, no teniendo en cuenta las destrezas orales. La mayor característica distintiva que presenta este método recae en el docente, ya que participa limitadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose el protagonismo en el estudiante, que debe aprender la gramática, el vocabulario, etc., mediante el estudio y la memorización.
- *Método directo.* Al final del siglo XIX, debido a los movimientos migratorios se planteó la necesidad que se presentaba, en ámbitos como la cultura y el idioma del país de acogida. Nació así el denominado *método directo*.

Parte de la idea de que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debe realizarse de la misma forma que la lengua materna, pues en ambos casos el sujeto debe aprender/adquirir una lengua para integrarse y poder comunicarse en la nueva sociedad en la que debe vivir o en la que ha nacido. Este método requiere una mayor

preparación y trabajo por parte del docente y conlleva cierta planificación, así como del uso adecuado de materiales y contenidos didácticos específicos.

- *Métodos estructurales.* Comenzaron a desarrollarse a partir de la Segunda Guerra Mundial. Su aparición atendió a la necesidad de aprender rápidamente una lengua por exigencias de la guerra y de la posguerra. En una reunión de la UNESCO celebrada en París en 1953, se establecieron los principios de estos métodos:

- Se primará la dimensión oral.
- Se considera la lengua como un conjunto de hábitos.
- La lengua es patrimonio de quien la habla, por encima de otros aspectos.

El diseño y desarrollo de estos métodos sigue un esquema mecanicista de *imitación-repetición-memorización*, desde estructuras básicas a las estructuras complejas. El centro de la clase se desplaza a los materiales: el libro de texto y los apoyos audiovisuales. Suelen ser métodos poco motivadores ya que no consideran las características y necesidades particulares de cada persona o grupo, ni fomentan la creación de estructuras personales, ya que el alumnado tiene escasa libertad de actuación, partiendo de una concepción simplista del lenguaje.

- *Enfoque de la enseñanza comunicativa.* Surge en los años sesenta como reacción a la metodología estructuralista. Su objetivo es el desarrollo de la *competencia comunicativa* y su precursor es Hymes. La enseñanza se dirige a satisfacer las necesidades comunicativas del aprendizaje, por lo que se debe atender especialmente a las características e intereses del alumnado. Por ello la enseñanza debe proporcionar los medios y contenidos lingüísticos necesarios para poder comprender y expresar funciones.

El problema surge en el momento de su aplicación. Bajo esta denominación han surgido cursos o métodos que no pueden

considerarse como tales. La gramática siguió ejerciendo su dominio, y el aprendizaje se redujo en ocasiones a la repetición y memorización de fórmulas comunicativas en falsas situaciones comunicativas.

- *Enfoque natural y humanístico.* Las tendencias lingüísticas y psicolingüísticas de los años ochenta del pasado siglo dejaron a un lado el enfoque comunicativo. De este modo aparece un nuevo enfoque, el natural humanístico, donde se da gran importancia a las estrategias cognitivas, el proceso de intercambio e interacción en contextos sociales de comunicación para analizar el funcionamiento y significado de los elementos lingüísticos, al tiempo que intensifica el interés por el estudio de las estrategias de comunicación.
- *Enfoque por tareas.* Centra su interés en el proceso mismo de aprendizaje y las condiciones en las que se lleva a cabo los contenidos, que han de ser usados con una intención comunicativa concreta evitando simulaciones artificiales. Para tal fin conviene crear en el alumnado cierta una necesidad comunicativa dentro de un espacio de comunicación concreto en el que debe seleccionar mediante un proceso de toma de decisiones, los contenidos, para después aplicar las estrategias necesarias para satisfacer esa necesidad desde la tarea propuesta.

Pensamos que el *enfoque por tareas* es el más apropiado para la enseñanza del español a migrantes, por considerar que puede cubrir con cierta facilidad las necesidades comunicativas de estas personas. No obstante, habría que estudiar si el enfoque es apropiado para alumnado migrantes no alfabetizados y con un dominio del español escaso o viciado. Por otro lado, este tipo de enfoque requiere una gran preparación y dedicación por parte del docente, que en los cursos mayoritarios, impartidos por ONG, son desarrollados por personal voluntario y con escasa preparación didáctica.

Otra clasificación interesante es la de Melero (2000), a partir de los trabajos de Richards y Rodgers. En las páginas siguientes insertamos una síntesis para indicar los aspectos más relevantes de la misma.

MÉTODO DE GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN	Características generales	Enfoque, diseño y procedimiento	Críticas
	<p>Proviene del modelo del enseñanza del latín (s. XIX)</p> <p>La gramática y el conocimiento de sus reglas y excepciones supone la base de enseñanza del método.</p> <p>Permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que el estudiante ha aprendido.</p> <p>La enseñanza de la lengua extranjera se reduce a la aplicación de reglas gramaticales para la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje de palabras aisladas.</p> <p>Su influencia sobre el aprendizaje de la lengua extranjera perduró hasta los años '70, aunque todavía está presente en algunas aulas y manuales</p>	<p><i>Concepto de lengua:</i> la lengua es un conjunto de reglas y excepciones gramaticales. La base de la descripción lingüística es la lengua escrita. Una lengua se llega a dominar cuando se tienen todos los conocimientos gramaticales. La lengua materna es el sistema de referencia de la lengua extranjera.</p> <p><i>Concepto de lenguaje:</i> la lengua es un conjunto de reglas y excepciones gramaticales. La base de la descripción lingüística es la lengua escrita. Una lengua se llega a dominar cuando se tienen todos los conocimientos gramaticales. La lengua materna es el sistema de referencia de la lengua extranjera.</p> <p><i>Concepto de aprendizaje:</i> es un proceso deductivo: se prepara una regla, se estudia y se practica. La lengua se aprende por encadenamiento de multitud de reglas aisladas que se analizan y memorizan. El léxico aparece descontextualizado.</p> <p>Diseño.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos:</i> que el estudiante sea capaz de traducir. • <i>Modelo de programa:</i> la selección y organización de los contenidos se realiza según criterios gramaticales. • <i>Tipología de las actividades:</i> principalmente ejercicios de traducción, conjugación y lectura en voz alta. • <i>Papel del alumno:</i> recibe del docente los conocimientos gramaticales que debe memorizar. Aprendizaje individual y actitud pasiva. • <i>Papel del docente:</i> protagonista del aprendizaje del estudiante. Su función es proporcionar conocimientos lingüísticos. Es conveniente que conozca la lengua materna de sus estudiantes. • <i>Papel de los materiales:</i> el proceso de enseñanza-aprendizaje gira alrededor del libro de texto. <p>Procedimiento.</p> <p>Se explican las reglas que rigen la lengua extranjera en comparación con la lengua materna, se memoriza y se practica a través de la traducción. No hay ningún tipo de interacción. El error es considerado negativo y hay que corregirlo en el momento en el que se produce. Suele crear frustración en los estudiantes y exige poco a los docentes.</p>	<p>Se enseña una lengua viva con medios y reglas de una lengua muerta.</p> <p>Se desmenuza la lengua en componentes aislados sin sentido.</p> <p>Se utilizan paradigmas de poca utilidad.</p> <p>Es memorístico.</p> <p>Se enseña una lengua viva con medios y reglas de una lengua muerta.</p> <p>Se desmenuza la lengua en componentes aislados sin sentido.</p> <p>Se utilizan paradigmas de poca utilidad.</p> <p>Es memorístico.</p> <p>Manuales que utilizan este tipo de metodología en la enseñanza del español</p> <p>Martín Alonso (1949). <i>Español para extranjeros</i></p> <p>de Borja Moll, F (1954) <i>Curso breve de español para extranjeros</i></p>

Tabla 14. Método de Gramática y Traducción de la enseñanza de la lengua extranjera. Reelaborado a partir de Melero (2000).

MÉTODO DIRECTO	Características generales	Enfoque, diseño y procedimiento	Críticas
	<p>Nace a finales del siglo XIX alcanzando su nivel de difusión a mediados del siglo XX.</p> <p>Precursor del método Audio-lingual, relevando al método de Gramática y Traducción.</p> <p>Trajo una nueva orientación alejándose del rígido método anterior.</p> <p>El estudiante empezaría a pensar en la nueva lengua y construir un nuevo sistema lingüístico independiente de su lengua materna.</p> <p>Se asocia con Maximilian Berlitz, fundador de las escuelas Berlitz, “propugnador del método directo”.</p> <p>Recibe otros nombre tales como: <i>Método Antigramatical, Método Reformista, Método Racional, Método Natural, Método Concreto, Método Intuitivo</i></p>	<p><i>Concepto de lengua:</i> la lengua se orienta hacia la lengua oral coloquial. La fonética empieza a jugar un papel importante. La gramática se formula con ejemplo y no con reglas. Éstas se ofrecen después como comprobación y resumen del proceso de adquisición.</p> <p><i>Concepto de aprendizaje:</i> aprender una lengua extranjera se ve como un proceso que, en un principio, se puede comparar con la lengua materna. Lengua extranjera se aprende a través de la imitación de un modelo lingüístico, memorizando frases y pequeños diálogos o a través de la representación libre o guiada. El léxico se aprende por proceso de asociación. El aprendizaje es imitativo, asociativo e inductivo.</p> <p>Diseño.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos:</i> desarrollar la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua que se aprende. • <i>Modelo de programa:</i> en la selección del vocabulario y de los puntos de gramática pertinentes a la conversación se aplica el criterio de la frecuencia coloquial. El orden en el que se introducen está determinado por la necesidad de explicar todos los elementos seleccionados del idioma sin recurrir a la traducción, de presentar las situaciones en un aumento gradual de complejidad. • <i>Tipología de las actividades:</i> la herramienta principal es la pregunta. Se utiliza ilustraciones u objetos para la transmisión de significado. • <i>Papel del alumno:</i> debe participar activamente respondiendo a las preguntas. • <i>Papel del docente:</i> es “el factor esencial de la enseñanza” y el verdadero protagonista de la clase. • <i>Papel de los materiales:</i> los materiales sirven únicamente como pautas referenciales. El docente debe tener iniciativa para crear la interacción en el aula, por ello, en el caso del Método Berlitz, se recibe un entrenamiento completo en el método antes de enseñar en el aula. <p>Procedimiento.</p> <p>Se explican las reglas que rigen la lengua extranjera en comparación con la lengua materna, se memoriza y se practica a través de la traducción. No hay ningún tipo de interacción. El error es considerado negativo y hay que corregirlo en el momento en el que se produce. Suele crear frustración en los estudiantes y exige poco a los docentes.</p>	<p>Es de difícil implantación en grupos numerosos de personas.</p> <p>La adquisición de la lengua materna es muy diferente a la de la lengua extranjera.</p> <p>No posibilita un aprendizaje sistemático y estructurado de la lengua. Es desordenado.</p> <p>Una estricta adhesión a los principios del método puede llegar a ser contraproducente, al docente se le obliga a dar largos recorridos para explicar algo evitando siempre la lengua materna.</p> <p>Manuales que utilizan este tipo de metodología en la enseñanza del español</p> <p>Berlitz, M (1927) <i>Método Berlitz- Parte española</i></p>

Tabla 15. Método de Directo de la enseñanza de la lengua extranjera. Reelaborado a partir de Melero (2000)

MÉTODO AUDIOLINGUAL Y AUDIOVISUAL	Características generales	Enfoque, diseño y procedimiento	Críticas
	<p>Método Audiolingual. Aparece después de la II Guerra Mundial cuando los idiomas se hirieron necesarios para las relaciones comerciales, científicos, etc. En los años '50 se fue extendiendo por EEUU. En su enfoque encontramos los principios de la lingüística estructural (Bloomfield, 1933) y de la teoría conductista (Skinner, 1957)</p> <p>Método Audiovisual. Desarrollado en Francia entre 1954-1956, CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français). Sus raíces, enfoque, diseño, etc., son similares al del Método Audiolingual, aunque con dos diferencias esenciales en su planteamiento didáctico:</p> <p>La lengua oral se presenta siempre que sea posible acompañada de imágenes</p> <p>La comprensión global de las situaciones comunicativas ha de ser previa a la estructura lingüística.</p>	<p><i>Concepto de lengua:</i> según la teoría estructural la lengua esta formada por un conjunto de estructuras (fonología, morfología y síntesis), siendo los fenómenos lingüísticos los que se analizan inductivamente, siendo el objetivo el análisis de la lengua oral. La teoría situacional defiende que las estructuras y el léxico están unidas a un contexto situacional.</p> <p><i>Concepto de aprendizaje:</i> se basa en la teoría conductista, aprender una lengua es formar hábitos lingüísticos a través de la repetición, mediante el estímulo, la respuesta y el refuerzo. Para la teoría situacional, el aprendizaje mejora al estudiar el habla en su contexto.</p> <p>Diseño</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Objetivos:</i> adquirir destrezas orales. • <i>Modelo de programa:</i> el punto de partida es un programa lingüístico que contiene las claves de la fonología, morfología y sintaxis de la lengua, puntos que parten de la comparativa resultante de la lengua materna y la lengua extranjera. • <i>Tipología de las actividades:</i> los diálogos, los ejercicios de repetición, sustitución (pattern drills) etc, y las actividades de creatividad en expresión oral son sus herramientas. • <i>Papel del alumno:</i> responde a estímulos. No participa en las decisiones sobre su aprendizaje y a veces no entiende el significado de lo que repite una y otra vez. • <i>Papel del docente:</i> activo y central: modela la lengua, corrige y controla los pasos del aprendizaje. • <i>Papel de los materiales:</i> los materiales del método se acompaña de otra gran cantidad de materiales complementarios. El magnetofón es de gran utilidad, si el docente no habla la lengua extranjera como lengua materna, sirve de retroalimentación. <p>Procedimiento.</p> <p>En clase se utiliza siempre que sea posible la lengua meta. Los diálogos se van memorizando poco a poco, las estructuras se aprenden a través de la práctica de muestras de sonido, orden y forma, más que por explicación. El vocabulario se estudia sólo dentro de un contexto. La corrección de errores es directa e inmediata..</p>	<p>Modelo Audilingual. Se interesa más por las estructura lingüísticas que por el uso de la lengua: la práctica de la oral se reduce a una tarea mecánica para interiorizar estructuras gramaticales y vocabulario, con lo que se produce un problema de transferencia a situaciones reales</p> <p>Modelo audiovisual. El proceso de aprendizaje se reduce al concepto conductista de formación de hábitos lingüísticos, siendo el docente un simple técnico de medios. Es además contradictorio, ya que reivindica la lengua auténtica oral y situacional, pero se sigue obsesionado con la gramática.</p> <p>Manuales que utilizan este tipo de metodología en la enseñanza del español</p> <p>Sánchez, Ríos y Domínguez (1974) <i>Español directo</i> - Audiolingual-</p> <p>Castro et al. (1990) <i>Ven</i> – Audiovisual</p>

Tabla 16. Métodos Audiolingual y Adiovisual de la enseñanza de la lengua extranjera. Reelaborado a partir de Melero (2000)

MÉTOD COMUNICATIVO	Características generales	Enfoque, diseño y procedimiento	Críticas
	<p>Tiene su origen a finales de los años '70, en Gran Bretaña, cuando los lingüistas comienzan a poner en duda el enfoque situacional.</p> <p>Comienzan a aparecer enfoques más racionales y cognitivos: el lenguaje comienza a ser una actividad mental.</p> <p>Chomsky (1965) defendía una división entre la competencia lingüística y el uso individual de la lengua en situaciones concretas.</p> <p>Hymes (1972): amplió el concepto chomskiano de competencia lingüística que excluía la dimensión social de la lengua, por el de competencia comunicativa que comprende las siguientes competencias relacionadas entre sí: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, etc.</p>	<p><i>Concepto de lengua:</i> la enseñanza tiene como objetivo que el estudiante alcance de la competencia comunicativa. Aprender una lengua extranjera es dominar una serie de funciones lingüísticas y poder expresar significados con ellas. Está relacionada con las aportaciones teóricas de la filosofía del lenguaje sobre los actos del habla (Widdowson, 1978) que se ocupa de la relación entre sistemas lingüísticos y su importancia comunicativa en el texto y el discurso.</p> <p><i>Concepto de aprendizaje</i></p> <p style="text-align: center;">Principios</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="611 679 882 900" style="background-color: #333; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> <p>La enseñanza de la clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico.</p> </div> <div data-bbox="934 679 1205 900" style="background-color: #333; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Parte de las expectativas del alumno, teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender y sus expectativas previas.</p> </div> <div data-bbox="1234 679 1505 900" style="background-color: #333; color: white; padding: 5px; text-align: center;"> <p>El uso de la lengua en situaciones reales hace que el aprendizaje sea eficaz.</p> </div> </div> <p><i>Principios didácticos.</i></p> <p>Clara orientación al proceso de aprendizaje hacia los contenidos significativos para el estudiante, que les sirvan para orientarse a un nuevo mundo y a desarrollar una nueva perspectiva de su propio mundo.</p> <p>Papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, desarrollo de estrategias de aprendizaje y criterios de auto evaluación.</p> <p>Variación de las formas sociales de trabajo: individual, por parejas, colectivo, dependiendo de las posibilidades del grupo, los objetivos y proceso de aprendizaje.</p>	<p>Ha heredado el aprendizaje memorizado de estructuras mediante de ejercicios de fijación.</p> <p>Se ha centrado únicamente en la lengua oral.</p> <p>Aunque en clase se tratan los contenidos necesarios para la comunicación, no se llegan a desarrollar procesos verdaderos de comunicación.</p> <p style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;">Manuales que utilizan este tipo de metodología en la enseñanza del español</p> <p>Equipo Avance (1986) <i>Antena</i>. Madrid. Sociedad General Española de Librería.</p> <p>Equipo Pragma (1984) <i>Para empezar</i>. Madrid. Edi 6</p> <p>Miquel y Sans (1989) <i>Intercambio</i></p>

Tabla 17. Método Comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera. Fuente Melero (2000)

MÉTODO DE ENSEÑANZA POR TAREAS Características generales

Se origina en los años '80, buscando la comunicación real en el aula.

No es un enfoque ni un método: nace como una propuesta innovadora dentro del diseño de la Enseñanza Comunicativa de la lengua extranjera. Es otra forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de clase.

El uso de la lengua extranjera en clase se convierte en el objetivo del curso..

TRES PLANTEAMIENTOS EN RELACIÓN A LA DINÁMICA DE TRABAJO



Tabla 18. Método Comunicativo por Tareas de la enseñanza de la lengua extranjera. Fuente Melero (2000)

MÉTODO INTERCULTURAL

Características generales

Trabajar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales es trabajar la forma en la que nos comunicamos

La persona que viene a clase de lengua extranjera trae su propia cultura y su sistema de valores, por lo que se incluye como objetivo de este método.

OBJETIVO

Desarrollo de la interculturalidad como capacidad de aceptar la diferencia y descubrir una nueva cultura por medio de la lengua, repensando la propia como si de una nueva cultura se tratara

La enseñanza de la lengua extranjera está basada en el concepto didáctico que evite confrontaciones abruptas entre temas que son habituales en la cultura de acogida pero no son en su cultura originaria. Por ello conviene:

“Evitar el choque cultural y el bloqueo de aprendizajes derivados de éste”

Tabla 19. Método Intercultural de la enseñanza de la lengua extranjera. Fuente Melero (2002)

7. El aprendizaje del español: de la alfabetización a la competencia comunicativa.

Ha quedado obsoleta la afirmación que instituía la lengua como un símbolo de identificación pleno de una sociedad, puesto que la sociedad actual es plurirracial, pluricultural y, también, plurilingüística, siendo producto de la interacción de factores tales como la desaparición de fronteras en todo el territorio europeo, las migraciones, etc.

“Una lengua es la manifestación concreta que adopta en cada comunidad la capacidad humana del lenguaje. En este sentido es, además del medio que permite la comunicación entre los miembros de esta comunidad, un signo de adscripción social... no se puede hablar de lengua sin hablar de comunidad” (Cassany, Luna y Sanz, 1997: 435).

La lengua es, apuntan los autores, el elemento de cohesión y de identidad colectiva, que delimita las fronteras de la exclusión y la pertenencia a un grupo, siendo un punto de unión entre quienes forman parte de una colectividad. Su uso permite al individuo participar activamente e integrarse en interacción simbólica con los demás para asumir críticamente los valores de la sociedad a la que pertenece. Como también indica Garreta, en caso contrario solamente se podrá *“adoptar elementos superficiales de la cultura, y se encontrará fuera del sistema de interacción de la comunidad receptora”* (Garreta, 2003: 249).

El aprendizaje de la lengua de acogida por parte de un migrante denota el interés y la voluntad del mismo para integrarse en la sociedad. *“El conocimiento del idioma del país de acogida es un instrumento y un derecho para el inmigrante, pero también la conservación y el uso de la lengua materna”* Colectivo IOE (1992: 65). Pretender anular la lengua de origen favorecería el desarraigo y disminuiría las señas de identidad y culturales de origen. Por tal motivo es interesante realizar referencias a su lengua materna con un doble objetivo: no olvidar sus raíces lingüísticas y servir de apoyo en

la asimilación de conceptos y estructuras a través de la traducción a su propia lengua.

Como venimos subrayando, aprender una lengua no debe limitarse al conocimiento gramatical, sintáctico, semántico y léxico de la misma, olvidando su vinculación a las realidades socioculturales propias de la región de acogida, ya que. *“las personas son seres sociales en tanto que se relacionan con las demás personas y la lengua es el principal medio de relación social”* (Cassany, Luna y Sanz, 1997:435).

Por otro lado, el aprendizaje de la lengua del país acogida se ve favorecida por la cantidad de información extralingüística a la que nos vemos sometidos por parte de nuestra sociedad procedente de la música, la televisión, la publicidad, el cine, la literatura, etc.; que actúan como materiales didácticos indirectos del aprendizaje.

7.1. Enseñanza del español y alfabetización en adultos migrantes.

El Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España representó la primera iniciativa preparada en nuestro país para afrontar el tratamiento de la inmigración desde todas sus vertientes. Este programa tuvo una vigencia de tres años (2001- 2004) y fue aprobado por el gobierno español en el 2000. En este documento se apunta que *“los inmigrantes son personas, en su inmensa mayoría jóvenes, emprendedores, capaces de asumir retos importantes, por regla general con altos índices de analfabetismo y escasa cualificación profesional, pero muy valiosas y que aportan importantes cantidades de dinero a sus familias y, en conjunto, a sus países de origen”* (Programa Greco 2000: 7).

Pero desde nuestra experiencia en los cursos de español para migrantes, hemos podido constatar que la mayor parte de alumnado procedente del este de Europa se encuentra alfabetizado, algo que no sucedió con los de origen magrebí, analfabetos en su lengua materna y que en muchos casos no han tenido la oportunidad de escolarizarse. En un alto

porcentaje las mujeres de origen magrebí no tuvieron las mismas oportunidades académicas que los hombres. Otra variable a tener en cuenta es la procedencia geográfica del migrante magrebí, ya que el índice de adultos analfabetos en grupos procedentes de zonas rurales es sensiblemente mayor que aquellos que proceden de las ciudades. También la edad es un factor definitorio vinculado al analfabetismo, ya que en los grupos de mayor edad el índice de analfabetismo fue más elevado que en los grupos de jóvenes. La socióloga Leila Chafai (1997: 36) explica que a finales de 1959 la población europea era escolarizada al 100%, la población judía al 80% y la población musulmana al 13%. En relación con la población femenina de Marruecos detalla que la tasa de incremento de los efectivos femeninos en la educación primaria era, de 1958 a 1990, del 46%, casi una niña sobre dos, asistió al colegio, siendo la tasa de escolarización femenina en la escuela primaria en 1990 del 41,70%. Según datos de Intermón Oxfam, en 2005 la tasa de analfabetismo masculino en Marruecos era del 35.9% mientras que el analfabetismo femenino casi lo duplicaba, situando esta tasa en un 60.6%. Por último, la mayoría de las personas que participaron en nuestras actividades poseían un nivel de español bajo o medio-bajo (español de supervivencia).

Llegado a este punto, Baeven (1999: 182), indicaba cuatro cuestiones fundamentales relacionadas con el aprendizaje del español por migrantes:

- ¿El alumnado no alfabetizado debería estar en clase con alumnado que sabe leer y escribir, o hay que enseñar español y/o alfabetizar funcionalmente por separado?
- ¿En la clase de enseñanza de lengua extranjera para migrantes se debe empezar trabajando las destrezas orales y auditivas o trabajar también las destrezas de lectura y escritura desde el principio?
- ¿Por qué el alumnado que sabe leer y escribir en su propio idioma, y que dicen estar alfabetizados en español, tienen dificultades básicas al escribir, por ejemplo, palabras nuevas?

- Y, ¿cómo podemos los docentes de enseñanza de lengua extranjera a migrantes, afrontar el reto de enseñar a leer y a escribir a quien no está alfabetizado?

Estas cuestiones se conforman como ejes vertebrados de la investigación aplicada contenida en esta tesis doctoral y cuyo contenido se descubre en los capítulos seis y siete. No obstante, no considerar aspectos culturales, sociales, etc., impiden que tomemos de forma directa estas preguntas como cuestiones de investigación.

7.1.1. Aprender y hablar español, el primer paso para la integración.

Los *actos de habla* se realizan utilizando determinados convencionalismos sociales y culturales que regulan nuestras interacciones y que, por tanto, trascienden el mero aspecto formal de la lengua (Villalba y Hernández 1999:70).

Al hablar se pretende influir en el interlocutor, modificar su mundo, siendo esto posible siempre y cuando exista un conocimiento que permite entender: el contexto, la relación entre participantes en la conversación, la situación de comunicación, etc. Como afirman Villalba y Hernández (1999: 71) *“no se trata de que nuestros alumnos (migrantes) dominen los mil y un matices de la lengua, sino que dispongan de aquellos recursos comunicativos más eficaces para actuar exitosamente en las distintas situaciones comunicativas en las que se pueden encontrar”*.

Pero, en términos fundamentalmente lingüísticos, ¿qué *español* se debe enseñar en las clases de enseñanza a migrantes? Moreno Fernández (2000:51-53), defiende la existencia en el español de una variedad lingüística tan extraordinaria, que en cada territorio o comunidad es posible encontrar diferencias de naturaleza social que son extrapolables al plano sociolingüístico. De esta forma distingue

diferentes *sociolectos*, que integrarían un conjunto de características lingüísticas que permiten identificar a un grupo social. Así existirían “*sociolectos altos*”, que pertenecerán a la *lengua culta* de una comunidad, y los “*sociolectos medios y bajos*”, que conformarían la *lengua popular* propia de esa comunidad. Por ello, el autor hace distinción entre *lengua culta*, *popular* y *vulgar* materializando que:

- *Lengua culta*: constituida por los rasgos lingüísticos que caracterizan el habla de las personas más instruidas y mejor formadas, de una comunidad. Generalmente se accede a ella por medio de la instrucción superior, en la que la lengua escrita disfruta de un protagonismo singular.
- *Lengua popular*: tiene el rango de complementaria de la anterior. En ella aparecen numerosos rasgos dialectales, coloquiales y vulgares que afectan a todos los niveles lingüísticos: fonético, gramatical, léxico y discursivo. La caracterización de la lengua popular presenta dificultades sociolingüísticas importantes, dado que los límites entre el habla de los denominados estratos altos y bajos son difusos y son muchos los elementos compartidos entre ambas modalidades, de ser por ambas, que es necesario recurrir a diferencias cuantitativas para realizar las correspondientes caracterizaciones.
- *Lengua vulgar*: está muy cerca de lo popular y frecuentemente suele confundirse con ésta. Existe una diferencia fundamental que las separa: mientras que lo popular está dentro de lo correcto, lo admitido, lo consentido y lo aceptado socialmente, lo vulgar suele producir rechazo. Los usos vulgares rompen la norma social institucionalizadora, la lingüística o ambas. La lengua vulgar suele usarse por todos los estatus socioculturales.

Pensamos que en los programas de enseñanza del español a migrantes es necesario enseñar un “idioma vivo” y práctico. Por ello conviene enseñar aquellos aspectos de la lengua española más útiles, evitando caer en el aprendizaje de vulgarismos y teniendo como referencia la lengua culta como medio ideal de expresión correcta.

Pero en el aprendizaje de un idioma es también descubrir los valores culturales de la sociedad que lo habla, acercar al estudiante a otras formas de vida y pensamiento, reconociendo y valorando las propias. Por ello, *“la integración ha de incluir elementos indispensables como la capacidad de desenvolvimiento autónomo de los inmigrantes en la sociedad de acogida, difícilmente los extranjeros podrán avanzar sin un dominio básico de la lengua y sin empezar a descifrar nuevas claves culturales”* (García Martínez 1999: 310).

Por otra parte, según nuestra experiencia, los adultos encuentran mayor dificultad en el aprendizaje del aspecto morfológico del español. Como señalan Villaba y Hernández (1999: 45) *“da la sensación de que al incorporar todas las categorías “de golpe”, no hay posibilidad de controlar la morfología a ellas asociadas”*.

7.1.2. Alfabetización, adultez y migración

Según datos del último informe de la UNESCO, casi el setenta por ciento de la población mundial es analfabeta. En los Estados Árabes, la inseguridad, la pobreza, el deterioro de las condiciones económicas, están revirtiendo los progresos hechos en alfabetización y Educación de Adultos. Pese a ello, estos Estados muestran un interés creciente el desarrollo de la Educación de Adultos. La creación en 1999 de la Red Árabe para la Alfabetización y la Educación de Adultos (ANLAE), supuso un empuje a la alfabetización al *“apoyar organizaciones no gubernamentales y asociaciones públicas en la región árabe para permitirles jugar un papel activo en publicaciones (cuestiones) de educación para adultos y el*

alfabetismo”, como puede observarse en (<http://www.icae.org.uy/eng/arabnet.html>).

Llegados a este punto conviene profundizar el término de “alfabetización” para matizar su epistemología y clasificación en relación con los movimientos migratorios:

- Para Graddol, (1984:50) es *“la habilidad de producir, entender y utilizar textos de una manera culturalmente apropiada”*
- Por su parte Bastisttini, (1999: en línea) matiza que *“la alfabetización implica dar cabida en la escolarización a las minorías sociales, culturales y étnicas y no sólo provee recursos para desarrollar capacidades cognitivas para reflexionar, diferenciar, integrar, es decir, procesos de comprensión de la realidad, sino que desarrolla la autoestima y la valoración de sí mismo, en tanto provee recursos para desarrollar la autonomía y por ende recursos para atreverse y promover para sí y para los demás iniciativas que propendan al desarrollo social y humano...”*.

En nuestro proyecto docente alfabetizador de personas migrantes de origen magrebí, hemos tenido muy presente los planteamientos de Beaver (1999:184) relacionados con:

- Que el español se escribe de izquierda a derecha.
- Que un texto normalmente se escribe en líneas horizontales.
- Que el tamaño de las letras suele ser regular en el texto escrito.
- Que las palabras en el código escrito se separan por espacios en blanco.
- Que en el texto escrito también se inscriben los signos de puntuación.
- No podemos asumir que el alumnado ya sabe la lógica de la escritura (por ejemplo, cómo se forman las letras).

Un programa de alfabetización para alumnado migrantes debería englobar, además de la enseñanza de la lectoescritura, tareas que les ayuden a convertirse en miembros de la comunidad cercana.

La ONG “Sevilla Acoge”, subraya en un documento interno de formación que un programa de alfabetización será más eficaz y cumplirá mejor los objetivos marcados, cuando cumple características tales como:

- *La alfabetización ha de enseñarse en la lengua materna:* tal cuestión se ve dificultada en la práctica en el personal voluntario que imparte estas sesiones.
- *Las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito no son crasas:* No conviene separar el aprendizaje del lenguaje oral y el escrito, promoviendo estrategias de aprendizaje simultáneas y complementarias de las mismas.
- *Existe abundante literatura disponible para el alumnado en el lenguaje de acogida:* los recursos didácticos formales escasean pueden utilizar catálogos de ropa, revistas, publicidad... debidamente ordenados como base de actividades ordenadas según el grado de dificultad lingüística.
- *Los migrantes pueden percibir beneficios económicos inmediatos a la alfabetización:* mediante la consecución de un trabajo después de su formación, becando a quien asiste a clase con frecuencia, etc.
- *Los migrantes perciben que el programa responde a sus necesidades.*

El español es una lengua que se considera “fonéticamente transparente”, esto es, es una lengua donde las *reglas de correspondencia grafema-fonema* y viceversa, son idénticas con muy pocas excepciones. Existen varios modelos teóricos de cómo conseguir la competencia en lectoescritura. Los más importantes son recogidos por Defior (1996:53-59)

que, aunque están basados en el aprendizaje infantil y adolescente, pueden ayudar a comprender los pasos que siguen los adultos para llegar a ser competentes en lectura y en escritura. Defior enumera algunos modelos de adquisición:

Modelo de Frith. Esta autora propone un modelo por etapas que integra el desarrollo de la lectura y la escritura de las palabras. Así distingue:

- *Etapas logográfica:* la persona reconoce globalmente un número reducido de palabras valiéndose de su configuración global y una serie de indicadores gráficos (marcas como Colacao, Pepsi...). No es una verdadera lectura ya que si cambia la tipología de la letra no pueden “leerlo”. En adultos analfabetos es esta etapa la que utilizan para desenvolverse en aquellas situaciones de la vida que no requieren de un conocimiento básico de lectoescritura (utilizando logogramas). Esta asociación la utilizaremos en nuestra propuesta.
- *Etapas alfabética:* comienza el uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema (y viceversa), se comienza reconocer las letras, a segmentar palabras y a combinar los sonidos y letras para producir palabras. En adultos migrantes, sobre todo si su lengua materna utiliza un alfabeto diferente al nuestro, comenzaremos con el conocimiento de las letras de nuestro alfabeto para ir introduciendo progresivamente la combinación de letras, sílabas, palabras, etc.
- *Etapas ortográfica:* significa la culminación de la habilidad de lectura y escritura de palabras, no se utilizan las reglas de correspondencia Grafema-Fonema y viceversa, ya que se reconocen las palabras directamente por la frecuencia según el uso. Es la culminación del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Modelo de Perfetti: para este autor la adquisición y desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura es una continua ampliación de la cantidad y

calidad de las representaciones de las palabras, siendo los procesos fonológicos determinantes en la eficacia lectora: cuanto más automatizados estén los procesos de bajo nivel, mayor será la comprensión lectora a la que se podrá dedicar el máximo de recursos cognitivos.

Modelo de Chall: esta autora propone un modelo estructurado en etapas, como el de Frith, siendo en sus primeras etapas similares, pero más completo puesto que contempla desde el momento inicial de la lectoescritura hasta el punto máximo de habilidad:

- *Fase 0;* la comprensión de los textos se hace por los dibujos que les acompañan.
- *Fase 1; lectura y decodificación inicial:* se comienza el aprendizaje de la relación entre sonidos y letras y entre palabras escritas y orales. Pueden leer palabras cuya frecuencia es alta. La comprensión del lenguaje escrito está muy por debajo del que se comprende oralmente.
- *Fase 2; consolidación y fluidez:* Se es capaz de leer historias simples, familiares y seleccionadas de aquellas ya ensayadas, se consolida la decodificación básica, hay incremento del vocabulario visual y es capaz de inferir el significado de los textos por el contexto donde se encuentra.
- *Fase 3; leer para aprender algo nuevo:* la lectura y la escritura se utilizan para alcanzar nuevos conocimientos que generalmente se conciben desde un único punto de vista. Se van igualando las capacidades de escucha y lectura.
- *Fase 4; múltiples puntos de vista:* ya existe una comprensión de material de contenido y facilidad de lectura es difícilmente mejorable, se realizan lecturas extensas con materiales y desde diferentes puntos de vista.
- *Fase 5; construcción y reconstrucción:* la lectura y la escritura son más eficaces que la escucha. Se usan para satisfacer

necesidades y propósitos propios, para sintetizar, elaborar y crear nuevos conocimientos. Se ejecuta rápida y eficientemente.

Las características fonológicas que presenta el español y que deben estar muy presentes en las clases de español para migrantes, son aquellas que se refieren a los siguientes aspectos (Beaver, 1999:185):

- Cada sonido se representa por un símbolo fónico.
- Algunos símbolos fónicos se escriben con más de una letra (“ch”, “ll y rr”: Ej. chocolate, llave, agarrar).
- Un sonido se puede representar de más de una forma gráfica (“b” y “v”; “y” y “ll”: Ej. baca y vaca; yate y llama).
- Algunos símbolos fónicos pueden representar más de un sonido (“c”= /z/ y /k/: Ej. casa, cerrojo)

Al principio del milenio, en 2002, la UNESCO desarrolló, en colaboración con ONG encargadas de llevar a cabo programas de alfabetización estatales y locales un programa denominado *“Alfabetización para todos: una visión renovada”*. Implicó conseguir niveles efectivos y sustentables de alfabetización; lo que busca a su vez proveer condiciones y oportunidades adecuadas para alfabetizarse, usar y desarrollar esa competencia en el contacto con la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, el sistema escolar y los medios de comunicación. Implica también políticas activas y esfuerzos colectivos para un uso significativo de ese conocimiento como medio de expresión, comunicación y aprendizaje permanente.

(http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-url_ID=14943&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Hoy la visión de la alfabetización evoluciona con el propósito de crear ambientes y sociedades letradas, por lo que, el analfabetismo sería un fenómeno estructural y de responsabilidad social. Es un proceso que tiene lugar dentro y fuera de la escuela, a lo largo de toda la vida. Se huye de la convicción de alfabetización de “lápiz y papel”, pasando a ser entendida como

desarrollo de la expresión y la comunicación tanto oral como escrita, con una visión del lenguaje en su totalidad (hablar, escuchar, leer y escribir). Por tanto no existiría un método único ni universal de alfabetización, sino que éste se debe adaptar a las capacidades y necesidades del aprendiente.

Sin embargo, en el caso de que en la práctica fuera así, las variables migración, ser extranjero, urgencia por conseguir un trabajo, participar en la sociedad, etc., no parece que estén consideradas habitualmente.

8. Las metodologías de enseñanza del español para migrantes: análisis situacional.

En el proceso lógico de investigación cualitativa (Latorre, del Rincón y Arlan, 1996) que seguimos, abordamos la exploración y reflexión sobre el problema a tratar a partir de la realidad existente: los métodos más relevantes de enseñanza del español a migrantes existentes en nuestro país. Así, partiendo de las propuestas de Rodríguez Martínez (1990: 26) y Goezt y Lecompte (1988: 58), utilizaremos los siguientes indicadores:

- *Estructura*: Como expone Gómez Álvarez (1999: 85), “*nos referimos a los componentes que la integran y a las relaciones e interrelaciones que se establecen entre los elementos de un método y que dan lugar al funcionamiento interno del mismo*”.
- *Núcleos de interés*: Muy relacionado con la estructura del método, indagan sobre los tópicos seleccionados en el desarrollo argumental de las unidades didácticas que componen el método.
- *Metodología*: Análisis de las estrategias que se utilizan para conseguir los objetivos didácticos que se proponen en el método. Para Alcaraz Varó (1992: 23) la metodología posee una serie de componentes, desde los objetivos generales y específicos, hasta el sistema evaluador, pasando por estrategias, técnicas y diseño que presenta un método. En el aprendizaje de una lengua extranjera, continúa exponiendo este autor, la metodología empleada dependerá “*del concepto que se tenga de la naturaleza del aprendizaje, de la adquisición y aprendizaje del lenguaje y de cómo enfoca la*

interacción didáctica del mismo”.

- *Actividades*: Como apunta Gutiérrez Goncet (1990: 159), “*el modo de trabajar en un aula está determinado por el aprendizaje que se va a desarrollar, los objetivos y la orientación de cada método requiere programar actividades acorde con ellos*”.
- *Recursos didácticos*: el análisis crítico de variables tales como la legibilidad de las fuentes tipográficas, la calidad de los textos visuales que acompañan a los textos escritos y su adecuación a las funciones motivacionales y completivas adjudicadas, son elementos técnicos y estilísticos importantes. En nuestro esquema comparativo describiremos este apartado con las denominaciones *fuentes e imágenes*.
- *Adecuación a los destinatarios*: lo que implica valorar globalmente el método con variables tales como: conocimiento de otras lenguas, grado de formación académica o el grado de conocimiento de la lengua española. En el análisis comparativo que vamos a realizar aludiremos al contenido de este apartado con los calificativos de *ventajas y desventajas* (fortalezas y debilidades).

8.1. *Análisis comparativo de las metodologías existentes*

Queremos destacar en primer lugar la escasez de metodologías específicas de enseñanza de español a migrantes publicadas con depósito legal e I.S.B.N. No obstante, hemos seleccionado las siguientes seis metodologías publicadas entre los años 1999 y 2002, cuando empezamos nuestro estudio:

- Propuesta 1: VVAA (1999). *Contrastes, método de alfabetización de español como lengua extranjera*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.
- Propuesta 2: VVAA (1999). *Curso de Castellano para inmigrantes y refugiados*” Madrid. Fundación Francisco Largo Caballero.
- Propuesta 3: Díaz Sanroma, J. (2000) *En contacto con...*

Madrid ASTI.

- Propuesta 4: Sáez, C. (2000) *Manual de Lengua y Cultura*. Madrid. Cáritas Española.
- Propuesta 5: VVAA (2001). *Cuadernos de alfabetización*. Madrid. Cruz Roja Española (CRE).
- Propuesta 6: Cruz Roja Española (2002). “*Aprendiendo un idioma para trabajar*”. Madrid. Santillana Formación.

Propuesta 1:

Aborda la alfabetización y el aprendizaje de una lengua extranjera desde una perspectiva intercultural. Adopta planteamientos didácticos propios de los métodos comunicativos de enseñanza de segundas lenguas y de las metodologías globalizadoras basadas en centros de interés. A nivel formal se presentan dos unidades de contenido: el método en sí y los materiales didácticos.

El método presenta las siguientes líneas de trabajo que se consideran necesarias para conseguir un enfoque global:

- Un análisis de las políticas migratorias.
- Una lectura intercultural de distintos aspectos del ámbito educativo.
- Una propuesta metodológica para la alfabetización en español como lengua extranjera.

El material didáctico se adecua al perfil educativo de las personas que acceden al aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida en un contexto alfabetizador. El enfoque didáctico es esencialmente comunicativo ya que:

- Favorece el diálogo y negociación entre participantes y educadores.

- Intenta una contextualización socioeducativa dentro del Proyecto Educativo de Centro escolar o asociación que lo utiliza.

Se organiza en Módulos, Unidades Didácticas, actividades y tareas organizados en centros de interés, desde una perspectiva interdisciplinar, siendo elementos significativos, esenciales y susceptibles de ser vivenciados. Este es un aspecto que también hemos tenido muy en cuenta en el momento de diseñar el método de enseñanza del español que hemos elaborado. Se trabaja a través de centros de interés que permiten al alumnado conocer de forma global e interconectada temas relacionados con los mismos, lo que otorga cierto grado de flexibilidad metodológica y permitir al docente partir de los conocimientos previos e intereses del alumnado.

Llama la atención que esta propuesta metodológica no contenga indicaciones sobre la temporalización indicativa de los diferentes Módulos y Unidades Didáctica que lo componen.

Propuesta 2:

La Fundación desarrolla el Programa denominado “Enseñanza a domicilio del castellano”, dirigido a aquellos colectivos de migrantes, refugiados y exiliados que tengan necesidad de aprender nuestro idioma.

El método se articula en cuatro niveles de dificultad, que tienen en cuenta el grado de conocimiento inicial del español y el nivel de alfabetización en lengua materna:

- *Nivel 1:* (de iniciación), destinado para principiantes absolutos, sin ningún conocimiento de la lengua o sólo de algunas palabras.
- *Nivel 2:* (elemental) destinado a quienes hablan un castellano básico y quieren perfeccionarlo.
- *Nivel 3:* (intermedio) útil para quien posee conocimientos básicos de vocabulario y de gramática, necesitan una práctica oral

y escrita para adquirir cierta soltura.

- *Nivel 4*: (avanzado) idóneo para quienes tienen cierto dominio del castellano y quieren ampliar sus competencias.

Organizativamente cada nivel está compuesto por nueve unidades, que desarrollan los siguientes tópicos:

- * Saludos y presentaciones.
- * Los datos personales.
- * Las compras.
- * La casa y la vivienda.
- * Orientación en la ciudad.
- * El transporte.
- * La salud.
- * El ocio.
- * El trabajo.

A nivel formal, el método está compuesto por manuales para el alumnado y para el profesorado. En los mismos se afirma que están orientados desde el enfoque comunicativo y organizado en torno a núcleos temáticos inspirados en las necesidades e intereses de comunicación de los migrantes. Además de la lectura, el método aborda el aprendizaje de la expresión escrita introduciendo la enseñanza de la gramática desde una orientación utilitarista basada en:

- El conocimiento de informaciones culturales de la sociedad española útiles para la vida cotidiana.
- La necesidad de intercambio cultural, que sirva para facilitar la integración e inserción del colectivo en la sociedad española, con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades, pero conservando su identidad cultural.
- Las necesidades más apremiantes como: *legalización o regulación, trabajo y búsqueda de empleo, sanidad, etc.*,

informando sobre los recursos que la sociedad de acogida pone a su disposición.

Desde el punto de vista didáctico, el libro del alumno ofrece multitud de actividades clasificadas en: de *introducción y motivación*, de *aprendizaje*, de *refuerzo y repaso*.

Como detalle metodológico resaltamos, que al final de cada unidad existe un espacio destinado a escribir en la lengua materna el significado del vocabulario y las expresiones comunicativas ejercitadas. Tal contenido puede utilizarse con fines de recuerdo, repaso y glosario de la unidad.

Su enfoque comunicativo favorece:

- El aprendizaje de expresiones comunicativas, a partir de temas y centros de interés (frases, vocabulario, gestos, etc.).
- El conocimiento informaciones culturales de la sociedad española útiles para la vida cotidiana.
- El intercambio multicultural con los migrantes.
- La posibilidad de orientar al alumnado en sus necesidades más urgentes.

En general el estudio de este método nos ha aportado valiosas ideas para diseñar nuestra propuesta metodológica, reforzando algunas de las concepciones iniciales que habíamos construido y experimentado. No obstante, una visión crítica nos permite realizar ciertas reflexiones en torno a posibles debilidades del mismo: primero, la sustitución del tipo de letra utilizada por otro que permita el enlace del trazo de los diversos grafemas que componen una palabra; segundo, aumento de la proporción de actividades de lectoescritura para equilibrarlas con aquellas de naturaleza oral; tercero, actualización de los textos visuales y sustitución de aquellos un tanto anticuados e impresión en cuatricomía, para intensificar la capacidad motivacional e informativa de las imágenes.

PROPUESTA 3:

Aborda didácticamente tanto la lectoescritura como el desarrollo de la comunicación oral.

Lectoescritura.

En el aprendizaje de la lectoescritura se realiza un recorrido lineal por las sílabas usuales del castellano (desde las simples a las mixtas), por su similitud con las estructuras lingüísticas propias de las tradiciones orales africanas.

La secuenciación didáctica que presenta el método es la siguiente:

1. Discriminación auditiva: Para destacar las palabras que van a servir de introducción de un fonema, resaltándolo y reconociéndolo.
2. Discriminación visual: ejercitando la escritura en la pizarra de diversas palabras en las que se subraya el fonema objeto de estudio, tal como muestra el siguiente ejemplo:



3. Escritura: el trazado de palabras se inicia con ayuda (sobre todo en personas sin experiencia previa), quien guía la mano en los momentos iniciales, para perfeccionarlo, con posterioridad, en el cuaderno en el que la sílaba en cuestión aparece punteada (doble guía).
4. Ejercitación compositiva, mediante actividades tales como:

- Reconocer sílabas en una palabra.

- Reconocer palabras que empiezan o terminan con la misma sílaba.
- Palabras que contienen la misma sílaba.
- Crucigramas silábicos.
- Sílabas en desorden, formar palabras.
- Juegos de errores y de completar palabras.
- Palabras de 2 y 3 sílabas.
- Componer palabras a partir de sílabas sueltas.
- *Memory*, juego de formación de parejas.

Comunicación Verbal.

En el aprendizaje de la comunicación verbal, las clases se conciben como un conjunto de espacios y tiempos de referencia, lugares de encuentro, diálogo y convivencia entre personas de diferentes culturas, reforzándose el uso didáctico de los siguientes campos:

- *Funcional:* basado en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas necesarias para la comprensión y expresión oral, incluyendo el lenguaje gestual, la capacitación en la lectoescritura, la adquisición de contenidos léxicos adecuados, útiles y organizados a partir de centros de interés comunes.
- *Cultural:* basado en el acopio de información sobre la vida cotidiana y la comprensión del sistema de valores de la sociedad de acogida, en el desarrollo de habilidades sociales y en la utilización eficaz de los conocimientos e informaciones, y en la utilización adecuada de los aspectos sociolingüísticos del lenguaje como vehículo de intercambio cultural.
- *Vivencial:* que favorece la promoción de saberes y valores propios, el intercambio de experiencias y la reinterpretación de la identidad personal y social.

Cada tema se estructura de la siguiente forma:

1. *Introducción*: que intenta justificar la importancia del mismo y presenta ciertos aspectos culturales y lingüísticos a tener en cuenta.
2. *Presentación de objetivos*: generales y específicos (comunicativos, administrativos, socioculturales, léxico-gramaticales, etc.).
3. *Desarrollo comunicativo del tema*.
4. *Banco de actividades por lecciones mediante fichas de trabajo*.
5. *Resumen del tema*: alusivo principalmente a los contenidos y a la evaluación.

En el desarrollo de esta metodología se incide en la necesidad de prestar especial atención a:

- *La comunicación no verbal*: que ha de incorporarse a la explicación de los conceptos expuestos.
- *La discriminación y comprensión auditiva en una lengua extranjera*: procurando que se reconozcan sonidos individualmente y en su globalidad.
- *El ejercicio de la entonación y la corrección de deficiencias*.
- *El aprendizaje de las claves culturales que le permitan desarrollarse en la sociedad de acogida (alfabetización cultural)*.

Finalmente queremos destacar las orientaciones temporales que incluye el método:

- 5% del tiempo para situarnos en el grupo y en los aprendizajes.
- 10% para la introducción de nuevos contenidos.
- 80% ejercitación de propuestas.
- 5% diálogo, preguntas, juegos....

Uno de los aspectos que hemos utilizado en mayor medida para nuestro método ha sido el amplio abanico de categorías de actividades que presenta. Aún así, aunque el planteamiento de su trabajo y desarrollo nos

parece acertado, entendemos que algunas de las actividades que se ofrecen presentan un grado de dificultad muy elevado para los primeros momentos del aprendizaje de la lectoescritura.

Como posible debilidad queremos destacar la escasez de imágenes con palabras asociadas.

No queremos terminar este breve análisis sin subrayar como punto fuerte del método el hecho de que se trabaje la lectoescritura mediante la palabra generadora, que se descompone silábicamente. Arceluz (2004), apoya tal orientación didáctica subrayando que *“la descomposición de las palabras, en sus elementos silábicos, propician por la combinación de tales elementos, la creación de nuevas palabras”*, disminuyendo el nivel de abstracción, favoreciendo la comprensión y estimulando la adquisición de nuevas construcciones.

PROPUESTA 4

Se trata de un método que trabaja desde los enfoques comunicativo e intercultural e integra tres dimensiones básicas: pensar, sentir y hacer, desde la experiencia vital. Sin abusar de la repetición, invita al migrante a reflexionar sobre sus propias necesidades, haciéndolo protagonista de su propio aprendizaje, lo cual ha estado muy presente en la elaboración de nuestro método, *Comunicándonos*.

El método consta de tres tipos de materiales: libro del alumno, guía del profesor y material complementario.

Libro del alumno

El libro del alumno consta de cinco unidades didácticas, que se articulan en un conjunto de temas. Existe una estrecha articulación entre la secuencia de los temas y la presentación de los fonemas–letras.

La elaboración de los temas se ha realizado teniendo muy presente dos premisas: el trabajo en torno a primeras situaciones vitales del migrante y el rigor metodológico.

Los temas comienzan introduciendo una *palabra generadora* en torno a una ilustración sencilla a la que acompaña un texto. Las actividades están presididas por imágenes emblemáticas, que identifican fonemas y que se repiten en las diversas unidades didácticas para favorecer el correspondiente refuerzo del aprendizaje. Tales actividades favorecen una secuencia instrumental que comienza por hablar y escuchar, continua con “leer”, “escribir” y “enumerar”, y finaliza con “calcular” y “comprobar”, priorizado el aprendizaje de la lengua oral sobre la escrita.

Guía del profesor

La guía docente contiene orientaciones y sugerencias para intentar utilizar eficazmente el método, pretendiendo:

- *“Ayudar a conseguir los objetivos propuestos en cada unidad y tema de la forma más didáctica y rigurosa desde el punto de vista metodológico”.*
- *“Colaborar con el profesor/a en su trabajo docente, proporcionando criterios, ideas, etc.”.*
- *“Ahorrar tiempo”.*
- *“Evitar la improvisación que iría en detrimento de la calidad”.*

Material complementario.

El material complementario especifica como postulados:

- Afianzar la simulación de los contenidos de cada una de las Unidades Didácticas.

- Motivar el interés por las distintas actividades que se proponen.
- Proporcionar medios adecuados para atender distintos ritmos de aprendizaje.

Dicho material consta de:

- CD correspondiente a cada unidad.
- Material audiovisual.
- Actividades lúdicas.
- Cuadernos de escritura.
- Material para desarrollar la psicomotricidad fina.
- Textos diversos.

El siguiente gráfico resume la distribución de las Unidades Didácticas y temas.



Gráfico 26. Unidades Didácticas de “En contacto con...”

Desde el punto de vista psicológico, está basado en el cognitivismo ya que procura la construcción de aprendizajes significativos, que partan de la información previa disponible por cada sujeto, sobre la cual podrá construir nuevos conocimientos, tal como muestra el gráfico adjunto:



Gráfico 27. Metodología de aprendizaje de “En contacto con...”. Fuente “En contacto con...” (2002)

Propuesta 5

La acción social de la Cruz Roja pretende facilitar al colectivo migrante los instrumentos básicos de lenguaje hablado para que pueda ejercitar una comunicación real y una aproximación sociocultural al entorno en el que conviven.

Los objetivos que han de presidir las distintas acciones formativas de la organización en este campo son:

- Dotar al alumno del lenguaje hablado necesarios para favorecer la comunicación en castellano.
- Dotar al alumno de las habilidades de lectoescritura necesarias para comprender y producir mensajes escritos.
- Utilizar la lengua oral y escrita para intercambiar sentimiento, opiniones y experiencias, con actitudes tolerantes hacia las

opiniones ajenas.

- Usar la lectura como fuente de información y placer.

Los cuadernos de alfabetización pretenden el aprendizaje de vocabulario básico como paso previo de la apropiación cognitiva de las grafías de los mismos. La metodología incluye la *palabra generadora* como pilar base. Para Cruz Roja Española la enseñanza del idioma español en sus aspectos comunicativos deberá ser previa a la tarea de alfabetización, porque así el recurso de la lectoescritura deberá ser posterior al desarrollo de la comunicación oral, aspecto tenido en cuenta para el diseño del *Comunicándonos*, ya que se consideró más importante en los primeros momentos del aprendizaje del español priorizar el lenguaje oral.

Previo al aprendizaje de las distintas grafías el migrante ya utilizará una serie de vocablos básicos significativos. El principio metodológico que se propone es de *palabra generadora*. La palabra elegida como centro de interés es debatida por el grupo de aprendizaje, permitiendo el intercambio de ideas y experiencias que el grupo tiene sobre ella, lo que favorece la confianza y reduce la inseguridad del alumnado para adquirir nuevos aprendizajes.

Una siguiente fase contempla la invención de actividades de simulación de situaciones de la vida cotidiana derivadas de la palabra generadora, lo que dota a esta propuesta metodológica de gran originalidad.

Como método de iniciación a la lectoescritura contempla indicaciones sobre la direccionalidad de la grafía de los fonemas. Respecto a la ejercitación de la lectura propone que esta se haga en voz alta por parte del profesor para, a continuación, repetirla con el alumnado con las consiguientes correcciones de pronunciación y entonación.

Propuesta 6.

Más que un método de alfabetización inicial, *Aprendiendo un idioma para trabajar* está concebido como un material de enseñanza y aprendizaje del castellano destinado a migrantes con cierto conocimiento del idioma. Desarrolla el aprendizaje de contenidos léxicos y gramaticales, destacando la funcionalidad. Además, procura afianzar los conocimientos previos del alumnado ampliándolos en campos léxicos ligados al mundo laboral.

El método ha sido concebido para ser utilizado en un aula y con una persona facilitadora, estando su metodología fundamentada en los siguientes principios:

- Uso de la lengua con fines comunicativos.
- Énfasis en los procesos naturales de aprendizaje.
- Las posibilidades educativas del fracaso.
- Desarrollo de la autonomía del alumnado, como protagonista de la enseñanza/aprendizaje.
- Importancia y valoración del contexto sociocultural.

El curso se compone de los siguientes materiales:

- *El manual del alumno*. Que pretende desarrollar cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, lo que se realiza con el apoyo de la descodificación de imágenes.
- *La guía didáctica*. Ofrece al alumnado recursos para la correcta resolución de las actividades planteadas en el manual, así como para la explotación transversal (prevención de riesgos laborales, concienciación intercultural, análisis de la información cotidiana que reciben, etc.). Esta guía didáctica determina que la duración del curso será entre 25 a 40 horas dependiendo de variables tales como: el nivel cultural, el colectivo que se dirija, lengua materna y

grado de dominio del español que presenta el migrante.

Con la descripción de los métodos de alfabetización y aprendizaje del español analizados para esta tesis doctoral terminamos este capítulo. Seguidamente hacemos una descripción de las dos organizaciones que han sido de vital importancia para la realización de este trabajo.

Capítulo 4. DOS ORGANIZACIONES QUE TRABAJAN A FAVOR DE LA INTEGRACIÓN DE LA POBLACIÓN MIGRANTE: CÁRITAS Y CRUZ ROJA ESPAÑOLA.

Capítulo 4. DOS ORGANIZACIONES QUE TRABAJAN A FAVOR DE LA INTEGRACIÓN DE LA POBLACIÓN MIGRANTE: CÁRITAS Y CRUZ ROJA ESPAÑOLA.

1. Introducción.

La elección de Cáritas Diocesana y Cruz Roja Española como instituciones en las que se considerará el trabajo práctico de esta tesis se justifica por ser las que dedican mayores esfuerzos a la atención socioeducativa de migrantes es la provincia de Granada. Cuando comenzó a realizarse este trabajo doctoral, Cáritas Diocesana de Granada, a través de su proyecto MIRLO, era la única institución que desarrollaba cursos de formación sobre lengua española. Granada Acoge, derivaba, entonces, a los migrantes que solicitaban recibir clases de español al citado proyecto al no disponer de personal ni de instalaciones para impartirlos.

Cruz Roja, comenzaba la experiencia de organizar este tipo de cursos meses después del comienzo de iniciar nuestra investigación, con tramos formativos de tres meses de duración, mientras que los cursos del proyecto MIRLO, las acciones coinciden con el inicio y final del curso escolar ordinario. En aquellos momentos, la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de la Costa Granadina, necesitaba profesorado para atender al alumnado que solicitaba las clases de español, circunstancia que nos ayudó a determinar los casos de estudio, acorde con las características generales el método diseñado para el aprendizaje de la lengua para migrantes de origen magrebí.

Tras esta contextualización, pasamos a descubrir las características generales de estas dos instituciones.

2. Cáritas Diocesana.

En este apartado, caracterizamos la organización según la información que nos fue facilitada por la Delegación de Granada. Cáritas Diocesana es una entidad oficial de la Iglesia Católica instituida para promover, coordinar, potenciar y orientar la acción asistencial y social de la misma en cada diócesis. Se trata de una institución en la que trabajan seculares, siendo los que en muchos casos asumen las responsabilidades de gobierno de la institución.

La misión declarada de Cáritas es el trabajo solidario y de justicia social en todo el mundo, resaltando la dignidad de la persona y erradicando la exclusión, la discriminación, la violencia y la pobreza como fuentes de injusticia y deshumanización.

Esta institución dice manifiesta la caridad dentro y fuera de la Iglesia, ejercitando una opción preferencial por las personas menos favorecidas. Pretende, según su ideario y en la medida de sus posibilidades, minimizar los casos de pobreza, desde la defensa de los derechos de los más débiles y mediante la sensibilización de la comunidad eclesial y en conjunto de la sociedad hacia un compromiso de transformación de las estructuras económicas, sociales o políticas opresoras e injustas.

La labor de Cáritas abarca cuatro acciones:

- La *asistencia* de aquellas personas que necesiten ayuda, información, orientación y auxilio económico.
- La *promoción humana*, poniendo en marcha iniciativas y programas que resuelvan los problemas de los colectivos en situación de riesgo y vulnerabilidad social.
- La *sensibilización solidaria* de toda la comunidad.

- El ejercicio de la *denuncia profética*, como medio de instauración de un modelo de sociedad en el que se respete la dignidad y los derechos fundamentales de todos los hombres.

2.1. Apuntes históricos sobre Cáritas.

La organización primigenia de Cáritas nació en Friburgo (Alemania) en 1897. Más tarde se crearían organizaciones similares a la misma en Suiza (1901), Austria (1903) y Estados Unidos (“Catholic Charities”, 1910).

La necesidad de trabajar juntos se hizo evidente algunos años más tarde. Por ello en julio de 1924, durante el Congreso Eucarístico Mundial, celebrado en Amsterdam, se creó una conferencia cuya sede era Cáritas Suiza. En 1928, la conferencia se conocía como “Caritas Catholica”.

En 1957, la Confederación de 13 países cambió su nombre a “Cáritas Internationalis” para reflejar la creciente presencia internacional de los miembros de Cáritas en todos los continentes. Hoy la Confederación es una de las más amplias redes humanitarias del mundo, con 154 miembros que operan en 198 países y territorios.

En España, Cáritas nace el año 1942, en plena posguerra, como un secretariado dependiente de la denominada Acción Católica. Será ya en 1947 cuando se constituya Cáritas Española como institución independiente, con personalidad jurídica, civil y canónica, propia. Actualmente, Cáritas Española conforma una confederación formada por una red de unas 5.000 Cáritas Parroquiales, 68 Cáritas Diocesanas y sus correspondientes Cáritas Regionales o Autonómicas y además los servicios Generales en Madrid.

En el año 1954 empezó su andadura Cáritas Diocesana de Granada de forma vinculada a la Acción Católica. El 30 de julio de 1962

se erige canónicamente Cáritas Diocesana de Granada, adquiriendo de este modo personalidad jurídica, canónica y civil, de forma independiente. En la actualidad la red de Cáritas en la Diócesis de Granada está compuesta por más de 100 Cáritas parroquiales y la Cáritas Diocesana.

2.2. Acción Social de Cáritas Diocesana de Granada.

Desde su programa de acción social, Cáritas asiste socialmente a personas necesitadas que no encuentran apoyos familiares, que padecen problemas de salud o carecen de autonomía propia, tanto personal como social.

Los principales principios de intervención de este programa son:

- El trabajo de los sujetos implicados se desarrolla en el desarrollo personal.
- Se realiza una intervención social integral en equipo, acompañada de procesos educativos, con la pretensión de desarrollar la autonomía y calidad de vida.
- Es trabajo en red, procurando la coordinación con otras entidades, instituciones, servicios o agentes sociales.
- Las acciones de sensibilización y denuncia, pretenden dar a conocer las injusticias que emergen de la sociedad, para favorecer un cambio.

El Programa de Cáritas se desarrolla de forma interdisciplinaria, gracias a la colaboración de varios departamentos. En este gráfico adjunto se vertebran las secciones y departamentos existentes en Cáritas de Granada.



Gráfico 28. Departamentos Acción Social Cáritas Diocesana de Granada.

Seguidamente pasamos a describir las especificaciones de cada uno de estos departamentos.

2.2.1. Departamento de Acción de base.

Este departamento tiene como misión animar y asesorar a las diferentes Cáritas Parroquiales de Granada. Para casos de especial trascendencia, cuenta con un Servicio de Acogida que atiende a las personas que son derivadas por las parroquias. Este servicio tiene unidades de farmacia, ropero y mobiliario.

El objetivo principal de este departamento es desarrollar junto a las Cáritas Parroquiales los Proyectos de formación, animación y acción social para:

- Propiciar la creación de nuevas unidades de Cáritas donde no existen.
- Animar y alentar a las diversas unidades en sus funciones, transformando la ayuda directa en proyectos de promoción personal y grupal.
- Fomentar la formación de los miembros de las Cáritas y promover el trabajo Interparroquial.
- Animar al desarrollo de una acción social de base integradora, dinamizadora y comunitaria.
- Prestar apoyo y asesoramiento técnico en la atención de casos especiales provenientes de las Cáritas Parroquiales.

Al estar integrado en su seno el Servicio de Acogida para casos excepcionales, actúa como “servicio de urgencia”, en los casos que así lo requieran, proporcionando asistencia a mujeres maltratadas, primera acogida de migrantes, etc.

2.2.2. Departamento de Empleo e Inserción.

Apoya la inserción laboral de personas o colectivos en situaciones de exclusión o vulnerabilidad, por sus especiales dificultades para acceder a un puesto de trabajo, debido a razones sociales, familiares y carencias formativas.

Entre sus objetivos destacan:

- Acoger, orientar e informar a demandantes de empleo.
- Realizar una intermediación laboral entre el demandante de empleo y el ofertante.
- Desarrollar itinerarios de integración laboral.
- Potenciar y desarrollar la formación ocupacional en función a las necesidades del mercado.
- Fomentar y apoyar el autoempleo y el empleo de inserción.

Para la consecución de estos objetivos se programan actividades dirigidas a la ciudadanía relacionadas con la:

- La orientación e intermediación laboral.
- La formación ocupacional.
- La ayuda al auto-empleo.

Cáritas cuenta con una bolsa de trabajo integrada por personas de estos colectivos cuyo funcionamiento ha dado muestras de probada eficacia desde su creación.

2.2.3. Departamento de Exclusión.

Atiende a los colectivos más desfavorecidos y con graves dificultades para su inserción social. Sus actuaciones van dirigidas a la superación de las situaciones de marginación propios de estos colectivos.

Los objetivos que se persiguen desde este departamento son:

- Favorecer la normalización e integración social.
- Facilitar la formación ocupacional y educativa.
- Prevenir las conductas de riesgo social.
- Favorecer la interculturalidad y la interacción social.

Las poblaciones a las que van dirigidas son:

- Transeúntes y sin techo.
- Migrantes.
- Población gitana.
- Reclusos.
- Toxicómanos.

Cáritas pretende incitar, desde este departamento, a las administraciones públicas y a la sociedad en general a profundizar en la

responsabilidad compartida en los procesos de empobrecimiento y marginación, que tienen lugar por acción o por omisión.

2.2.4. Departamento Poblacional.

Atiende a colectivos cuyos miembros están en situaciones de exclusión o vulnerabilidad, tratando de promocionarlos para evitar situaciones de marginalidad. Sus objetivos se orientan a:

- Desarrollar acciones que posibiliten la promoción y desarrollo integral de los distintos colectivos.
- Prevenir situaciones de exclusión social.
- Ofrecer espacios alternativos para prevenir conductas de riesgo social.
- Favorecer condiciones de vida dignas mediante una atención personalizada.
- Fomentar las relaciones interpersonales.
- Fomentar la coordinación de las iniciativas de trabajo y de acción social que se realizan dentro de la iglesia católica.

Las actividades que se desarrollan dentro de este departamento pretenden cubrir las necesidades de formación socio-cultural, asesoramiento, inclusión social, aprendizaje de uso del ocio y el tiempo libre, etc., de los siguientes grupos de población:

- Familia desestructurada.
- Infancia y juventud.
- Mayores y discapacitados.
- Mujer.

Actividades relacionadas con la alfabetización, capacitación laboral, ocio y tiempo libre, educación en valores, colonias y campamentos de verano, son algunas de las acciones más relevantes de este departamento.

2.2.5. Departamento de Cooperación Internacional.

Cáritas postula que educar integralmente en la caridad exige colaborar con el desarrollo de los países que denomina del “Tercer Mundo”. Por ello, Cáritas Diocesana de Granada indica que desarrolla acciones dirigidas a tal fin en colaboración con Cáritas Española y dentro de la red de Cáritas Internacional, para:

- Apoyar a proyectos de desarrollo.
- Apoyar a situaciones de emergencia.
- Realizar de acciones de sensibilización y educación para el desarrollo.

2.2.6. Departamento Transversal y de Comunicación.

Sus objetivos son:

- La acogida y orientación al voluntariado y su promoción social a través de la participación en redes de voluntariado.
- La elaboración de estudios y publicaciones sobre la acción social que lleva a cabo la organización.

Además, encuentros de voluntariado, la elaboración del Semanario “*Fiesta*”, el mantenimiento y actualización de la pagina web, realización de publicidad para las campañas institucionales y puntuales, acogida del voluntariado, son algunas de las actividades que se desarrollan en este departamento, cuya principal fin es el de dar a conocer las actuaciones de la organización al conjunto de la sociedad.

3. Atención a Inmigrantes en la provincia de Granada. Memoria 2008.

Cáritas trabaja, desde sus principios en la acogida e integración de la población migrante desde el Programa de Inmigrantes. Sus objetivos son:

- Facilitar la integración social y laboral de los inmigrantes.
- Sensibilizar sobre el hecho migratorio y la formación de los agentes de Cáritas.
- La coordinación del Programa con otros programas diocesanos y de Cáritas con otras entidades e instituciones.

Las acciones de este departamento, reflejadas en su última memoria publicada sobre datos de la provincia de Granada en 2008, que están en relación con la población migrante son los siguientes:

1. Programa de intervención e integración de inmigrantes extranjeros en la Diócesis de Granada.

El Programa desarrolla actividades bajo los objetivos que acabamos de señalar.

2. Programa de Orientación y Asesoramiento.

Este servicio proporciona orientación y asesoramiento a los programas y servicios de Cáritas parroquiales y a migrantes sobre cuestiones relacionadas con las situaciones jurídico-administrativas, reagrupación familiar, trámites de nacionalidad, Seguridad Social, etc. Se desarrolla en Granada, Zafarraya y Motril.

En el año 2007 fueron atendidos desde este programa 315 personas, entre los que se encuentran migrantes y empresarios. El servicio funciona en el marco del convenio firmado entre Cáritas Española y la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, como Centro colaborador del proceso de normalización que se desarrolló con motivo de la entrada en vigor, el 7 febrero de 2005, del nuevo *Reglamento de la Ley de Extranjería*.

3. Proyecto de adaptación de la mujer inmigrante a las tareas del hogar.

Este proyecto, encaminado a satisfacer las necesidades de mujeres migrantes en este campo, ha contado también con participación de hombres interesados en algunos de los talleres.

Dentro de las actividades del proyecto se han desarrollado tres ediciones del taller de cocina española, impartido por un cocinero profesional, complementadas con otras actividades relacionadas con la limpieza y tareas del hogar y charlas sobre la atención a mayores y enfermos.

Del mismo se han beneficiado 45 personas, con la asistencia de tres voluntarios.

4. Proyecto de atención sociolaboral a inmigrantes residentes en la Comarca de Alhama.

El proyecto se ha desarrollado en las poblaciones de Zafarraya, El Almendral y Ventas de Zafarraya, con el objetivo de favorecer la integración social y laboral en la zona, así como el encuentro entre la población migrante y la población autóctona.

Este proyecto ha estado cofinanciado por la Consejería de Gobernación de la Junta, y ha beneficiado a 901 migrantes, siendo atendido por tres trabajadoras y 18 personas voluntarias.

5. Observatorio permanente de la vivienda.

Ha estado dirigido a la intermediación para el acceso normalizado a la vivienda en régimen de alquiler por parte de los migrantes residentes en el Llano de Zafarraya. En el año 2007 se tutelaron 61 viviendas.

6. Piso tutelado “Mujer 21”.

Este proyecto ha pretendido cubrir la falta de recursos para la mujer migrante, mediante la acogida temporal de aquellas mujeres que llegan al Llano de Zafarraya en busca de empleo en la campaña agrícola.

Cofinanciado por la Consejería para la Igualdad y el Instituto Andaluz de la Mujer, han participado 14 mujeres.

7. Proyecto abriendo horizontes

Por medio de este proyecto se ha pretendido favorecer la integración social de mujeres migrantes en la zona del Llano de Zafarraya, llevando a cabo acciones dirigidas a la acogida integral, el acompañamiento, la inserción laboral, el fomento de la participación y el asociacionismo, y su formación en el aprendizaje del español con habilidades sociales.

Este proyecto ha estado cofinanciado por el Instituto Andaluz de la Mujer, siendo atendidas 260 mujeres en total.

8. Atención integral a la población inmigrante de la Costa Tropical.

Se trata de una red de atención social y educativa dirigida al colectivo de migrantes presentes en la Comarca y el litoral granadino, siendo su meta la integración en la sociedad receptora, promoviendo la normalización y tratando de prevenir actitudes negativas, como el racismo y la xenofobia.

Las actividades desarrolladas han ido dirigidas a potenciar la red comarcal de atención socio-educativa de la población migrante en los puntos de información, informar sobre sus derechos y deberes, organización de talleres de formación, sensibilización y educación para

la salud y encuentros que favorezcan el acercamiento entre culturas y su mutuo conocimiento.

De esta atención han sido beneficiarios 356 personas y ha contado con la colaboración de 50 personas voluntarias y un trabajador.

9. Proyecto Mirlo.

Este proyecto tiene como objetivo facilitar la integración de migrantes no hispano-hablantes, dándoles la oportunidad de aprender castellano.

Su objetivo principal es la de acogida de migrantes, ofrecer clases de castellano y ayuda en sus necesidades más básicas, dada la situación de indigencia en la que, según los responsables de este proyecto, están viviendo muchos migrantes que viven en la ciudad de Granada.

En 2007 han resultado beneficiados de este proyecto 84 migrantes y han contado con 45 voluntarios.

Carmen Requena, coordinadora del proyecto, en una entrevista llevada a cabo en los trabajos iniciales de este trabajo doctoral, afirma que muchos de estos migrantes se encuentran en situación de ilegalidad, estando la mayoría dedicados a la venta ambulante o trabajando en empleo con salarios tan escasos que no pueden vivir con dignidad. Así encontramos problemas de higiene, salud, alimentación. Por poner unos ejemplos de la precariedad en la que viven estas personas, podemos citar que su dieta está compuesta básicamente de arroz, pasta, agua y leche, lo que lleva en algunos casos a problemas de desnutrición; también presentan problemas de hacinamiento compartiendo un espacio reservado normalmente para cuatro personas entre diez o doce; no conocen suficientemente las costumbres culturales y el idioma, por lo que es muy escasa su participación en el contexto que les rodea.

Los destinatarios principales de este proyecto son migrantes de cualquier nacionalidad, religión, raza y sexo, aunque en su inicio estaba destinado a migrantes senegaleses.

Las actividades desarrolladas por este proyecto son:

- Clases de español y cultura española, impartida a grupos reducidos, divididos por niveles en función del conocimiento del idioma.
- Actividades interculturales, con el objetivo de intercambiar elementos culturales para el enriquecimiento mutuo.
- Actividades culturales en las que, a la finalización del curso, se organizan visitas culturales fuera de la ciudad para conocer su entorno cercano (visita a Córdoba, Sevilla...).

Los niveles en los cuales están divididos los grupos según su grado de conocimiento de la lengua española, se rigen por la presencia o ausencia en el migrante de los siguientes conocimientos en relación a la lengua española y el conocimiento matemático básico:

Nivel 1

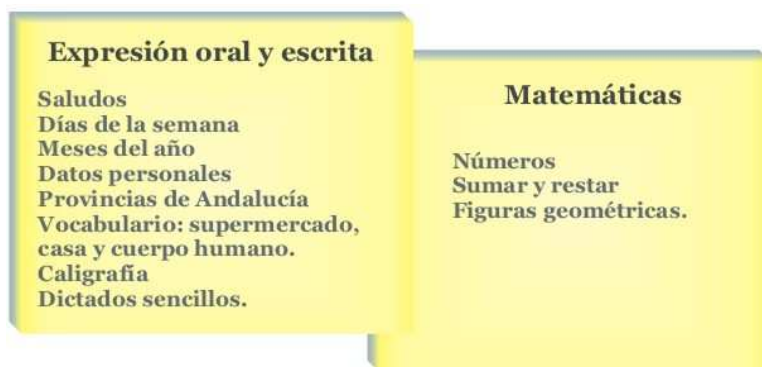


Gráfico 29. Objetivos primer nivel de español para migrantes en el proyecto MIRLO. Fuente Cáritas.

Nivel 2



Gráfico 30. Objetivos segundo nivel de español para migrantes en el proyecto MIRLO. Fuente Cáritas.

Nivel 3.

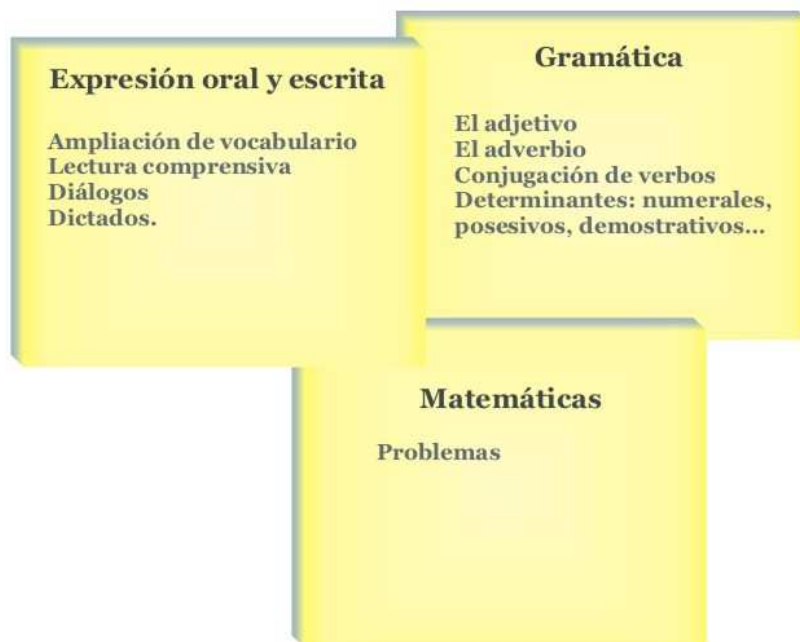


Gráfico 31. Objetivos tercer nivel de español para migrantes en el proyecto MIRLO. Fuente Cáritas.

Pero el Proyecto Mirlo no se limita únicamente a proporcionar clases de español para migrantes no hispano-hablantes. También tiene una función de asistencia primaria a aquellos migrantes cuya situación

lo requiere. El voluntariado del proyecto visita los domicilios, analizan la situación en la que se encuentran y les proporcionan, a través de diferentes vías, alimentación, productos de higiene, ropa, mobiliario, electrodomésticos...

4. Cruz Roja España.

La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (FICR) es la mayor organización humanitaria asistencial del mundo y presta sus servicios sin discriminación por razón de nacionalidad, raza, creencia religiosa o espiritual en su caso, clase social u opinión política.

Los campos de actuación de las Sociedades de Cruz Roja y de la Media Luna Roja abarcan distintas áreas dependiendo de las necesidades de cada país. Con carácter general, sus principales programas van desde los primeros auxilios (con puestos de socorro terrestres y marítimos), pasando por la atención a los sectores de la población más necesitados: demandantes de ayuda domiciliaria, migrantes, personas usuarias de programas de salud, medio ambiente, ayuda humanitaria internacional, igualdad, servicios sociales...

4.1. Historia y orígenes.

La historia de la Cruz Roja comienza en 1859, cuando harinas, Henry Dunant llega muy cerca del Solferino, en el norte de Italia, en el mismo día que el ejército austriaco se enfrenta con el francés y el piamontés. Esa misma noche, fueron 40.000 los muertos y heridos tendidos en el campo de batalla. Allí observó cómo quedaban desatendidos y morían por falta de asistencia, ante la escasez de servicios sanitarios militares. Ayudado por las mujeres de los pueblos cercanos, se esforzó por socorrer a los heridos sin distinción de uniforme ni de nacionalidad, viendo en ellos sólo personas necesitadas de auxilio.

Tres años después, publicó sus reflexiones en un libro llamado “*Recuerdo de Solferino*”, donde concibe la idea de crear sociedades de socorro en tiempo de paz “, etc., cuya finalidad será cuidar de los heridos en tiempo de guerra por medio de voluntarios entusiastas y dedicados, perfectamente cualificados para el trabajo...”.

Esta idea fue recogida por un grupo de cuatro ciudadanos suizos pertenecientes a la Sociedad Ginebrina de Utilidad Pública, que junto a Dunant, fundaron en 1863 el Comité Internacional de la Cruz Roja.

Este Comité, con el apoyo del gobierno suizo, logró organizar una conferencia diplomática el 8 de agosto de 1864, en Ginebra, obteniendo como resultado la firma por doce estados del primer Convenio de Ginebra, donde se contempla:

- Proteger a los militares heridos en campaña.
- La neutralidad y protección del personal sanitario, así como de los hospitales militares.
- La Cruz Roja sobre fondo blanco como símbolo identificador.
- El establecimiento de un Comité Permanente que se denominó Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR).
- Promoción de Sociedades de Socorro.

El Movimiento Internacional que nació para paliar el sufrimiento en los campos de batalla, pronto adquirió el compromiso de prevenir y paliar el sufrimiento en todo momento y lugar. Tal apertura ha marcado la evolución de la institución en tres ámbitos:

1. Acción humanitaria hacia las víctimas de los conflictos bélicos.

- Derecho Internacional Humanitario.
- Mediación.

- Asistencia a prisioneros y refugiados.

2. Acción humanitaria hacia las víctimas de desastres naturales y de otro tipo en tiempo de paz.

- Derecho Internacional Humanitario.
- Prevención y alivio.
- Salud.
- Acción ante desastres.
- Socorro y auxilio (ayuda en carretera, etc.).

3. Acción preventiva y en favor del bienestar social y de la calidad de vida.

- Acción social.
- Cooperación al desarrollo.
- Acciones de paz.
- Defensa de los Derechos Humanos.
- Medio ambiente.

4.2. Historia de Cruz Roja Española.

La representación española estuvo presente entre las catorce naciones que asistieron a la Primera Conferencia Internacional Cruz Roja.

En España la Cruz Roja se organiza bajo los auspicios de la Orden Hospitalaria de San Juan de Jerusalén, en 1864, y pronto es declarada “Sociedad de Utilidad Pública”. Desde entonces, los distintos gobiernos de la nación, han estado representados de una forma u otra en el seno de Cruz Roja.

En una primera época, y fiel a sus orígenes, su actuación estuvo centrada en intervenciones humanitarias en caso de conflicto armado. En 1918, y a partir de los conflictos bélicos en África, se produce una fuerte expansión de sus centros sanitarios, llegando a sumar cerca de 36

hospitales. En un panorama de carencias generalizadas en materia sanitaria, esta red de Cruz Roja tuvo un especial significado. Durante la guerra civil de 1936 a 1939 realizó una importante actividad y, finalizada ésta, llevó a cabo la repatriación de los españoles que se encontraban en la URSS.

Posteriormente la experiencia adquirida durante la guerra se empleó en la intervención ante los desastres ocurridos en el territorio nacional, ayudando a las víctimas de los incendios, inundaciones y accidentes.

En la década de los sesenta, la Institución completó la red de Puestos de Primeros Auxilios en las carreteras españolas, que había iniciado su expansión en el período republicano. En esa misma época se iniciaron las tareas de socorro en el mar y en aguas interiores. El salvamento de naufragos a través de la Cruz Roja del Mar, se convertiría en uno de los servicios más conocidos y valorados por la opinión pública.

En las décadas de los setenta y los ochenta, la Cruz Roja Española crece en su actividad cuantitativamente con la realización de nuevas acciones y servicios dan un nuevo sentido a la organización. A partir de 1985 se inicia una profunda reorganización interna con la democratización de la Institución, la potenciación de la participación del voluntariado y la apertura hacia nuevos campos de intervención.

Pero será en la década de los noventa cuando se produzca la gran modernización de la institución y su adaptación a nuevos retos: por un lado, la consolidación de la intervención social con colectivos vulnerables (personas mayores, refugiados y migrantes, afectados de SIDA, drogodependientes, infancia y juventud, población reclusa, discapacitados, mujeres en dificultad social, etc.), y por otro, el incremento de los programas internacionales de cooperación al desarrollo, ayuda humanitaria y cooperación institucional.

4.3. Los principios fundamentales.

Además del marco jurídico aprobado en la Conferencia Diplomática de 1864, en 1921, el Comité Internacional de la Cruz Roja adoptó cuatro principios rectores: Caridad, Universalidad, Independencia e Imparcialidad. En 1965, se fijan los siguientes: *Humanidad, Imparcialidad, Neutralidad, Independencia, Carácter Voluntario, Unidad y Universalidad*. En el cuadro adjunto se explican tales principios:



Gráfico 32. Principios Fundamentales del Movimiento de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. Elaboración propia.

Los miembros de la Institución (parte visible de la misma), se comprometen a actuar según estos Principios en un doble sentido:

- Actuar en todo momento y lugar de acuerdo con sus postulados.

- Mantener el compromiso ideológico de independencia y solidaridad que los inspira.

En las próximas páginas desarrollamos, teniendo en cuenta lo expuesto en el código de conducta de Cruz Roja España, dado su alto valor axiológico y filantrópico (http://www.cruzroja.es/docs/2006_34_CN/CodigodeconductaCruzRojasEspanola.pdf).

a. Humanidad.

El Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, en relación con los aspectos ya citados, trabaja por la protección de la vida y la salud, y el respeto a la persona, así como favorecer la comprensión mutua y la amistad, la cooperación y la paz duradera entre todos los pueblos. Sus objetivos generales según el principio son:

- Proteger la vida y la salud.
- Hacer respetar a la persona.

Mediante tres principios rectores:

- La comprensión mutua y la amistad.
- La cooperación.
- La promoción de la paz entre los pueblos.

El Movimiento de Cruz Roja ha estado presente en la defensa de estos derechos fundamentales desde sus orígenes, aunque no siempre lo ha hecho explícitamente. Junto a ellos la institución trabaja por la salvaguarda de los denominados derechos de “*tercera generación*” o derechos de solidaridad: paz, desarrollo sostenible y medio ambiente.

b. Imparcialidad.

En su forma de actuar, Cruz Roja no hace distinciones como se ha comentado, actuando en función del sufrimiento, remediando necesidades y dando prioridad a las más urgentes.

La vivencia de este Principio no sólo ha de ejercitarse, según el ideario, en situaciones extremas de conflicto bélico o confrontación de grupos, sino que tiene ramificaciones que afectan en la cotidianeidad, en la forma de relación solidaria con aquellos que “*son distintos*”, o que no piensan como la mayoría.

c. Neutralidad.

Por principio, el Movimiento de Cruz Roja se abstiene de tomar parte en las hostilidades y en controversias de orden político, racial, religioso e ideológico.

En este sentido, la neutralidad es una garantía de acción, aunque el ideario de la organización alerta que no debe confundirse ser neutral con ser indiferente, ya que la neutralidad supone tomar partido, aunque por los más vulnerables y desvalidos.

d. Independencia.

Auxiliares de los poderes públicos en sus actividades asistenciales humanitarias y sometidas a las leyes que rigen los países respectivos, las Sociedades Nacionales de Cruz Roja deben conservar su autonomía.

El ejercicio de la independencia supone:

- Oponerse a toda injerencia de orden político, ideológico o económico.
- No convertirse en un instrumento de la política gubernamental.

- Mantener la independencia ante la opinión pública.
- Ejercitar la libertad de acción.

La Independencia se ve reflejada en el funcionamiento interno al estar abierta a conseguir fondos provenientes de diversas fuentes de financiación.

e. Carácter voluntario.

El voluntariado de socorro presenta las siguientes características:

- La relación del voluntario con la actividad que desarrolla en Cruz Roja comporta tanto la implicación personal (relación de ayuda, comunicación, compañía, etc.) como la expresión y el ejercicio de los Principios Fundamentales, dedicando un tiempo a la acción de la organización.
- El servicio es gratuito y desinteresado.
- Se promueve la participación en la comunidad, para mejorar las condiciones de vida de sus semejantes.
- La participación voluntaria es cooperativa; es decir, trata de lograr un mayor nivel de humanización, a través de la colaboración entre los distintos actores y factores sociales.

f. Unidad.

Este principio implica la existencia de una única Sociedad Nacional por país pero coordinada internacionalmente, lo que garantiza que la Cruz Roja no se diluya en asambleas independientes y garantiza la coherencia institucional y la coordinación de acciones.

g. Universalidad.

Este movimiento aspira a extender su acción a todo el orbe. Esta universalidad implica que todas las Sociedades Nacionales tienen los mismos derechos reforzando el apoyo mutuo entre ellas.

Las actividades voluntarias pueden desarrollarse en ámbitos, locales, regionales, nacionales y transnacionales, reforzando así el carácter solidario de las normas y su vocación de cooperación al desarrollo.

5. Cruz Roja Española y su actuación con los inmigrantes y refugiados. Memoria 2008.

5.1. Refugiados.

El Programa de Refugiados pretende ofrecer las condiciones de acogida suficientes para asegurar un nivel de vida digno a personas que llegan a nuestro país en busca de protección.

Esta intervención se proyecta a lo largo de las distintas fases del procedimiento de asilo, a través de diferentes servicios que facilitan el acceso a unas condiciones básicas para la acogida: información sobre el proceso de asilo y redes sociales de referencia, alojamientos de urgencia y acogida temporal, atención sanitaria y psicológica, prestaciones económicas de carácter asistencial, asesoramiento y apoyo para el empleo, vivienda mas área formativo-cultural.

Como muchas otras ONG y entidades implicadas en el apoyo a los solicitantes de asilo, refugiados, migrantes y personas desplazadas, Cruz Roja Española participa en foros europeos que desarrollan tareas de abogacía social y analizan modelos de protección social y jurídica para estas personas. Uno de ellos es la Plataforma de Cooperación de la Cruz Roja Europea en materia de Refugiados, Solicitantes de Asilo e Inmigrantes (PERCO), constituida por las Sociedades Nacionales

Europeas de Cruz Roja (SNECR). Temas habituales son la migración “irregular”, retorno, lucha contra la discriminación y centros de detención.

La institución participa también en proyectos de carácter transnacional, cofinanciados por la UE, dirigidos al intercambio de experiencias y a completar los recursos existentes. Cruz Roja está desarrollando el proyecto ENEAS-EQUAL (promovido por la Secretaría de Estado de Emigración e Inmigración), dentro de la Iniciativa Comunitaria EQUAL, cuyo objetivo es promover la inserción sociolaboral de los solicitantes de asilo. Además, desde el ejercicio 2001 se están llevando a cabo proyectos de acogida, integración y repatriación voluntaria, con la cofinanciación del Fondo Europeo para los Refugiados (FER).

A través del servicio de urgente necesidad se realiza la acogida en aeropuertos, puertos y otros puestos fronterizos.

Otro servicio de Acogida Temporal se lleva a cabo en los centros de Cruz Roja ubicados en Puente Genil (Córdoba), Torrelavega (Cantabria), Logroño (La Rioja) y Alicante, donde se gestionan, con una capacidad total de cien plazas, las acogidas temporales de solicitantes de asilo y las de personas desplazadas. Financiado a través del FER y del Convenio con el IMSERSO (asumido por la Dirección General de Integración de los Inmigrantes), se lleva a cabo un proyecto de acogida temporal para jóvenes solicitantes de asilo en Salamanca.

Otros servicios son los de carácter sanitario, psicológico, las prestaciones de carácter asistencial, las de carácter educativo-cultural, de apoyo a la integración (vivienda, empleo y atención a menores) y de integración de personas que gozan de protección internacional, en situación de vulnerabilidad.

5.2. Inmigrantes.

La complejidad del escenario de la migración en Europa preocupa a las Sociedades Nacionales de Cruz Roja europeas se encuentran en una situación clave para afrontar un reto de estas características. Aún cuando el volumen de la población migrante en relación a la población autóctona sigue siendo inferior al que se da en otros países de nuestro entorno europeo que tienen mayor tradición como sociedades receptoras, la presencia de migrantes es ya una realidad estructural en nuestro país. El fenómeno plantea numerosos retos. Las competencias relacionadas con la gestión de la migración son asumidas por las comunidades autónomas y administraciones locales, pero existen situaciones que exceden la gestión territorial y son asumidas por el Estado.

El programa tiene como objetivos desarrollar acciones similares a las de asilo, junto con el desarrollo de campañas de sensibilización destinadas a promover la interculturalidad y prevenir los riesgos de xenofobia y, por último, proponer a quienes son responsables de las políticas públicas, respuestas que garanticen los derechos civiles y sociales de las personas en la gestión de los flujos migratorios.

En el marco de los convenios con la administración, desarrollan intervenciones de emergencia, atención médica y social y gestión de conflictos. Se proporciona también asesoramiento social y legal, cobertura de necesidades básicas, entrenamiento en habilidades sociales y-en los casos en que ello es factible-se desarrollan acciones dirigidas a facilitar su inserción en el mercado laboral, a través de itinerarios personalizados.

Cruz Roja Española gestiona también plazas en Centros de Acogida y asume la gestión sociosanitaria de los Centros de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI), ubicados en las ciudades de Ceuta y Melilla. Para aquellas personas que no han conseguido los objetivos de

su proyecto migratorio y desean retornar a sus lugares de origen, se incluyen proyectos individualizados de retorno asistido.

El programa de migrantes cuenta con el apoyo de unos 3000 voluntarios aproximadamente, realizando las siguientes actuaciones:

a. Actuación en emergencias.

Durante los últimos años, la llegada a las costas españolas de embarcaciones repletas de personas en situación de dramática precariedad constituye una realidad muy dura que diariamente afrontan efectivos de las fuerzas de seguridad del Estado, profesionales y voluntariado de Cruz Roja, en sus tareas de rescate y asistencia.

En colaboración con la Secretaría de Estado de Inmigración y con el Ministerio de Sanidad y Consumo, se posibilita por un lado, la coordinación y atención urgente y, por otro, facilitan la inversión en equipamiento y recursos humanos para la prestación de primeros auxilios, transporte, asistencia social y sanitaria, así como para hacer frente a acciones de búsqueda y salvamento. Los puntos en los que se desarrollan estas actuaciones son: Barbate y Tarifa (Cádiz), *Motril* (Granada), Málaga, Almería y Fuerteventura (Las Palmas). Además se realizan las siguientes acciones:

- Atención a migrantes procedentes de Canarias, Melilla y Ceuta en Algeciras, Madrid y Valencia.
- Atención a temporeros en Lepe, Moguer y Palos de la Frontera (Huelva).

Y se han materializado acciones de acogida en doce centros, 19 pisos y 8 albergues por todo el territorio nacional, además de actividades específicas de asistencia psicológica en diversas ciudades.

b. Sensibilización.

Con objeto de lograr una mayor tolerancia y respeto mutuo, Cruz Roja busca fomentar la vida asociativa del colectivo de migrantes, posibilitando su participación en el ámbito local, con actividades como exposiciones, cine, música y danza, encuentros, etc. También se organizan seminarios, coloquios, jornadas y campañas de sensibilización dirigidos especialmente a profesionales, voluntariado, colaboradores sociales de la institución y a la población en general. Con estas acciones, Cruz Roja persigue establecer canales de diálogo y apostar por una convivencia en la diversidad cultural, lingüística, étnica, etc.

A su vez se fomentan labores de reagrupación familiar, de retorno y otras actividades como la participación en los Foros para la Integración Social de los Inmigrantes, tanto a nivel nacional como autonómico, y la participación en PERCO, Plataforma Europea de Sociedades Nacionales de Cruz Roja para la cooperación en temas de asilo e inmigración.

6. Plan de Intervención Social Asamblea Comarcal de Cruz Roja en Motril.

En este apartado, como en el resto del capítulo, hemos resumido la información aportada por las Asambleas correspondientes.

6.1. Área de menores y jóvenes.

a. Medidas Alternativas al Internamiento de Menores: Servicio en Beneficio de la Comunidad (S.B.C).

El objetivo de este proyecto es *“ofrecer a la entidad judicial competente, actividades dirigidas a los y las menores que han*

cometido alguna infracción con la finalidad de que puedan repararla y al mismo tiempo “educarlos” y “sensibilizarlos” sobre una realidad social más solidaria”.

Se trata de proporcionar una alternativa al internamiento/reclusión para aquellos menores que infringen normas sociales, posibilitando una compensación del daño producido a la sociedad y una medida preventiva dado su carácter educativo y reinsertador, a través de la participación en diversas actividades que realiza esta Institución (atención a personas llegadas en pateras, acompañamiento de personas con movilidad reducida, campaña de recogida de juguetes, etc.).

Este proyecto se desarrolla en coordinación entre la responsable de Intervención Social de la Asamblea Comarcal y los técnicos de Medio Abierto de la “Asociación Imeris” de Granada.

6.2. Área de mujeres.

En la actualidad se lleva a cabo un “*Proyecto de Orientación Socio-sanitaria y Atención de Necesidades Sociales a Mujeres que ejercen la Prostitución en Motril y Comarca*”.

Sabemos que el colectivo de mujeres que ejerce la prostitución tiene un alto grado de marginación social y desconocimiento de las redes de atención y asistencia socio-sanitaria que la sociedad puede ofrecerles. Este colectivo, según Cruz Roja, es mayoritariamente originario de países del Este, con un desconocimiento de la lengua española y de los recursos socio-sanitarios que se encuentran en la zona.

Todas las mujeres solicitantes de Asistencia Sanitaria pueden incorporarse en *Talleres de Promoción de la Salud*, en los que se tratan temas de prevención de embarazo no deseado, prevención de enfermedades de transmisión sexual, etc., y *Talleres de Educación para*

la Salud, donde se tratan temas de higiene personal, autoexploración femenina, utilización de métodos anticonceptivos, etc.

6.3. Área de Mayores y Discapacitados: Personas con Movilidad Reducida.

a. Servicio de transporte adaptado.

Permite a las personas con problemas de movilidad que no pueden utilizar el transporte público normalizado, desplazarse fuera de su domicilio, para realizar actividades cotidianas y gestiones como traslado a centros de rehabilitación, centros ocupacionales, centros de día, visitas al médico, actividades de ocio y tiempo libre, etc.

b. Atención a discapacitados en playas: silla anfibia “un día en la playa”.

Por medio de esta actividad, se trata de facilitar la movilidad y la autonomía de las personas discapacitadas en playas a través del préstamo de ayudas técnicas, como son las sillas anfibia.

Son numerosas las personas de toda la provincia de Granada que disfrutan en verano de este servicio.

c. Personas mayores.

La labor de Cruz Roja Española con las personas mayores desarrolla diversas líneas de trabajo, entre las que se encuentran los servicios que permiten la permanencia de la persona mayor en su entorno habitual.

Esta línea de intervención, *mantenimiento a domicilio*, incluye el desarrollo de dos proyectos principales: Ayuda a Domicilio Complementaria y Teleasistencia Domiciliaria.

- 1. Ayuda a Domicilio Complementaria.* Pretende aliviar el aislamiento que sufren muchas personas mayores. Las

actuaciones de los voluntarios y voluntarias incluyen la realización de gestiones, compras, pequeñas reparaciones domésticas, cuando los usuarios no puedan realizarlas por sí mismos, así como la compañía en el domicilio, el fomento de aficiones personales, los acompañamientos en salidas y la realización de actividades de ocio.

2. *Teleasistencia Domiciliaria*. Proporciona a las personas mayores la posibilidad de poder contactar de forma inmediata, a través de un equipamiento telefónico e informático, con una central de asistencia que funciona las 24 horas del día, para dar solución a situaciones de emergencia como crisis de angustia o soledad, caídas, accidentes domésticos, etc. Los usuarios de este proyecto son apoyados por voluntariado y el servicio se complementa con agendas personalizadas y un seguimiento continuado.

6.4. Alimentos para la solidaridad.

Este programa distribuye en Motril, de forma gratuita, alimentos derivados de los excedentes de producción de la Unión Europea entre la población migrante más vulnerable.

Los beneficiarios son personas extranjeras o grupos familiares con una situación económica precaria y con dificultades para acceder a los medios básicos de supervivencia.

Este último año se han beneficiado de este servicio 168 personas (46 unidades convivenciales).

6.5. Área de inmigrantes y refugiados.

Desde el Programa de Inmigrantes y Refugiados en Motril se trabaja con personas extranjeras, independientemente de su situación jurídica, solicitantes de Asilo y Refugiados.

El colectivo de migrantes es actualmente el grupo más numeroso al que Cruz Roja presta atención directa, tanto a nivel comarcal como provincial o nacional.

La atención directa y gestión de documentación la llevan a cabo una Trabajadora Social y voluntariado adscrito al programa.

El objetivo de la intervención es “fomentar al máximo la autonomía de las personas extranjeras que acuden al servicio a través de proyectos que atiendan sus necesidades en los distintos ámbitos (social, sanitario, jurídico y laboral), trabajando en la defensa de sus derechos y con la sociedad receptora para lograr su integración social”.

Dentro del trabajo que se desarrolla en este programa distinguimos entre Acogida e Integración.

a. Acogida.

- Derivación a otros recursos comunitarios (Servicios Sociales, Centros de mujeres, transeúntes, E.T.S...).
- Derivación y coordinación con otros recursos de Cruz Roja (Intervención Psicológica, empleo...).
- Información sobre los programas de retorno, reagrupación familiar, búsqueda y envío de mensajes.
- Adquisición de la documentación de prestación sanitaria.

b. Integración.

1. Ayuda a la Inserción Social.

- Información y asesoramiento social, educativo, sanitario...
- Información y orientación jurídica detallada (nacionalidad, autorizaciones de trabajo y residencia, matrimonio, homologación de títulos, etc.).
- Prestaciones económicas puntuales de emergencia.
- Mediación en búsqueda de vivienda.
- Reparto de Alimentos.
- Escolarización de menores (derivación y acompañamiento).
- Mediación y seguimiento de problemáticas sociales.
- Acompañamiento en gestión de documentación.
- Acompañamiento a Centros de Salud y Hospitales.
- Mediación y acompañamiento de traducciones juradas.
- Organización de charlas informativas.
- Visitas a domicilio para valoración del programa de alimentos.
- Charlas concretas sobre el “Sistema Sanitario Público” y “Prevención de E.T.S”.
- Clases de idioma español.
- Actividades de ocio y tiempo libre.

2. Sensibilización.

Mediante campañas, jornadas interculturales, seminarios, etc.

Este año se ha implantado a nivel nacional la *aplicación informática de Intervención Social*, aunque existe mucho trabajo todavía por realizar en cuanto a la incorporación de usuarios del Programa de Inmigrantes.

6.5.1. Clases de Español: un paso para la integración.

El servicio de clases de español para migrantes depende del departamento de intervención social de la Asamblea de Cruz Roja de Motril. Desde este departamento son derivados al servicio aquellas personas que solicitan o tienen necesidad de aprender el idioma.

En la actualidad hay cuatro voluntarios llevando a cabo este servicio, tres mujeres (una licenciada en filosofía y letras, una pedagoga y una maestra de Educación Especial y psicopedagoga) y un hombre (licenciado en Matemáticas), de los cuales dos de ellas realizan su voluntariado a tiempo completo (3 horas semanales) y dos a tiempo parcial (1.5 horas semanales).

Las clases de español se desarrollan lunes y miércoles en horario vespertino, de 19:30 a 21:00, para facilitar la asistencia del alumnado trabajador a las clases, aunque este horario es flexible dependiendo de las necesidades del alumnado.

Los cursos de español se organizan en tramos de tres meses de duración. Cada tres meses se reúne al alumnado, antiguo y nuevo y se agrupan por niveles de competencia. Los criterios que se siguen para clasificar por niveles son los siguientes:

- Nivel de competencia oral.
- Conocimiento del alfabeto.
- Nivel de lectoescritura.
- Alfabetización en su lengua materna.

No existe ninguna prueba evaluativa de estas destrezas sino que se determina su nivel mediante entrevista sobre sus habilidades. Este deficiente protocolo ocasiona problemas en el desarrollo posterior de los grupos.

En la actualidad hay tres grupos de alumnado en el servicio, siendo los siguientes:

- *Niños:* en este grupo se desarrollan actividades de apoyo escolar y perfeccionamiento del idioma. En la actualidad lo componen dos niños búlgaros, una niña lituana y tres adolescentes marroquíes derivados de la asociación “Mensajeros de la Paz”.
- *Grupo de iniciación al español y alfabetización:* normalmente se derivan personas cuya estancia en España es muy reciente; alumnado con grafía diferente a la latina y/o alumnado analfabeto en su lengua materna. En la actualidad acuden a este grupo ocho marroquíes, un chino y un ruso. En el momento de realización de la investigación desarrollada en este trabajo doctoral acudían regularmente cinco migrantes.
- *Grupo de perfeccionamiento:* a este grupo asisten personas con una estancia en España amplia, alfabetizados en su lengua materna y/o alumnos con una grafía similar a la latina o que poseen una segunda lengua que posee esta grafía. En la actualidad acuden a este grupo un chino, un brasileño, dos lituanas, tres rusas y un argelino.

Entre los materiales usados para el aprendizaje de la lengua española se cuenta con materiales publicados por Cruz Roja y con materiales que aporta el voluntariado que participa en la actividad. Cruz Roja pone a disposición el material fungible necesario, además de un aula de formación, una sala de juntas y el salón de actos, siendo las dos últimas instalaciones improvisadas aulas pero que cuentan con los elementos necesarios para cumplir su función como tales.

No existe programación didáctica a desarrollar en las sesiones de trabajo. Cada voluntario trabaja en lo que en ese momento cubre sus necesidades de aprendizaje, con un método de trabajo sin coordinar con los demás voluntarios, ni una programación para poder posteriormente realizar una evaluación y realizar una promoción de un nivel a otro. Estos dos aspectos últimos se realizan de forma casi intuitiva.

6.6. La inmigración atendida por Cruz Roja Española en la provincia de Granada y la comarca de Motril.

El número total de personas migrantes atendidas por Cruz Roja Española en la provincia de Granada en el año 2008, datos obtenidos de la última memoria publicada por la entidad, ha sido de 5.624, 2.996 hombres y 2.628 mujeres.

En la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de Motril se han atendido a un total de 1050 en este periodo, lo que representa el 35.5% del total de las personas atendidas, perteneciendo a treinta nacionalidades diferentes, siendo las más representativas Marruecos, Rumanía, Argentina, Bolivia y Rusia. En el siguiente gráfico pasamos a mostrarlas:

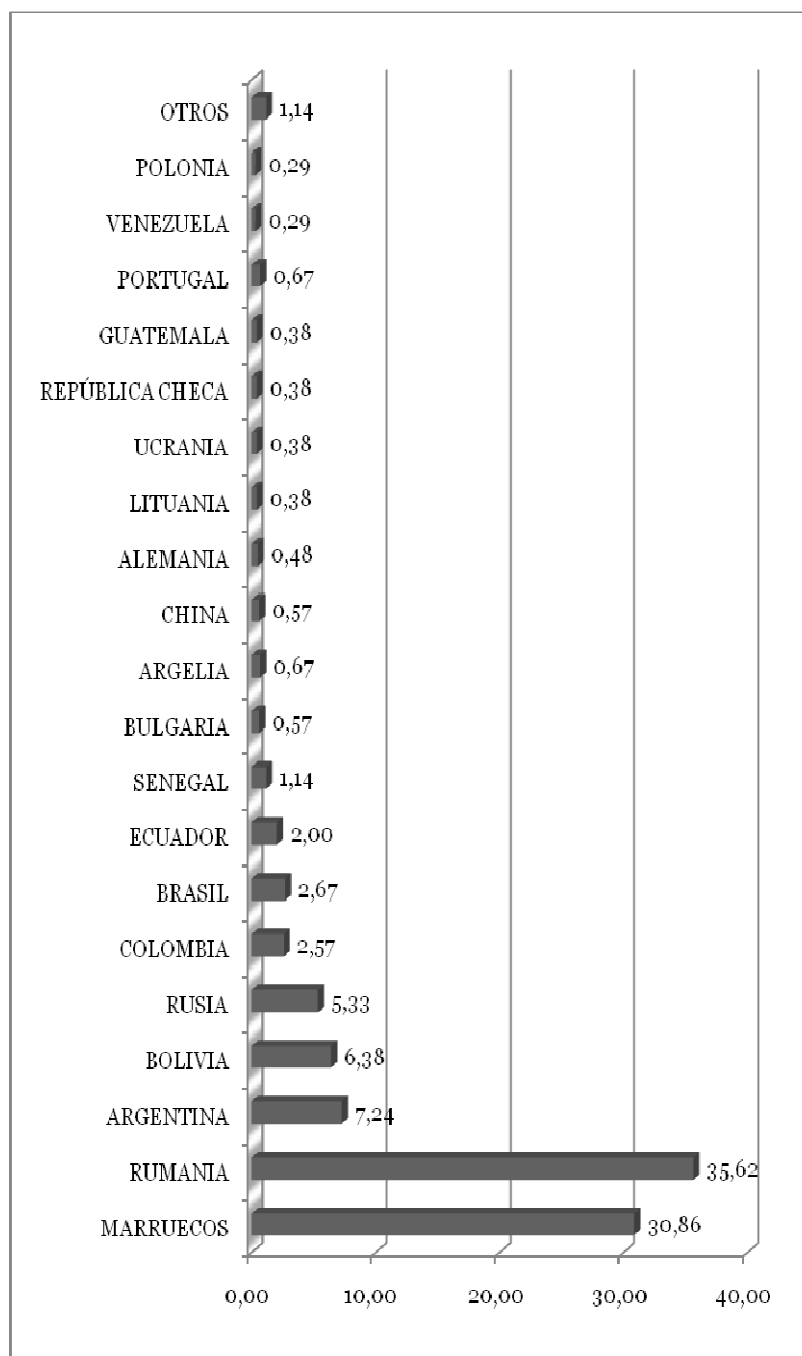


Gráfico 33. Nacionalidades más representativas en la asistencia de la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de Motril. Fuente Fuente Área de Intervención Social de Cruz Roja Granada. Elaboración propia.

Las nacionalidades atendidas por los servicios de migración de la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de Motril son las siguientes:

Análisis de la Enseñanza del Español para Inmigrantes Adultos Magrebíes en la Provincia de Granada. Elaboración de un Método de Español Básico

NACIONALIDAD	PERSONAS	%
MARRUECOS	324	30,86
RUMANIA	374	35,62
ARGENTINA	76	7,24
BOLIVIA	67	6,38
RUSIA	56	5,33
COLOMBIA	27	2,57
BRASIL	28	2,67
ECUADOR	21	2,00
SENEGAL	12	1,14
BULGARIA	6	0,57
ARGELIA	7	0,67
CHINA	6	0,57
ALEMANIA	5	0,48
LITUANIA	4	0,38
UCRANIA	4	0,38
REPÚBLICA CHECA	4	0,38
GUATEMALA	4	0,38
PORTUGAL	7	0,67
VENEZUELA	3	0,29
POLONIA	3	0,29
SUDÁFRICA	2	0,19
NIGERIA	1	0,10
REINO UNIDO	2	0,19
SAHARA	1	0,10
URUGUAY	1	0,10
ESTONIA	1	0,10
INDIA	1	0,10
CHILE	1	0,10
HOLANDA	1	0,10
CUBA	1	0,10
TOTALES	1050	100,00

Tabla 20 Nacionalidades atendidas por los servicios de inmigración de la Asamblea Comarcal de Cruz Roja en Motril en 2007. Fuente Área de Intervención Social de Cruz Roja Granada.

Finalizamos este capítulo destacando la gran labor que realizan las organizaciones que trabajan con población migrante y con las que hemos dado los primeros pasos para la realización de esta tesis doctoral. Lógicamente, cualquier proceso humano precisa mejorar su desarrollo, pero la intención, disposición y actividades están puestas al servicio de este colectivo tan sumamente maltratado.

Con este reconocimiento, damos por finalizada la fundamentación teórica de este trabajo.

**Capítulo 5. PLANTEAMIENTO DE LA
INVESTIGACIÓN APLICADA**

Capítulo 5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA

1. Corpus de la investigación.

Tal como hemos expresado repetidamente en capítulos precedentes, el conocimiento de la lengua del país que da acogida a un inmigrante resulta sustancial para su plena y satisfactoria integración en la sociedad que lo acoge.

La oleada inmigratoria que ha sufrido nuestro país en los últimos años, y que menos detallado en el capítulo uno de esta tesis doctoral, ha justificado que diversas instituciones y ONG vengán desarrollando seminarios, clases y cursos en los que brindan al inmigrante la posibilidad de aprender la lengua española. Tal es el caso descrito en el capítulo cuatro, donde hemos resaltado las cualidades del programa “MIRLO”, diseñado específicamente para la intervención alfabetizadora de estos colectivos por Cáritas Diocesana de Granada, y de las acciones formativas llevadas a cabo por Cruz Roja de España en este sentido. En general los cursos ofertados no son heterogéneos (ni en su forma, ni en su contenido, ni en su duración, etc.). El seguimiento realizado sobre estas iniciativas nos permite subrayar la existencia de ciertos aspectos característicos, muy relevantes, que expresamos en la siguiente tabla:

<p>ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de nacionalidades y culturas dentro del aula. - Distintos niveles de capacitación y nivel de escolarización. - Analfabetismo, sobre todo en personas procedentes de Marruecos y países subsaharianos. - Falta de constancia en la asistencia a las clases, debido a diversos factores. 	<p>PROFESORADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de formación didáctica y general de formación en la enseñanza del español como lengua extranjera de forma específica. - Voluntariedad del profesorado: no reciben, en su mayoría, compensación alguna por impartir clase. - Desconocimiento de la LM de los alumnos. - Falta de planificación en la impartición de las clases. - Desesperanza y falta de motivación por la escasez de medios.
<p>ORGANIZACIÓN y MATERIAL DIDÁCTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de una guía didáctica que oriente las acciones formativas. - Poca coordinación entre monitores que imparten el mismo nivel dentro de la misma organización. - Carencia de presupuesto para material. - Falta de adaptación del material existente en la enseñanza del español para inmigrantes, sobre todo a nivel inicial. - No existe un material específico para alumnos analfabetos en su LM. 	<p>INSTALACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas no acondicionadas. - Falta de aulas con el consecuente hacinamiento e interferencias entre monitores en la impartición de las clases. - Distribución de las clases no flexible, permitiendo tan sólo una distribución tradicional.

Gráfico 34. Aspectos comunes hallados en las organizaciones estudiadas.

Ya hemos incidido en varios apartados de este trabajo doctoral en las circunstancias que han de afrontar las personas migrantes, las dificultades de su proceso y las cuestiones relativas a la adquisición del idioma como vehículo de relación y participación social.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el capítulo cuatro de esta tesis doctoral, podemos entender la comunicación como la coordinación de acciones entre las personas, siendo mucho más que el intercambio de información. En este contexto, podemos señalar que los seres humanos son seres comunicantes que dependen críticamente de su capacidad para comunicar con el fin de afrontar las demandas de la vida en una sociedad compleja. En este proceso de comunicación, es necesario comprender elementos que configuran su importancia en el ámbito de las relaciones humanas y que hemos querido desarrollar en nuestra investigación:

- Todo comportamiento o ausencia del mismo en un encuentro es comunicación.
- Es un proceso que se da en un contexto.
- Es interaccional: sus efectos dependen del que comunica y del que recibe e interpreta.
- Es un proceso de causalidad circular.
- Lo central del proceso es que tiene un efecto o influencia sobre la otra persona.
- No es sólo intercambio de información, por lo que debemos diferenciarla del proceso de comunicación propiamente tal.

En nuestra acción investigadora, la comunicación cumple diversas funciones: *adecuar el comportamiento* de los miembros en el grupo, *fomentar la implicación y la participación*, la *satisfacción de necesidades sociales de expresión y construcción identitaria* y, finalmente, la *mediación in/formativa en el nuevo contexto*.

En esta aspiración, nos resultó relevante conocer las necesidades de las instituciones y organizaciones que llevan a cabo enseñanza de español para migrantes y comprender si estas acciones se realizan siguiendo unos

requisitos mínimos de calidad (material didáctico adecuado, instalaciones bien acondicionadas, conocimientos de metodología didáctica, etc.). Igualmente es necesario indagar si los propósitos u objetivos de tales acciones garantizan a estos colectivos el acceso al conocimiento del idioma del país de acogida de una manera significativa y adaptada a sus necesidades, en el que la distancia entre sus conocimientos previos, tanto a nivel idiomático como académico, y los que se adquieran en las clases no sean un factor determinante capaz de producir desmotivación, absentismo y/o abandono, dificultando con ello las oportunidades de integración sociocultural y laboral.

1.1. Aproximación al conocimiento de la acciones alfabetizadoras del voluntariado destinadas a migrantes.

Las primeras acciones de este trabajo comienzan a principios del mes de septiembre del año 2005 tras la localización del proyecto MIRLO, tutelado por la obra social de Cáritas Diocesana de Granada. La elección de este proyecto como objeto del estudio preliminar de esta tesis doctoral se realizó por las siguientes razones:

- Cáritas Diocesana tiene una extensa trayectoria a nivel local, provincial, nacional e internacional.
- Desde Cáritas Diocesana se desarrolla el Proyecto MIRLO, dedicado esencialmente a la enseñanza del español para migrantes. En un principio fue un proyecto destinado a personas procedentes de Senegal y Mali pero, de forma progresiva y mediante difusión entre el colectivo migrante, ha ido creciendo por la incorporación de personas de otras nacionalidades (marroquí, egipcia, rumana, china, etc.).
- Se trataba de un proyecto que se ajustaba al objeto central de la investigación y encontramos gran receptividad y acogida.

1.2. Definición del problema y de los objetivos.

Desde nuestra óptica como psicopedagoga, tras revisar la bibliografía existente con motivo de nuestra participación en la redacción del informe de investigación encargado por el Ministerio de Educación y Ciencia a la Universidad de Granada sobre Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación e Integración Social de la Inmigración (2005), y tras acercarnos a los actores del proyecto MIRLO, determinamos conjuntamente las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Qué necesidades (formativas, metodológicas y materiales) tienen las personas que voluntariamente imparten clases de alfabetización en lengua española a grupos heterogéneos de migrantes, dada su procedencia heterogénea y niveles de formación didáctica?
- ¿Las diversas estrategias de enseñanza del español para migrantes que de forma individualizada utiliza el voluntariado responden a las necesidades formativas, personales y sociales de aquellos, y tienen en cuenta el nivel de formación que traen de sus países de origen?
- ¿Consideran pertinente elaborar propuestas de alfabetización para los distintos colectivos teniendo en cuenta su procedencia cultural, nivel de formación en origen y grado de conocimiento de la lengua española? ¿Qué elementos deben incluirse en tales propuestas metodológicas?

2. Diseño de la investigación.

Las conclusiones obtenidas en esta aproximación nos valieron para determinar el fin último de la investigación que contiene esta tesis doctoral: *Diseñar, desarrollar, implementar y valorar un método de enseñanza de español básico para migrantes adultos de origen magrebí (analfabetos o con bajo nivel de instrucción escolar en su lengua materna y con mínimos conocimientos de la lengua española).*

2.1 Objetivos.

En resumen, pretendíamos detectar las dificultades organizativas, metodológicas y de formación del voluntariado que se dedican a la enseñanza del español para migrantes para generar un material que fuera de utilidad en su trabajo con este colectivo. Tal finalidad ha conseguido mediante los siguientes objetivos de investigación:

1. Explorar la realidad migratoria en España, a nivel general, como país receptor y los contextos socioculturales con los que se encuentra el migrante. Del mismo modo, se valorara el papel de las distintas administraciones sobre este fenómeno.
2. Indagar sobre la actividad de las organizaciones no gubernamentales granadinas en relación a la enseñanza del español a migrantes adultos por medio de cursos, seminarios, etc.
3. Estudiar la práctica docente del voluntariado dedicado a tareas relacionadas con la enseñanza del español a migrantes en la provincia de Granada, sus recursos y materiales didácticos utilizados, así como necesidades e inquietudes que manifiesten y las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula.
4. Analizar distintos métodos de enseñanza de español para migrantes editados, describirlos y detectar sus fortalezas y debilidades, además de descubrir su posible contribución a la realización de un método de alfabetización innovador.
5. Elaborar un método de alfabetización y enseñanza de español a migrantes básico, considerando el análisis de los distintos métodos, así como las opiniones del voluntariado entrevistado.
6. Implementar una propuesta piloto del método programado, con el fin de detectar los progresos, dificultades, fortalezas y debilidades del mismo en relación a su puesta en marcha y consecución de objetivos.

7. Atender a los aspectos afectivos y emotivos de los procesos de enseñanza, valorando su contribución al aprendizaje del alumnado migrante.
8. Revelar los logros conseguidos por el alumnado en relación a su aprendizaje mediante la implementación del método, así como exponer distintas propuestas de mejora.

Con el trabajo de estos objetivos esperamos contribuir a la integración de los migrantes y la correspondencia que pueda tener en la mejora de su calidad de vida, proporcionando un material didáctico acorde con sus características y necesidades de aprendizaje del español. De este modo, pretendemos servir a las instituciones y organizaciones que trabajan en este campo como referente para mejorar sus prácticas formativas.

2.2. Modelo investigador.

Una vez expuestos los objetivos de investigación pasamos a detallar las características de la investigación realizada.

Durante un largo periodo de tiempo, se mantuvo la supremacía de los métodos cuantitativos, basados en el modelo metodológico de las ciencias naturales, como herramienta fundamental de investigación social. Sin embargo, existen múltiples fundamentos investigadores para relativizar y anular esta visión.

Así la investigación cualitativa se sitúa al mismo nivel que la cuantitativa (Flick 2004: 277). Además, los investigadores sociales son partidarios de la metodología cualitativa, ya que es necesario reconocer el *carácter reflexivo de la investigación social*, vale decir, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos. No podemos evitar, ni es preciso, nuestros efectos sobre los fenómenos sociales que analizamos.

Este carácter reflexivo del hecho social implica participar en el mundo social y reflexionar sobre los efectos de esa participación, al mismo tiempo que se mantiene la capacidad de observar nuestras actividades "desde

afuera", como objetos en el mundo, capacidad que nos permite coordinar nuestras acciones. En esta perspectiva, "el investigador es el instrumento de investigación por excelencia" (Orlando Mella, 1998). En nuestro caso nos hemos convertido en la investigadora principal, sumergiéndonos de lleno en las tareas derivadas de la misma: diseño, desarrollo y evaluación de las realidades socio-formativas relacionadas con los programas de aprendizaje de la lengua española para migrantes de origen magrebí.

De forma resumida, pues no pensamos necesario insistir más en la falsa diatriba entre investigación cualitativa y cuantitativa, desarrollamos a continuación un cuadro extraído de Reichardt y Cook (1986: 31) donde se pueden observar de forma rápida y sencilla algunas diferencias:

Diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa	
Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencia de datos	Inferencias más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencial, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos "ricos y profundos"	Datos "sólidos y repetibles"
No generalizable	Generalizable
Holista	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estática

Tabla 21. Diferencias entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. Tomado de Reichardt y Cook 1986:31

Flick propone la combinación de ambas visiones, que ha cristalizado como una perspectiva que se analiza y practica de varias formas. Las relaciones entre ambas investigaciones se pueden analizar y establecer a diferentes niveles (Flick, 2004: 277):

- Epistemología (e incompatibilidades epistemológicas) y metodología.
- Diseños de investigación que combinan o integran el uso de los datos o métodos, o ambas cosas, cualitativos y cuantitativos.
- Métodos de investigación que son a la vez cualitativos y cuantitativos.
- Generalización de los hallazgos.
- Evaluación de la calidad de la investigación: aplicación de criterios cuantitativos a la investigación cualitativa o viceversa.

Por otro lado, en nuestro país, como nos indican Valles y Baer (2005, en línea), el auge de la utilización de la investigación cualitativa se remonta a los años comprendidos entre los años 1974 y 1993. En este período, prácticamente todos los métodos y técnicas cualitativas tienen su número especial en revistas académicas, manuales o estudios de relevancia. La tendencia reflejaba un uso creciente de metodologías cualitativas en la investigación sociológica en general. Lo vemos a continuación de forma resumida:

Encuadre temporal	Denominación de la etapa de la investigación cualitativa	Características
I. Finales XIX-1924	Raíces en la reforma social y la literatura	Investigación del Instituto de Reformas Sociales
II. 1913/17-1939	Raíces filosóficas alemanas	Neokantismo, fenomenología, sociología filosófica
III. 1940-1953/59	Paréntesis de la post-guerra civil y efectos del exilio	Mínima investigación frente a máxima experiencia social
IV. 1953/59-1975	Raíces sociológicas cercanas	Final del Régimen de Franco. Psicoanálisis marxismo... Recepción de la sociología estadounidense
V. 1974-1993	Auge de la investigación cualitativa ¿uso o abuso?	Transición democrática, institucionalización de la investigación cualitativa
VI. 1994-2004...	Especialización y sistematización en la I.C.	Viejas y nuevas: generaciones, teorías y prácticas

Tabla 22. Etapas evolutivas de la investigación cualitativa en España. Tomado de Vallés y Baer (2005)

La actividad educativa es un fenómeno complejo, donde se ponen en juego una serie de acciones cargadas de significados. Es un proceso vivo, donde los protagonistas del acto educativo están marcados por una serie de características y circunstancias cambiantes en cada momento y que influyen de una forma u otra en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y como expone Gutiérrez Pérez (1999), elegir el método más adecuado que explique los acontecimientos educativos en cada momento y que resuelva óptimamente los problemas que se plantean en cada contexto, no deja de ser una de las mayores aspiraciones de la comunidad educativa (Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar 1999: 12),.

Por ello, nuestra investigación, se centra en el paradigma cualitativo utilizando la Etnografía y Etnometodología en su dimensión educativa, por entender que son los contextos investigadores que mejor se adaptan a las características de la realidad socio-educativa elegida. Así, pretendemos entender lo que ocurre en el contexto educativo desde la pluralidad de perspectivas y la diversidad de los agentes implicados en el mismo.

Benoliel (1984: 3), describió la investigación cualitativa como *“modos de cuestionamiento sistemático enfocado a entender a los seres humanos y a la naturaleza de sus interacciones con ellos mismos y con su entorno”*. Por su parte, Pérez Serrano (1999: 46) recoge las palabras de Watson- Greco (1982), que indica que *“la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos”*. Para Erickson (1977: 62) *el investigador entra en el campo con una orientación teórica consciente que refleja un conocimiento sustantivo de la teoría de las ciencias sociales y de la teoría personal. Como producto de una interacción entre ambos sugiere las preguntas que orientarán la investigación*. De estas descripciones sobre la metodología cualitativa obtenemos una serie de características que encajan perfectamente en las intenciones de investigación que se han planteado y que podemos resumir en las siguientes:

- Preocupación por las personas y su interacción con el entorno y entre ellas.
- La intención de comprender y describir la experiencia, actitudes, reflexiones, etc., que presentan los actores principales en las situaciones educativas que se han planteado.
- Buscar un método de investigación “vivo” que no se centre en datos cuantificados y estandarizados, sino que tenga en cuenta todos los factores y circunstancias que rodean a la persona.

Todo ello, considerando los rasgos definitorios de la investigación cualitativa, expuestos por Taylor y Bogdan (1990:20), y que hemos asumido como puntos cardinales en nuestro proceso investigador:

- *La investigación cualitativa es inductiva:* los estudios cualitativos de investigación siguen un diseño flexible con interrogantes vagamente formulados. En nuestro caso, la flexibilidad ha sido un componente muy importante por las características propias del hecho estudiado.
- *En la metodología cualitativa el investigador concibe el escenario y las personas desde una perspectiva holística:* No podíamos obviar la relación entre el contexto en el que nos hallábamos y las características personales de todos los actores que han dado vida a esta investigación.
- *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que sobre ellos mismos causan las personas que son objeto de su estudio.* Es un aspecto que hemos tenido muy en cuenta, en un proceso de retroalimentación constante.
- *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:* En la investigación, la empatía con el otro ha sido un factor determinante para comprender la complejidad que esconde la impartición y aprendizaje del español para migrantes. Sin la misma, hubiera sido

muy difícil llegar a comprender la realidad a la que nos enfrentábamos.

- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones (estereotipos, prejuicios). Cabe señalar que en nuestro entorno, el desconocimiento, la desidia y la falta de voluntad son un caldo de cultivo favorable a extender concepciones xenófobas-racistas hacia el colectivo migrante, especialmente magrebí de escasos recursos económicos. Lógicamente, son aspectos que nos mantenían siempre alerta y los cuáles tratábamos con los participantes. Trabajábamos con personas que venían a aprender un idioma para mejorar su calidad de vida y sus reacciones y capacidades eran únicas y exclusivas de cada persona, independientemente de su origen.
- *Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas:* busca la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- *Los métodos cualitativos son humanistas:* los métodos que utilizan para estudiar a las personas influyen sobre el modo en que las vemos.
- *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación:* los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre lo que va recogiendo y lo que las personas comunican o no, de cualquier forma.
- *La investigación cualitativa es un arte:* los métodos cualitativos no han sido tan mediatizados y estandarizados: el investigador es un artífice y está incitado para crear su propio método para configurar un concepto acerca del fenómeno.

El método cualitativo tiene así como objetivo *la descripción de las cualidades de un fenómeno*. Sus resultados no nos dan conocimiento respecto de cuántos fenómenos tienen una cualidad determinada. En lugar de eso se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan al fenómeno. Aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno

investigado de otros fenómenos (Bell, 2002:20). En nuestro caso, la inexistencia de investigaciones rigurosas sobre los procesos socio-didácticos que acontecen en el desarrollo de los programas de aprendizaje del español por migrantes de origen magrebí, fue una circunstancia determinante en el momento de elegir la temática de esta tesis doctoral, por entender que la descripción de éstos puede constituir una contribución valiosa, no sólo para comprender este fenómeno creciente, sino además servir como punto de partida para futuras investigaciones.

Por otro lado, Tesh, recogido por Colás (2001: 228), identifica hasta 27 tipos o modalidades de investigación cualitativa que se agrupan en tres grandes familias en función a un objeto común de investigación:

- Conocer las características del lenguaje.
- Descubrir regularidades en la experiencia humana.
- Comprender el significado de un texto o una acción.

Jacob, recogido por la misma autora (op.cit.: 254), combina tres dimensiones: “*asunciones sobre la naturaleza humana y la sociedad, temas prioritarios de estudio y metodología de investigación que aplican*”, deduciéndose de esta manera cinco tradiciones metodológicas: *psicología ecológica, etnografía holística, etnografía de la comunicación, antropología cognitiva o etnociencia e interaccionismo simbólico*.

Los puntos de vista de Tesh y Jacob en los que se subraya de manera sustancial la adecuación de la metodología cualitativa para realizar análisis de las características de lenguaje y estudios de la etnografía de la comunicación y del interaccionismo simbólico, han sido circunstancias definitorias para la elección de este paradigma.

También nos hemos basado en las aportaciones de Wolcott (1992: 3-44), quien plantea tres criterios de clasificación:

- Las teorías directoras de las ideas.
- Conceptos que guían las ideas
- Ideas centradas en problemas.

Considerando la dificultad (y obviando el debate sobre la pertinencia) sobre la sistematización de las prácticas de investigación cualitativa, se podría decir que el interaccionismo simbólico, la etnografía y la fenomenología, son los encuadres teóricos que subyacen en la mayoría de las aportaciones empíricas cualitativas. Por ello queremos esbozar algunos aspectos de los enfoques y variantes de nuestra investigación cualitativa.

2.2.1. La fenomenología hermenéutica

La fenomenología hermenéutica es una filosofía que ha evolucionado con las aportaciones de investigadores como Husserl y Heidegger, y posteriormente Ricoeur y Habermas.

Álvarez- Gayou (2003: 35), por otra parte, distingue la fenomenología y la hermenéutica. Para este autor la primera es una corriente filosófica que se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en lugar de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionistas. La fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: *la temporalidad* (el tiempo vivido), *la especialidad* (el espacio vivido), *la corporalidad* (el cuerpo vivido) y la *relacionalidad* o la comunidad (la relación humana vivida). La *hermenéutica*, por su parte, es la teoría y la práctica de la interpretación y que tiene largo desarrollo histórico. En el siglo XX se convierte en la base de un enfoque filosófico para el análisis de la comprensión y la conducta humana.

Las investigaciones fenomenológicas estudian las vivencias, se interesan por las formas en las que las personas experimentan su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo. Exploran antecedentes y recogen descripciones de sus interlocutores que se someten a un proceso de cuestionario del que emergen nuevos temas. Los resultados comunes y únicos

en los individuos estudiados permiten al investigador extraer la esencia del fenómeno. El resultado es una descripción de la estructura general del fenómeno estudiado (Tesch 1990: 68).

Colás (2001: 203) propone que desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica se manejan una serie de claves que son realmente importantes para abordar numerosos fenómenos educativos. Así esta autora propone que esta perspectiva tiene un indudable interés en cuestiones relacionadas con:

- El clima de clase.
- Determinados temas escolares y educativos: reforma educativa, planes de estudio, políticas educativas.
- Para explicar comportamientos, actitudes y posicionamientos de sectores en los centros escolares.

Así, nuestra investigación considera algunos aspectos relacionados con la historia vital de los participantes en el proceso de aprendizaje del español, intentado determinar la influencia de ésta en tal proceso. El clima de clase también ha sido una categoría principal en nuestra intervención investigadora.

2.2.2 La etnografía.

Originada en la antropología cultural, la etnografía es una descripción e interpretación de un grupo o un sistema cultural o social (Álvarez-Gayou 2003: 64). Para Colás (2001:206), la etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, con el objeto de descubrir los patrones o regularidades que surgen de la complejidad. Por tanto la cultura es su temática central.

Colás (2001: 145) expone que esta metodología se aplica en educación para comprender ciertos aspectos culturales encerrados en el ecosistema escolar. De esta manera es aplicada en temas relacionados con:

- La formas de vida de los grupos o culturas que conviven o coexisten en los centros educativos.
- Investigar temáticas sobre organización social y cultural de los centros educativos.

En nuestro caso es el ámbito sociocultural magrebí y, más concretamente marroquí, el determinante etnográfico esencial de la investigación, ya que los procesos de participación en la comunidad de aprendizaje han estado muy influenciados por circunstancias tales como: el papel de la mujer en la sociedad marroquí, la percepción que el alumnado tiene de la sociedad española y su percepción sobre la opinión que sobre ellos tiene de la población española, la influencia familiar (y contextual: patriarcado...), su acervo cultural, etc.

2.2.3. El Interaccionismo simbólico

Supone conocer el proceso de asignación de significado a las *vivencias comunicativas* del individuo en función de las circunstancias personales y ambientales en un momento dado, a través de *casuísticas concretas*, en espacios acotados. Para ello, busca la inmersión en el sujeto en el acto, esto es, situarse en esas circunstancias específicas que lo describen y marcan el relativismo de la interacción. Para Bruner, (1969:47-49), precursor y artífice de esta teoría, el objetivo es hacer la sociedad inteligible antes de comprobar las relaciones entre variables.

Para Álvarez-Gayou (2003: 65) el interaccionismo simbólico descansa básicamente en tres premisas:

- Los seres humanos actúan respecto a las cosas basándose en los significados que éstas tienen para ellos.
- Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.

- Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas.

Flick (2004:32) recoge la afirmación de Thomas, señala que las diferentes maneras en los que los individuos revisten de significados los objetivos, los acontecimientos, las experiencias, etc., forman el punto de partida central de la investigación, siendo la reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos el instrumento para analizar los mundos sociales. De esta forma Thomas afirma que *“cuando una persona define una situación como tal, esta situación es real en sus consecuencias, lleva directamente al principio metodológico fundamental del interaccionismo simbólico: el investigador tiene que ver desde el punto de vista de los sujetos que estudia”*.

Para Colás (2001: 242), este enfoque tiene muchas posibilidades para abordar núcleos centrales de investigación pedagógica relacionados con la evolución de estructuras de pensamiento y los cambios sociales, tanto a nivel general como en espacios restringidos de aula.

El diseño y elaboración de un método para el aprendizaje funcional de la lengua española básica basado en la comprensión de símbolos icónicos y su asociación ideográfica con conceptos y hechos, tiene una clara conexión con los postulados del interaccionismo simbólico ya que, en algunos casos, se ha producido una coincidencia conceptual por la naturaleza intercultural de ciertos iconos/palabras; y en otros, cierta reinterpretación de los mismos favorecida por un proceso de adaptación a la nueva cultura en la que se desenvuelve el colectivo participante.

2.2.4. La etnometodología

El término etnometodología fue utilizado por primera vez por Garfinkel (1954) para denominar la forma de trabajo psicosociológico que estaba realizando.

La etnometodología pretende describir el mundo social tal y como se está construyendo continuamente, emergiendo como realidad objetiva, ordenada, inteligible y familiar. Por ello, no trata los hechos sociales como cosas, sino que considera su objetividad como una realización social (Caballero Romero, 1991: 84).

Heritage , recogido por Flick (2004:89), expone que las premisas básicas de la etnometodología y el análisis de conversiones se encierran en tres supuestos básicos expresados por:

- La interacción se organiza estructuralmente.
- La contribución de las interacciones está moldeada por el contexto y, a la vez, lo renueva.
- Dos propiedades inherentes a los detalles de la interacción de manera que ningún orden detallado en la interacción se puede rechazar a priori como alterado, accidental o irrelevante.

En la investigación educativa, Woods (1992: 348) dictamina que este enfoque aborda los siguientes aspectos educativos:

- Qué es lo que docentes y estudiantes hacen en el centro o aula.
- Cómo se perciben a sí mismos y cómo perciben aspectos escolares tales como la disciplina, el estrés, el currículo oculto, etc.
- Problemática de la relación entre profesorado y alumnado, las fases por las que pasa esa relación y proceso de adaptación a situaciones.
- Cómo se toman decisiones en los centros.
- La organización escolar y su influencia sobre actitudes y conductas.
- Relaciones sociales de culturas o subculturas en el centro.
- Perspectivas del alumnado y el profesorado sobre el currículum y las actividades de clases.

En nuestra aplicación han estado muy presentes las premisas aludidas, ya que se ha producido una fecunda interacción emotivo-intelectual entre alumnado y doctoranda e inter-alumnado, lo cual ha permitido subrayar la componente motivacional desde la atención preferente a las circunstancias personales de cada participante en el proceso, asumiendo la profesora-investigadora una actitud de total disponibilidad técnico-didáctica y personal para colaborar en la construcción de los aprendizajes desde la experiencia vital y el acompañamiento humano.

3. La investigación etnográfica y etnometodológica y su aplicación al ámbito educativo.

3.1. Delimitación conceptual.

Sandín (2003: 154), habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para *“aludir al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación: escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida”*. Goetz y LeCompte (1988: 28) consideran que *“las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas”*. En nuestro proceso de investigación se han puesto de manifiesto creencias, conocimientos y modos de vida académicos que han influido en el mismo y que son de vital importancia para comprender la investigación.

Otro aspecto importante que ha hecho decantarnos por esta corriente investigativa es una de las principales características que sobre esta exponen Hammersley y Atkinson (2003: 15), ya que para estos autores, *“el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida cotidiana de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas, de hecho; haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”*. Durante todo el proceso se ha tenido en cuenta esta premisa, ya que se ha convivido con el grupo de personas y se ha hecho

acopio de toda la información posible para dar luz a las incógnitas que desde la propia investigación se han planteado.

En la aplicación práctica, utilizamos también la etnometodología por la necesidad de captar interactivamente la importancia de la vida cotidiana (Sandín 2003:184)

Diversos autores como Pérez Serrano (1994: 51), o Caballero Romero (1991: 96) exponen que los etnometodólogos aceptan la importancia de las construcciones de significado; pero no se interesan tanto por las actividades mentales de la persona sino por la acción y la interacción procedentes de dichas actividades. Algunas de las categorías que hemos experimentado han sido las interacciones entre los voluntarios que han participado en esta investigación, las relaciones de estos con este alumnado y viceversa, su visión sobre la enseñanza del español para migrantes, la vida formativa dentro de las instituciones en las que hemos desarrollado la investigación, etc.

La etnometodología, como apunta Coulon (1988), recogido por Martínez Rodríguez (1990: 17), es *“la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al tiempo, realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar. [...] Es una práctica social reflexiva que intenta explicar los métodos de todas las prácticas sociales, incluidas las suyas propias. Las actividades prácticas de los miembros, en sus actividades concretas, revelan las reglas y los procedimientos. [...] Así, pues, será de capital importancia observar cómo producen y tratan los actores de sentido común la información durante los intercambios, y su modo de utilizar el lenguaje como recurso; en resumen, cómo fabrican un mundo “razonable” para vivir.”* El lenguaje como recurso de integración en la sociedad de acogida es el punto de partida de esta investigación; así que el uso que hacen del mismo, sus reacciones ante los nuevos aprendizajes, su modo de utilizarlo, etc., son aspectos imprescindibles a evaluar para conocer el verdadero impacto del aprendizaje.

En nuestra investigación se consideran especialmente las conversaciones originales que se han producido inter-alumnos y entre doctoranda y participante, que han sido esenciales para la comprensión global de la investigación, así como, de sus conclusiones.

3.1.1. Características.

A partir de los trabajos de Latorre et al (1996: 227); Hammersley y Atkinson (1994: 40-41) y especialmente Knapp (1986:172), hemos recogido algunas especificidades propias que nos han resultado necesarias para nuestro proyecto investigador:

- *Exploración abierta a todas las contingencias del problema que se estudia.* Por ello, nos mostramos receptivos a todos los acontecimientos que producidos en el entorno de investigación. En nuestro caso, las variables motivacionales, el clima de clase, las relaciones entre el alumnado y con el voluntariado y entre éstos, etc.
- *Implicación del investigador en el entorno social, como observador-participante.* Nos convertimos en un elemento más del contexto de investigación.
- *Tentativa de comprensión de los acontecimientos en términos de significados.* La influencia del método de enseñanza del español, de la falta de regularidad en la asistencia a las clases, el cansancio, los motivos personales, etc., son ejemplos claros de factores que analizamos para determinar los procesos de la investigación.
- *Marco interpretativo desde el contexto y sus interrelaciones estructurales-ecológicas.* Nuestra investigación se ha desarrollado en entornos naturales de aprendizaje.
- *Producto escrito que interpreta los acontecimientos con sentido vital, por estar “allí”.* Este punto está muy relacionado con el anterior en el sentido de que las interpretaciones que se han

hecho de los acontecimientos que han sucedido a lo largo de investigación intentaron recoger el espíritu de lo acontecido.

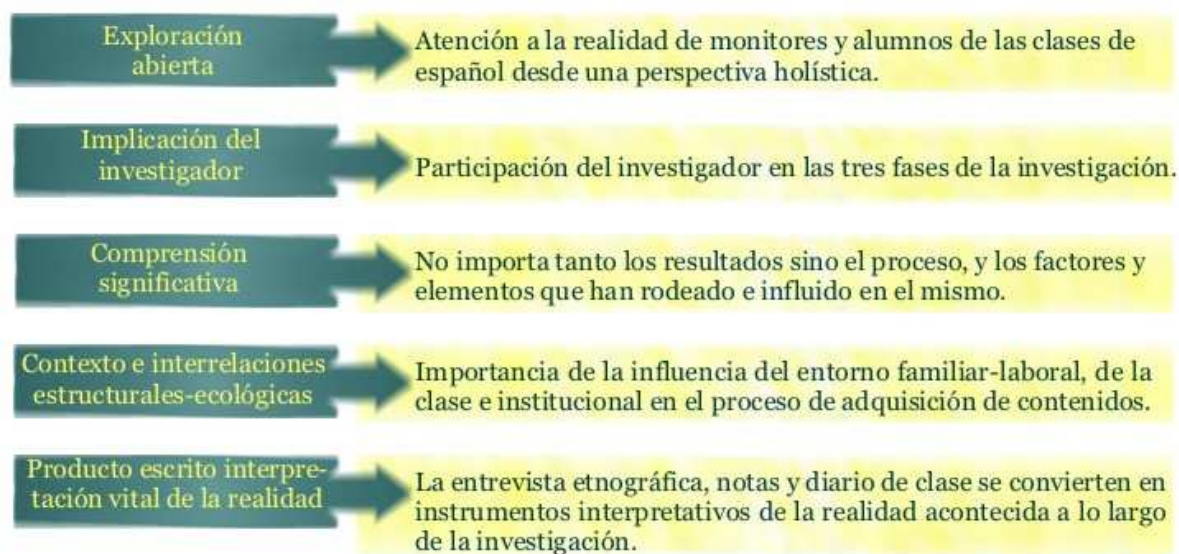


Gráfico 35. Aplicación características investigación etnográfica según Knapp a la investigación llevada a cabo. Elaboración propia.

3.2. La investigación etnográfica y su aplicación educativa.

En este punto, nos han resultado de utilidad los trabajos de Fetterman (1984), Sandín (2003), estableciendo con Goetz y LeCompte (1988: 37) que la etnografía educativa comprende estudios antropológicos sobre “enculturación” y “aculturación”, la sociología de socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y del adulto. Así, las aulas se han convertido en lugares de socialización de alumnos de diferente origen étnico y cultural. Las interacciones, el estudio de patrones culturales, descubrimiento de modelos educativos, etc., constituyen algunas temáticas abordadas desde el enfoque etnográfico.

Aunque la investigación etnográfica ha tenido un auge bastante notable en la investigación educativa, no se puede decir que exista la “etnografía educativa” como disciplina independiente. Para Goetz y LeCompte (1988: 42-43) representa “un enfoque de los problemas y procesos

de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, éstos no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método”.

Woods (1988: 20-21) expone que entre la etnografía y la enseñanza hay ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas adaptables entre sí. En primer lugar, ambas coinciden en el hecho de “contar historias”, ambas investigan y presentan su trabajo en modo de comentarios sobre determinados aspectos de la vida humana. Además, ambas son una mezcla de arte y ciencia. Tratan de representar formas culturales tal y como las viven sus protagonistas, comprendiéndolas y procesándolas como una cuestión de estilo, de percepción, de procesos interpretativos, de “sensibilidad”, empatía con los demás, etc. En segundo lugar, el enfoque promete arrojar resultados *novedosos*, que de otra forma serían imposibles de obtener. Tratan de hallar grados de significación que permanecen ocultos a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son, dando información sobre el modo de hacer de los profesionales de la educación, sus condiciones de trabajo y comprender el cumplimiento de sus deberes. *“Los etnógrafos y los educadores, de esta forma, se convierten en aliados en el mismo terreno, con los mismos identificadores”.*

Woods (1988: 24-25), establece también una serie de usos de la etnografía en el ámbito educativo de interés para estudiar:

- Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen.
- La socialización y las trayectorias del alumnado y docentes, con énfasis en su experiencia subjetiva.
- Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del docente, individual y grupo, las clasificaciones de los distintos grupos de alumnado, etc.
- Lo que se *hace* realmente, las estrategias que se emplean y los significados que se ocultan detrás de ellas, lo que incluye los

métodos docentes de instrucción y control, y las estrategias del alumnado para responder al profesorado o asegurar sus fines. Relacionado con este punto, presentaremos la tercera parte de nuestra investigación doctoral, al aplicar un nuevo modo de aprendizaje del español a través de un uso predominante de la imagen.

- Las actitudes, opiniones y creencias de las personas acerca del proceso educativo en sí (actitudes, opiniones y creencias de los profesores, colaboraciones, organización general del proceso, etc.).
- Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.

Estos dos últimos fines podríamos establecerlos antes que impregnan la ejecución de la investigación, ya que han afectado de una forma más o menos intensa el desarrollo y resultado de la misma.

4. Técnicas de recogida de datos.

Las técnicas de recogida de datos que utilizamos en nuestra investigación han sido:

4.1. La Observación.

Sarriá Sánchez y Brioso Díez (2001:440) definen la observación científica *“como una forma de captar la realidad, que puede ser aplicada con rigor y sistematicidad y que, en definitiva, posibilita la recogida de información relevante en un estudio científico”*.

Anguera (1990), por su parte, distingue varios tipos de investigación dependiendo del grado de participación del investigador en la misma:

- Observación externa o no participante: en la que el observador es ajeno a la situación en estudio, con muy escasa o nula interacción con los sujetos estudiados.

- Observación participante: En la que el observador se integra en la dinámica del fenómeno en estudio, participando en las actividades del grupo o del sujeto para establecer contacto directo con la realidad.
- El participante como observador u observación por allegados, es otra forma de observación en la que un miembro natural del grupo o de la situación en estudio es el que realiza las funciones de observador.
- La auto-observación, en la que se plantea el grado máximo de participación y observación, ya que es el propio sujeto bajo estudio el que registra su conducta.

Por su parte, Álvarez-Gayou (2003: 104-105) propone un esquema no centrado en el matiz *participante* y *no participante*, retomando el trabajo desarrollado por Junker (1960), con la siguiente subdivisión:

- *Observador completo*: Los participantes no ven ni perciben a quien observa.
- *Observador como participante*: se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a ellos le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas.
- *Participante como observador*: Es una acción más naturalista, donde el investigador se vincula en mayor medida con la situación que observa.
- *Participante completo*: este papel de investigación implica que el investigador es un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve miembro con plenos derechos.

Durante el proceso de investigación, se ha optado por un modelo de participante observador en algunos casos y participante completo en otros.

Otro aspecto importante hace referencia a la decisión crítica que supone en una investigación observacional la selección de aquellos aspectos de conducta o de situación que consideramos relevantes para los objetivos del trabajo. La identificación de lo observable a través de su descripción o definición por parte del investigador, constituye un paso fundamental en el proceso de *categorización*. Este proceso se concluye con el establecimiento de un *sistema* para el registro de datos teniendo seleccionadas y definidas las conductas o aspectos relevantes para el estudio y donde el observador focaliza su atención. Este aspecto no tendría cabida en nuestra investigación porque se trató de recoger la máxima información posible sobre las acciones llevadas a cabo en el progreso de la misma, aspecto que restringiríamos si utilizáramos este sistema.

4.1.1. La observación etnográfica.

Para Angulo y Vázquez Recio (2003: 27) *“la observación ha sido, durante muchas décadas y especialmente en el campo de investigación sobre la enseñanza, más que un método, una metodología propia de la investigación”*. Los autores recogen palabras de Evertson y Green (1986) y exponen que *“las distintas modalidades de observación están comprendidas entre los extremos de un “continuum” que va, de un enfoque exclusivo a otro inclusivo; la mayoría, por no decir la totalidad, de lo que ha llegado a ser parte de la tradición en la investigación en la enseñanza, lo constituyen técnicas de observación que se sitúan en el enfoque exclusivo de observación”*.

La observación participante, apuntan Goetz y LeCompte (1988: 126), *“sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo”*. En nuestro caso la observación participante nos ha servido para captar la realidad inscrita en las distintas organizaciones donde se ha realizado la investigación, así como las impresiones y reacciones que han tenido los alumnos respecto al método de alfabetización, el clima de clase, las peculiaridades que rodean las clases de español, etc.

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos y así lo hemos asumido en nuestro trabajo. Woods (1989: 49-51) expone que de esta forma el investigador tiene acceso a todas las actividades del grupo. Además de ser una ventaja, también entraña ciertos cuestionamientos, como pueden ser el marco interpretativo que se utiliza y la percepción propia de los hechos. Al participar, continúa el autor, se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio, por lo que recomienda combinar la implicación personal con cierto distanciamiento, algo fácil de expresar en un papel pero muy dificultoso en el proceso de investigación como en el nuestro.

El grado de participación puede variar de acuerdo con los objetivos de la investigación, quien investiga y la cultura involucrada. Angulo y Vázquez Recio (2003: 30), detallan cuatro tipos de participación:

- *Participación externa*: el investigador es un mero espectador de lo que sucede en el escenario de investigación.
- *Participación moderada*: es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre “estar dentro y fuera de la situación”, entre participar y observar.
- *Participación activa*: es aquella en la que la persona que investiga imita lo que otros realizan en la escena y el ambiente observado.
- *Participación completa*: tiene lugar cuando quien investiga se introduce completamente en el ambiente o cultura estudiada, llegando a ser un componente más de la misma.

Teniendo en cuenta que la investigación doctoral que presentamos tiene dos momentos de investigación claramente definidos, donde se recogieron datos a través de la observación, expresamos que en un primer momento, en el trabajo de aproximación llevado a cabo en el proyecto Mirlo de Cáritas, se utilizó un tipo de observación participante de tipo externo, ya

que el trabajo se redujo a observar la cultura organizativa, complementado con una entrevista, pero sin implicarnos en ningún momento en la misma. Sin embargo, en la aplicación del método de alfabetización en la última parte de esta investigación, el tipo de participación es la completa, debido a que nos convertimos en la monitora de las clases, convivimos con ellos, compartimos sentimientos, etc.

Para Woods (1989:56), el investigador que utiliza la observación como técnica de investigación debe poseer una serie de requisitos que son “*ojo avisador, oído fino y buena memoria*”. En ocasiones se utilizan métodos complementarios como son las filmaciones, grabaciones y fotografías como punto de apoyo. Nosotros hemos utilizado la grabación digital de voz, primero de las entrevistas y posteriormente de las clases desarrolladas, ya que considerábamos que debido a la peculiaridad de nuestros sujetos de investigación, voluntarios, alumnado migrante, etc., era el método complementario más adecuado para preservar la privacidad de estas personas.

Los autores Angulo y Vázquez Recio (2003: 31), establecen una serie de cuestiones para la preparación y la realización de observaciones:

- *Negociar el acceso al campo y los límites del mismo, explicando el sentido de la observación y el papel que ocupa en la investigación.* En nuestro caso, nos pusimos en contacto con las responsables de los dos proyectos de alfabetización donde hemos trabajado para realizar esta investigación.
- *Establecer y mantener una buena relación con los distintos informantes y sujetos observados.* En relación a este punto se ha trabajado con todos los informantes, tanto voluntariado como alumnado, desde el respeto, la comprensión y la libertad, respetando la privacidad e intentando crear un clima de confianza donde la persona se sintiera sin presión.
- *Seleccionar con cuidado los escenarios que serán observados.* Para nuestra investigación seleccionamos aquellos escenarios

donde se desarrollaban proyectos de alfabetización por lo que, al ser escasos, no hubo posibilidad de elección.

- *Solicitar permiso siempre que se emplee algún dispositivo de audio y video para grabar imágenes.* Se informó a los responsables y al alumnado sobre la utilización de una grabadora de audio para registrar las entrevistas y las clases, lo cual no supuso ninguna resistencia.
- *Registrar las observaciones en el cuaderno de observación y transcribirlas (si es posible el mismo día) en el diario de campo.* Las observaciones llevadas a cabo se registraban en un diario de clase en el mismo día o el día posterior en que se realizaron.
- *Procurar exhaustividad y densidad en las descripciones de los ambientes y las personas participantes.* Aunque en nuestro trabajo el registro de las observaciones, que se hacían de forma posterior a las intervenciones, fueran exhaustivas pero poco densas, el apoyo de las grabaciones de audio nos han servido para enriquecer la información con la que contábamos.
- *Anotar en el diario de investigadora los cambios en el grado de participación (si los hubiera), las razones y las consecuencias observadas.* En nuestro caso no ha sido necesario.
- *Conforme avance la investigación, las observaciones, al igual que las entrevistas, pueden focalizarse (centrarse en determinados ambientes, personas o acciones), siempre dependiendo de las necesidades del proyecto de investigación y de los datos analizados hasta ese momento.* La investigación que presentamos, se centró desde un principio en tres puntos importantes: voluntariado, alumnado y la propia investigadora, para quienes los diferentes ambientes, sentimientos, el propio método de alfabetización, asistencia a las clases, etc., eran elementos que afectaban y, por tanto, se convertían en aspectos que debían ser tenidos en cuenta.

Por ello, podemos decir que el investigador participante, y como exponen Goetz y LeCompte (1988: 128), contempla la actividad de los individuos a los que investiga, *“escucha sus conversaciones e interactúa con ellos para convertirse en un aprendiz que debe socializarse en el grupo que está investigando”*.

4.2. El diario.

El diario constituye como sabemos una herramienta importante en los procesos de investigación observacionales para comprender desde un punto de vista personal los procesos que se están desarrollando en los contextos educativos que se estudian. Para Flick (2004: 187) deben documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados, y en la aplicación de los métodos.

El diario de investigación es un instrumento que nos ha acompañado desde el mismo momento en el que se produjo el interés por un tema a investigar, plasmando inquietudes, dudas, intereses propios y ajenos, etc. Las lecturas y relecturas del mismo nos han ayudado a reflexionar sobre las decisiones a tomar en relación con la investigación.

Hook (1985) considera, en palabras de García Llamas, González Galán y Ballesteros (2001: 238 y 239), los diarios como auténticas conversaciones con uno mismo, en las que quedan registradas los acontecimientos más significativos, además de la reflexión y valoración de los mismos.

Para García Jorba (2000: 7), tiene dos claras utilidades: una externa, que está relacionada con la posibilidad de estructuración de la información una vez que se ha dado por finalizado el trabajo de campo; y otra interna, que es la de controlar el propio proceso investigador. Por ello, este autor nos insta a evitar que el diario se convierta en: *“un espacio destinado en exclusiva a la expresión incontrolada de angustias personales, al ejercicio del narcisismo*

autocomplaciente o a la plasmación contextualizada en euforias y desánimos”

Sobre las diferentes modalidades de diario en función de la periodicidad de los registros y de la naturaleza de la propia información que se recoge, McKernan (1999: 134)), estableció los siguientes tipos:

- *Diario íntimo.*
- *Memoria.* Que fue el modelo que seguimos en nuestra investigación.
- *Registro cronológico.*

Otra clasificación interesante es la que propone Sanjek (1990), recogido por Tójar (2006: 235), que está en dependencia del tipo de notas que se pueden realizar en el diario de campo. En orden creciente de nivel de elaboración:

- *Apuntes (scratch notes) o anotaciones rápidas.*
- *Notas de campo específicas.*
- *Notas temáticas.*
- *Textos.*
- *Cartas, informes y artículos.*
- *Dietarios y diarios (diaries y journals).*
- *Transcripciones.*

Para el registro de datos se optó por un diario de clase donde se reflejaran aprendizajes, dificultades, sentimientos, reacciones, etc., de todos y cada uno de los participantes en el proceso. Por otro lado, y como sistema de apoyo a este diario, se transcriben una serie de fragmentos de los audios extraídos de las grabaciones realizadas en clase, en todos aquellos casos que y enriquecen el diario.

4.3. Entrevista.

En la investigación cualitativa la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Para Colás (2001: 275) la entrevista es, junto a la observación participante, la técnica más usual en la investigación cualitativa. Para esta autora la entrevista busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.

Kvale (1999: 56) puntualiza que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es “*obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos*”. Este autor delimita doce elementos que dan sentido y comprensión a la entrevista cualitativa:

- *Mundo de la vida*: Se considera que el tema es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- *Significado*: busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado.
- *Cualidad*: Busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
- *Descripción*: para detallar representaciones de situaciones específicas y no opiniones generales.
- *Ingenuidad propositiva*: quien entrevista mantiene una apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en lugar de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
- *Focalización*: La entrevista se centra en determinados temas, no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.

- *Ambigüedad:* Las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con la que vive una persona en su mundo.
- *Cambio:* El proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que en el curso de la entrevista puede cambiar las descripciones o los significados respecto de cierto tema.
- *Sensibilidad:* Diferentes entrevistadores propician distintas respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.
- *Situación interpersonal:* El conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
- *Experiencia positiva:* Una entrevista puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.

Atendiendo al tipo de preguntas planteadas, distingue entre:

- *Abiertas:* Donde se permite al informante responder con sus propias palabras.
- *Cerradas:* Donde el entrevistado debe escoger una de las respuestas alternativas a la pregunta.

Una de las clasificaciones más clásica es la recogida por Polaino-Lorente y Martínez Cano (2003: 72-73), que atiende al tipo de estructura y grado de libertad del entrevistado para contestar:

- *Entrevista estructurada:* Llamada también formal o estandarizada.
- *Entrevista semiestructurada.*
- *Entrevista abierta.*

Coincidimos con Álvarez-Gayou (2003: 113) y Flick (2004: 89-110) sobre la utilidad de la entrevista semiestructurada es investigaciones como la nuestra, pues permite expresar mejor sus puntos de vista en una situación dada cuando la entrevista está diseñada de forma relativamente abierta que cuando está estandarizada.

Por ello, partimos del trabajo de Flick (2004: 96) para distinguir los tipos de entrevistas semiestructuradas:

- *Entrevista focalizada.*
- *Entrevista semiestandarizada.*
- *La entrevista centrada en el problema:* Caracterizada por tres criterios:
 - Centrarse en un problema.
 - Orientación al objeto.
 - Orientación al proceso.
- *Entrevista a expertos.*
- *Entrevista etnográfica.*

En nuestro caso durante el proceso de aproximación al campo de estudio se utilizó la entrevista a expertos y la entrevista centrada en el problema, especialmente idóneas para indagar sobre las dificultades que encontraba en voluntariado dedicado a la enseñanza del español a migrantes, además de la entrevista etnográfica que, por su importancia, vamos a tratar más profusamente. En el desarrollo de la investigación final, las conversaciones naturales con los implicados en el proceso educativo, han constituido una de las principales fuentes de información de esta tesis doctoral.

4.3.1. La entrevista etnográfica.

Walker (1989: 113-114) expone que en la entrevista “*las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas... Se asume que las personas*

pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con las experiencia”.

Para Angulo y Vázquez Recio (2003: 33) la entrevista etnográfica introduce dos elementos diferenciadores:

- Con ellas se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador/a e informante en la que el intercambio de información puede llegar a desdibujar las identidades y jerarquías.
- Existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como son capaces de verbalizarlos y exponerlos.

Quien investiga debe cumplir ciertos requisitos para que llegar a buen fin. Woods (1988: 77-81) define los atributos que se deben poseer: confianza, naturalidad, discreción y curiosidad.

El contenido de la entrevista etnográfica puede ser diverso y depende del objetivo de la misma, por lo que Sprandley (1979: 223) establece la siguiente clasificación:

- *Descriptivas.*
- *Estructurales.*
- *De contraste.*
- *De opinión/valoración.*
- *De sentimientos.*
- *Demográficas o de identificación.*

La entrevista utilizada en la investigación preliminar, tiene un contenido mixto, siendo además descriptiva (ya que pretende describir las formas de proceder los cursos de alfabetización para migrantes). Por otro

lado de “valoración” (que recabó sus opiniones personales y de la organización). Y finalmente de “identificación” (ya que se les preguntó sobre datos profesionales y personales).

5. Dificultades en el proceso de investigación

Tójar (2006: 237-238), relata las distintas fases por las que pasa el investigador cuando ha de enfrentarse a una investigación cualitativa, algo que tuvimos muy en cuenta desde el principio, puntualizando que no son las únicas *fases* pero sí que son las más habituales en cualquier investigación:

- *Imaginar la investigación:* Es el momento en el que se reflexiona en el diario sobre el tema de estudio, su contexto, la propia formación, recursos disponibles, las posibilidades de aportar algo relevante a la investigación.
- *Plantear el proyecto:* Reflexionar sobre el diseño de la investigación, a programar las primeras actividades y reflexionar sobre las técnicas de obtención de información que se van a necesitar inicialmente.
- *Primeras dificultades:* lugares y datos que no se encuentran, personas no dispuestas a colaborar o no son accesibles, etc., son aspectos que pueden dificultar los inicios.
- *Miedo a investigar:* Una vez planteadas las premisas de la investigación (en el diseño o en el propio diario), se debe comenzar a interactuar con personas implicadas, a comprometerse con ellas y con sus circunstancias. En la investigación se pueden presentar angustias y temores que no deben paralizar el proceso, sino todo lo contrario; deben ser aprovechados para actuar con mayor responsabilidad y profesionalidad.
- *Investigación de campo:* Es el momento del trabajo de campo, el investigador debe recoger los datos, observando, entrevistando,

etc., haciéndolo de forma activa y reflexiva, anotando en el diario todas las cuestiones que consideremos oportunas.

- *Aprender a observar contextos:* Cada contexto de observación es nuevo, con escenarios y circunstancias diferentes, y siempre nuevas. La observación es siempre un proceso, más o menos lento o rápido, en función del contexto, de las facilidades que proporcionen los informantes y de las destrezas personales de quien investiga.
- *Conflictos con informantes:* A veces cuando se realiza una investigación, no se dispone de tiempo para romper barreras invisibles que separan los espacios personales. El hecho de que aparezcan o no estos conflictos dependerán de los factores mencionados en el punto anterior.
- *Avances en la investigación:* El investigador comienza a ver relaciones relevantes y datos importantes desde el punto de vista interpretativo.
- *Periodos de bloqueo:* Son estancamientos que aparecen en todo proceso de investigación, que pueden ser fruto de diversas circunstancias, como que los informantes no den información relevante, o porque no se conozcan qué estrategias llevar a cabo en un momento dado.
- *Arte de preguntar:* O la dificultad sobre qué preguntar, cómo hacerlo para no ofender, interrogar a la persona correcta, etc. y, sobre todo, saber cuándo preguntar.
- *Problemas inesperados y sorpresas de campo:* El proceso de investigación no es un proceso rígido donde todo esté planeado. Pueden presentarse problemas o circunstancias no previstos en sentido positivo o negativo.
- *Redefinir la investigación:* Este momento debe siempre estar previsto en una investigación cualitativa y hay que afrontarlo con la agilidad suficiente para construir, destruir o reconstruir.
- *Revisión final:* Volver a reflexionar y ver qué papel tiene todo lo recopilado, viendo la posible difusión o no de los datos. Y sobre

todo volver a plantarse, viendo las conclusiones, si es conveniente seguir investigando o ver posibles vías de investigación para comenzar de nuevo.

Todo nuestro proceso de investigación, es decir, la investigación preliminar y la aplicación del método, no ha estado exento de dificultades. Nos han asaltado dudas, han surgido problemas y sorpresas durante el proceso, hemos tenido periodos de bloqueo, pero todo ello nos ha servido para aprender y ser más conscientes del gran valor que tiene la investigación etnográfica en el estudio de las relaciones humanas.

6. Adaptación de modelo cualitativo a nuestro contexto investigador: las fases de la investigación.

Tal como venimos señalando, la investigación cualitativa no es un proceso lineal, sino recurrente y emergente. El desarrollo de la investigación cualitativa está marcado por “*un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador*” (Pitman y Maxwell 1992: 753).

Igualmente, conviene volver a subrayar que la investigación cualitativa se preocupa más por problemas *sustantivos*, que son aquellos que nacen de la realidad cercana y social, que de los problemas *formales*, que tienen su raíz epistemológica en un plano teórico.

Aunque anteriormente hemos referenciado algunas de las fases a seguir en el desarrollo de las investigaciones cualitativas, conviene señalar con Tójar (2006: 178-179), la existencia de cuatro etapas en el proceso investigativo: *1. formulación; 2. diseño; 3. gestión y 4. cierre*. También Taylor y Bogdan (1990 50: 94) distinguen tres fases en el proceso investigativo, estando a su vez cada una de estas fases divididas en otras subfases, que se exponen en el siguiente cuadro:

<p>Descubrimiento (Buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lea repetidamente los datos 2. Siga la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas 3. Busque temas emergentes 4. Elabore tipologías 5. Desarrolle conceptos y proposiciones teóricas 6. Lea material bibliográfico 7. Desarrolle una guía de la historia
<p>Codificación (Reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolle categorías de codificación 2. Codifique los datos 3. Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación 4. Vea qué datos han sobrado 5. Refine su análisis
<p>Relativización de los datos (Interpretación en el contexto en el que fueron recogidos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Datos solicitados y no solicitados 2. Influencia del observador sobre el escenario 3. ¿Quién estaba allí? (diferencias entre lo que la gente dice y hace cuando esta sola y cuando hay otros en su lugar) 4. Datos directos e indirectos 5. Fuentes (distinguir entre la perspectiva de una sola persona y las de un grupo más amplio) 6. Nuestros propios supuestos (autoreflexión crítica)

Tabla 23. Enfoque de Análisis en Proceso en Investigación Cualitativa (Taylor y Bogdan, 1992)

Más cercano al esquema de investigación que utilizaremos en este trabajo, Álvarez–Gayou (2003 : 9) vertebrata tales fases en los once pasos siguientes:



Gráfico 36. Pasos para la realización de una investigación cualitativa.

Pero quizás el modelo que con mayor rigor se ajusta a la investigación realizada para esta tesis doctoral, es la propuesta por Latorre, del Rincón y Arlan, (1996) dividido en seis fases: 1. *exploratoria y de reflexión*; 2. *planificación*; 3. *de entrada al escenario*; 4. *de recogida y análisis de información*; 5. *de retirada del escenario*; 6. *elaboración del informe*; al constituir en nuestra opinión cierta síntesis de las propuestas comentadas, que nos han servido de guía para su realización y de control de las acciones.

7. Esquema general de la investigación

7.1. *El proceso investigador etnográfico.*

Toda investigación, exponen Hammersley y Atkinson (1994: 40), es una actividad que requiere el ejercicio de un juicio en el contexto y no se trata pues de seguir simplemente unas reglas metodológicas. El curso de una etnografía no puede estar predeterminado, lo cual no significa que el proceso de investigación se vuelva caótico, sino que el diseño de la investigación etnográfica debe ser un proceso reflexivo en todas las etapas del desarrollo del proyecto.

Para Goezt y Le Compte (1988: 58), la investigación del tipo que sea, se compone de un conjunto de tareas relacionadas entre sí que, rara vez, se llevan a cabo de un modo lineal. Estiman que para que una investigación etnográfica o cuasi-etnográfica esté completa debe tener en cuenta los siguientes factores:

- *El foco y el fin del estudio, y las cuestiones que aborda.*
- *El modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección.*
- *Los participantes o sujetos del estudio y el (los) escenario(s) y contexto(s) investigado(s).*
- *La experiencia del investigador y sus roles en el estudio.*
- *Las estrategias de recogida de datos.*
- *Las técnicas empleadas para el análisis de los datos.*
- *Los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicaciones.*

Martínez Rodríguez (1990:26) aconseja seguir los siguientes pasos para iniciarse en trabajos de etnografía:

- Documentarse en el conocimiento de esta metodología a través de lecturas de trabajos y apuntes ad hoc.

- Selección del aspecto a estudiar y profundización en él a través de su mejor conocimiento (realidad, bibliografía, debates con los agentes implicados, etc.).
- Seleccionar los instrumentos de trabajo (grabador, cuaderno de campo) y los instrumentos de investigación (entrevistas, observación participante, etc.).
- Diseñar la recogida de datos y el análisis de los mismos, con el contraste de opiniones.
- Inicio de la investigación y realización de la misma hasta la redacción del informe final etnográfico.

Por su parte Aguirre (1995: 6), expone que el proceso etnográfico corresponde al trabajo de campo realizado mediante la observación participante a lo largo de un tiempo suficiente, proceso que comprende los siguientes pasos:

a. Delimitación del campo.

- Elección de una comunidad, delimitada y observable.
- Redacción de un proyecto definido: objeto, lugar, tiempo, etc.
- Redacción de un presupuesto y búsqueda de financiación.
- Aprobación del proyecto.

b. Preparación y documentación.

- Documentación bibliográfica y de archivo.
- Fuentes orales.
- Preparación física y mental.
- Mentalización.

c. Investigación

- Llegada.
- Informantes.
- Registro de datos.
- Observación participante.

d. Conclusión.

- Elaboración de la ruptura.
- Abandono de campo.

Teniendo en cuenta todas las propuestas de los autores tratados, a continuación exponemos nuestro esquema de trabajo etnográfico llevado a cabo en esta tesis doctoral.

7.2. Concreción organizativa y funcional de la investigación preliminar y final.

Ofrecemos una visión general en el siguiente gráfico de la investigación planificada. En el mismo se detallan los pasos seguidos, así como la metodología, actores participantes y acciones.

Exploratoria y de reflexión (Latorre, del Rincón y Arlán, 1996)

Aproximación al conocimiento de las acciones de alfabetización del voluntariado destinadas a inmigrante

Selección del aspecto a estudiar y profundización en él a través de su mejor conocimiento (Rodríguez Martínez, 1990:26).

Indagar sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza el voluntariado dedicado a la alfabetización en lengua española de migrantes de origen magrebi.

Metodología

Entrevista a voluntarios y gestores de programas de alfabetización en lengua española puestos en marcha por Cáritas Diocesana de Granada.

Informantes.
Responsables y voluntarios activos dentro del proyecto

Registro de datos.
Grabación en formato audio de las entrevistas realizadas

Detección de las fortalezas y debilidades del proceder didáctico del voluntariado dedicado a la alfabetización en lengua española para migrantes de origen magrebi.

Temporalización: dos meses

Entrada al escenario (Latorre, del Rincón y Arlán, 1996)

Elaboración de propuestas de mejora previas a la edición del método.

Llegada (Aguirre, 1995)

Ofrecimiento del método y valoración crítica del mismo por los responsables de la formación del migrante de la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de la Costa Granadina.

Recogida y análisis de información (Latorre, del Rincón y Arlán, 1996)

Informantes. Aguirre (1995)

Incorporación del método en el desarrollo de un curso piloto de alfabetización realizado por Cruz Roja.

Observación participante y recogida de datos. Aguirre (1995)

Seguimiento del proceso de aprendizaje

Detección de fortalezas y debilidades

Retirada del escenario (Latorre, del Rincón, y Arlán, 1996)

Abandono del campo

Temporalización: tres meses

Planificación (Latorre, del Rincón y Arlán, 1996)

Diseño y valoración crítica por expertos de una propuesta metodológica para el aprendizaje básico de la lengua español por migrantes de origen maguebí y escaso nivel de alfabetización en su LM

Documentación bibliográfica y de archivo (Aguirre, 1995), sobre las propuestas metodológicas genéricas de enseñanza y aprendizaje del español destinadas a inmigrantes: análisis comparativo.

Elección de una comunidad, delimitada y observable (Aguirre, 1995)

Toma de decisiones clave para el diseño de un método de enseñanza del español básico para migrantes magrebíes.

Elaboración de las unidades de enseñanza y aprendizaje por centros de interés (temas nucleares).

Valoración crítica por expertos de los prototipos de las unidades elaboradas y realización de las correcciones y modificaciones pertinentes.

Temporalización : seis meses

Elaboración del informe (Latorre, del Rincón y Arlán, 1996)

Elaboración de propuestas de mejora previas a la edición del método.

Prospectiva investigadora.

8. Validez y fiabilidad en la investigación etnográfica.

Para Sandín (2003: 185- 86) *“la investigación cualitativa ha tenido que luchar no tanto por abrir espacios de indagación y reflexión que admitieran otras formas de acercamiento a la realidad cuanto por el reconocimiento de su legitimidad”*.

También Santos Guerra (1990: 162), plantea que los criterios de validez y de fiabilidad de la investigación cualitativa están constantemente en entredicho y en revisión, ya que *“al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad: “¿Es esa la realidad? ¿Quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la información...?”*

La interpretación de las acciones humanas y sociales, aspectos que hemos cuidado especialmente en el desarrollo de esta investigación, describiendo e interpretando las acciones en el desarrollo de un método de alfabetización para migrantes (Sandín, 2003: 186).

8.1. La fiabilidad en la investigación.

Afirmamos con Fox (1987: 403-404) que la fiabilidad es *“la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetitividad o precisión”*, mientras que Bell (2002: 119) lo expresa como *“el grado en que una prueba o un procedimiento produce en todas la ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes”*.

Plantea igualmente Pérez Serrano (1994: 78) que la fiabilidad en la investigación dependerá de que un investigador, utilizando los mismos métodos que otros, llegue a los mismos resultados, proponiendo la existencia de tres tipos de fiabilidad en la investigación cualitativa:

- *Fiabilidad quijotesca*: Se refiere a las circunstancias en las que un único método de observación da lugar de forma continuada a una medida invariable. Se origina al convertir en rituales determinadas frases, formalismos, hechos o conductas.
- *Fiabilidad diacrónica*: Consiste en la estabilidad de una observación a través del tiempo que puede comprobarse al repetir las medidas, pero teniendo en cuenta que sólo tendría utilidad en aspectos inalterables de un determinado período.
- *Fiabilidad sincrónica*: Implica la semejanza de las observaciones dentro del mismo periodo de tiempo. La investigación cualitativa, para lograr altos índices de fiabilidad, exige la elaboración de registros descriptivos que, sin caer en la estandarización, ayuden a regular los procesos.

Para nuestra investigación final hemos establecido un criterio de fiabilidad sincrónica, ya que, aunque el diseño didáctico seguido no ha buscado ni permitido ofrecer datos estandarizados y repetitivos, sí hemos podido encontrar rasgos relevantes, y muy similares, en las observaciones realizadas.

En relación a la investigación preliminar, procuramos conseguir datos índices de fiabilidad quijotesca, consiguiendo con las entrevistas y la observación datos consistentes que describen con fidelidad fortalezas y debilidades del programa Mirlo.

8.1.1. La fiabilidad en la investigación etnográfica.

Lecompte y Goezt (1988: 212-234), que ésta se refiere a la cualidad de réplica que debe poseer cualquier estudio etnográfico. Ésta se complica por varios motivos y exige que se solventen aspectos tales como:

- *La naturaleza de los datos y el proceso de investigación.* Aunque cada situación de enseñanza-aprendizaje e interacción que se

ha producido en el desarrollo de este trabajo doctoral ha sido única, confluyen una serie de factores que se podrían considerar comunes y replicables y que dan mayor fiabilidad al mismo.

- *La presentación de los resultados.* En nuestro caso, hemos optado por un lenguaje claro, coherente y directo, para asegurar que la descripción del proceso de investigación y de los resultados del mismo sean comprensibles e interpretables de manera unívoca.

- *La formación que reciben los investigadores en este campo.* Para evitar posibles problemas en este sentido, al comienzo del proceso investigador se realizó una revisión bibliográfica y de documentación sobre buenas prácticas del proceso etnográfico; orientadas por el trabajo de Martínez Rodríguez (1990: 26), como apuntamos anteriormente. Tal proceso nos permitió elegir, y posteriormente utilizar, los instrumentos de recogida de datos que consideramos más apropiados.

8.1.1.1. Fiabilidad externa e interna en la investigación etnográfica.

Para Lecompte y Goezt (1988: 227-234), el etnógrafo aumenta la fiabilidad externa e interna de sus datos dando solución a los problemas que a continuación exponemos, haciendo referencias expresas a nuestras investigaciones:.

FIABILIDAD EXTERNA

<p><i>El estatus del etnógrafo.</i> ¿Hasta qué punto el investigador es miembro del grupo que estudian y cuál es su posición?</p>	<p><i>Aplicación a nuestra investigación</i> Se ha realizado una descripción detallada, en los capítulos seis y siete, de cuál ha sido nuestro papel e implicación en cada una de las etapas llevadas a cabo en esta investigación doctoral.</p>
<p><i>Selección de informantes.</i> Todos los informantes están marcados por una serie de características tanto personales y sociales que hacen que la información que dan sea única y característica, y a la vez complementaria a las demás.</p>	<p><i>Aplicación a nuestra investigación</i> Consideramos que conocer las características de cada uno de los participantes en las investigaciones, sería de gran utilidad para comprender la dimensión real de la misma por un lado, y por otro, ayudaría a otros investigadores a continuar o replicar el estudio llevado a cabo.</p>
<p><i>Premisas y constructos analíticos.</i> Sin un marco teórico y una meta-teoría que expliquen la terminología y los métodos de análisis utilizados durante el trabajo de investigación, esta no tiene sentido.</p>	<p><i>Aplicación a nuestra investigación</i> En este mismo capítulo, se han desarrollado varios epígrafes dedicados a la explicación y justificación del marco teórico elegido para la realización de estos estudios, así como los métodos y técnicas de trabajo que éstos implican.</p>
<p><i>Métodos de recogida y análisis de datos.</i> Si no se especifican con precisión y se describan exhaustivamente las estrategias de recogida de datos, peligraría la replicabilidad del estudio.</p>	<p><i>Aplicación a nuestra investigación</i> En este capítulo se ha hecho una descripción de las características que deben de seguir las técnicas utilizadas en esta investigación doctoral, para pasar en los capítulos seis y siete, a una descripción detallada de las adaptaciones que han sufrido las mismas para que se adecuen a los fines y objetivos de la misma.</p>
<p><i>Situaciones y condiciones sociales.</i> “La descripción de los contextos físicos, sociales e interpersonales de la recogida de datos aumenta la replicabilidad de los estudios etnográficos” (LeCompte y Goetz 1988: 219).</p>	<p><i>Aplicación a nuestra investigación</i> En el capítulo cuatro de esta tesis doctoral se describen las instituciones donde se han realizado los estudios, para que el lector conozca el lugar y espacio y de esta forma sean más comprensibles para el mismo.</p>

Gráfico 38. Fiabilidad externa en la investigación etnográfica. Implicaciones en la investigación doctoral. Elaboración propia

FIABILIDAD INTERNA

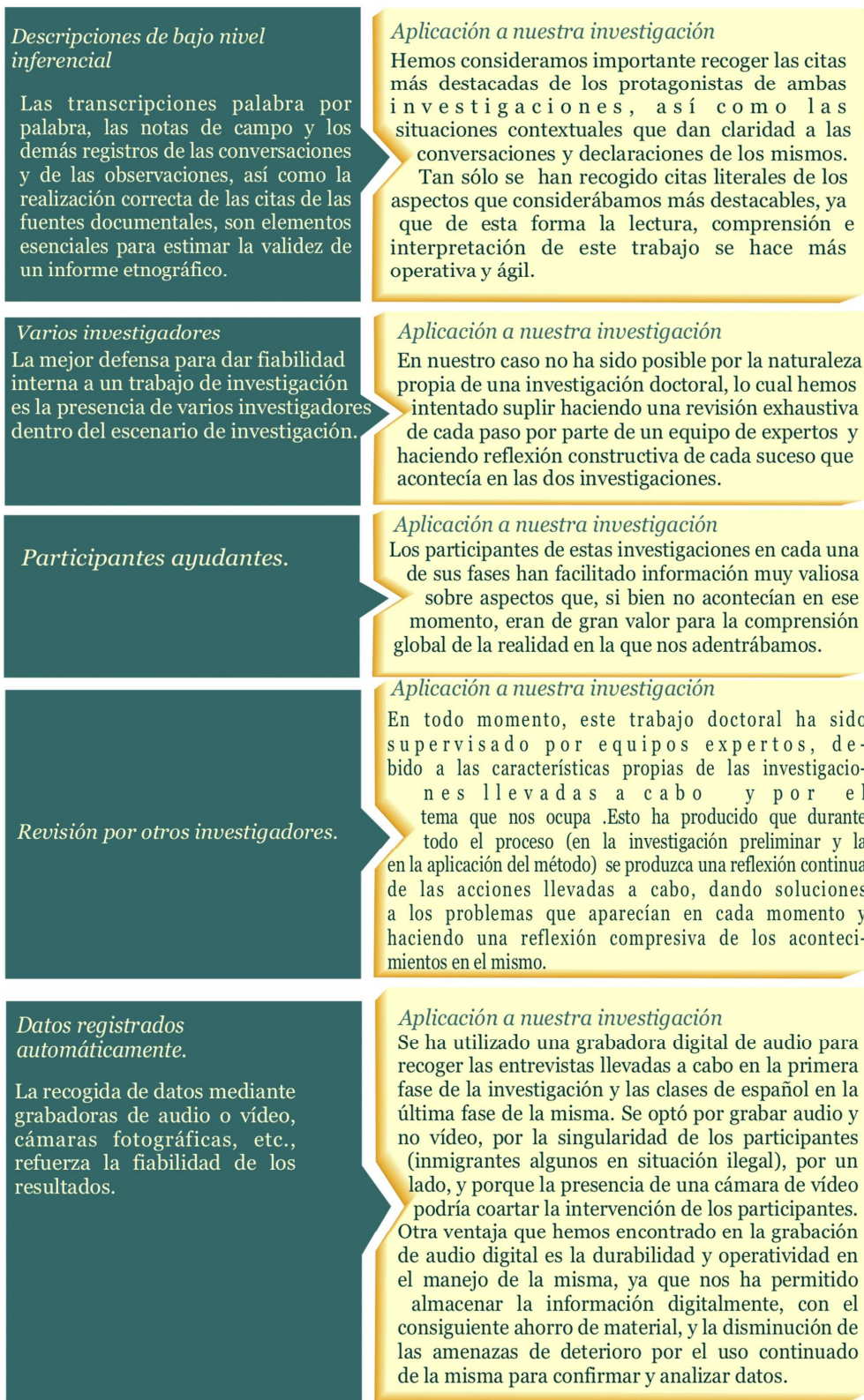


Gráfico 39. *Fiabilidad interna en la investigación etnográfica. Implicaciones en la investigación doctoral. Elaboración propia*

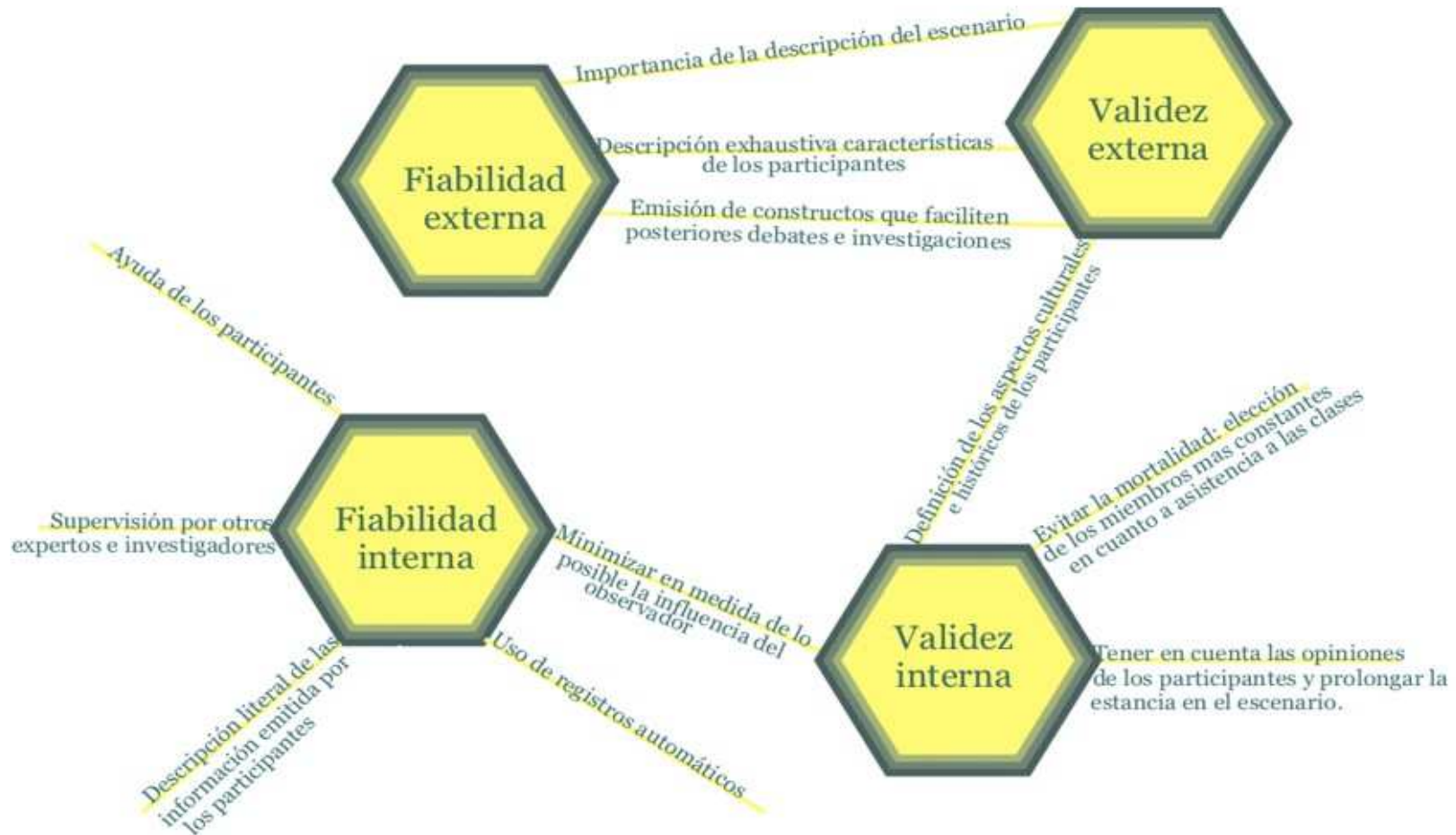


Gráfico40. La fiabilidad y la validez en la investigación etnográfica. Relaciones. Elaboración propia.

8.2. Validez en la investigación.

Sandín (2003 :187), recogiendo palabras de Scheurich (1996), establece que validez es sinónimo de verdad, “*como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada, signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación*”. Para Bell (2002: 120), así como Fox (1987: 418), refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido: “*el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida*”.

Anguera (1986:35), por su parte, distingue tres tipos de validez que se pueden dar en la investigación cualitativa:

- *Validez aparente*: Las respuestas correctas se prefieren a las incorrectas, existiendo una competencia formal.
- *Validez instrumental*: Existe en observaciones generadas mediante un procedimiento alternativo.
- *Validez teórica*: Implica una evidencia sustancial (el paradigma teórico se corresponde con las observaciones).

En nuestro caso, la validez de nuestra investigación estaría sustentada tanto el tipo de validez “instrumental” como en la “teórica”. Por un lado los datos obtenidos mediante el registro de observaciones en el diario, se han contrastado con los registros de audio grabadas en clase y por otro, se ha confirmado que el contexto teórico sobre los modelos de enseñanza del español para migrantes corresponde con el juicio que los se pretende realizar para validar la propuesta metodológica antes de aplicarla a la población seleccionada.

8.2.1. Validez en la investigación etnográfica.

Tal y como hemos señalado, si la fiabilidad representa una gran amenaza para la credibilidad de la investigación etnográfica, es quizás la validez su punto más fuerte. Coincidiendo con Lecompte y Goetz (1988: 225), afirmamos que la etnografía posee un alto índice de validez por las técnicas de recogida de datos que se utilizan en ella. Estas autoras fundamentan tal afirmación en cuatro motivos:

- *La convivencia con los participantes y la práctica de prolongar la recogida de datos.*
- *Las entrevistas a los informantes son menos abstractas que en otros diseños de investigación.*
- *El uso de la observación en contextos naturales.*
- *Todas las fases de la actividad de análisis del etnógrafo se aumentan a una reevaluación continua.*

Basándonos Goetz y LeCompte (1990: 225-235), expresamos en los cuadros siguientes los principales escenarios e indicaciones de validez interna y externa, adoptándolas en las investigaciones contenidas en esta tesis doctoral:

VALIDEZ EXTERNA

Efectos de selección.

Es importante identificar y describir los rasgos significativos de los grupos que se investigan y, en su caso, de los miembros del grupo que se investiga con el fin de establecer las comparaciones oportunas.

Aplicación a nuestra investigación.

Se ha realizado una descripción detallada cada uno de los personas que han participado en cada una de las fases de la investigación llevada a cabo, (preliminar y de aplicación del método de enseñanza) descripción que se puede consultar en el capítulo siete de este trabajo.

Efectos del escenario.

Los constructos creados en un escenario no tienen el mismo significado si estos se dieran o aplicaran en otro contexto. El escenario y los factores que rodean al mismo, han influido en el desarrollo de los procesos observables durante la investigación y la no descripción del mismo haría que la que la información pudiera quedar incompleta.

Aplicación a nuestra investigación.

La entrada y salida de personas en el escenario de las entrevistas, las continuas interrupciones, el efecto del frío o del calor, del hacinamiento o no en la clase, son elementos que han ido marcando la aparición de sucesos y que si no son descritos harían incomprensibles los procesos de investigación llevados a cabo para esta tesis doctoral, así como sus resultados.

Efectos de la historia.

Puede parecer que la comparación intergrupala de constructos puede ser inválida a causa de las experiencias históricas únicas de grupos y culturas. Aun así, continúan las autoras, se ha demostrado que determinar cuidadosamente las distintas condiciones históricas y culturales de un grupo puede ayudar para posteriormente establecer comparaciones.

Aplicación a nuestra investigación.

En nuestro caso este factor no ha sido un problema, ya que todos los participantes procedían del mismo país y cultura. Lo que sí hemos tenido en cuenta ha sido la historia personal de cada participante, que aunque diferentes, todas tienen puntos comunes que pueden ser extrapolables a otras investigaciones. Estas historias personales se desarrollan en los capítulos seis y siete de esta tesis doctoral.

Efectos del constructo.

Señalan las autoras que la validez de constructo hace referencia al modo en que se conceptualizan los efectos de los fenómenos observados, al grado en que los instrumentos y sus formatos son inteligibles a todos, tanto participantes, investigador y futuros investigadores.

Aplicación a nuestra investigación.

Hemos considerado es muy importante diseñar constructos que posteriormente sirvan a otros investigadores para avanzar más sobre el conocimiento en este campo.

Gráfico 41. Validez externa en la investigación etnográfica. Implicaciones en la investigación doctoral.

VALIDEZ INTERNA

<p>Historia y maduración</p> <p>Durante el proceso de investigación los datos recogidos rara vez permanecen inmutables. El tiempo afecta a los mismos y debe ser el etnógrafo quien distinga los datos mutables de los que no lo son.</p>	<p>Aplicación a nuestra investigación.</p> <p>La maduración en la investigación etnográfica como algo variable que depende de las normas culturales, y se intenta controlar identificando claramente cuáles son los comportamientos y normas objeto de expectativas en los diferentes contextos socioculturales (tanto en de la investigación preliminar y en los que han envuelto la aplicación del método), siendo estos aspectos muy importantes para la comprensión de este trabajo doctoral.</p>
<p>Influencia del observador.</p> <p>La validez de los datos facilitados a través de la observación debe ser considerada como tal por varios motivos: primero, la información es válida incluso cuando refleja un punto de vista particular investigador o influyan en ella las relaciones entre éste y el informante. Segundo, la diversidad entre culturas hace que la información se considere como una amalgama de opiniones plurales y complementarias. Y tercera, prolongando la estancia del investigador en el campo se pueden contrarrestar los efectos de la invalidez.</p>	<p>Aplicación a nuestra investigación.</p> <p>La presencia de una persona ajena al grupo de investigación puede hacer que los miembros del mismo actúen de forma incorrecta y artificial, poniendo en peligro la validez del estudio. Las autoras proponen que las estrategias que se exponen para aumentar la fiabilidad del estudio, son unas buenas adecuadas para llevar un buen control de la validez del estudio, como hemos desarrollado en el apartado anterior.</p>
<p>Selección y regresión.</p> <p>Los etnógrafos no se encuentran con el problema de tener que aislar los efectos de un tratamiento, pero han de ocuparse de las deformaciones de los datos y conclusiones provocadas por la selección de los informantes. La selectividad de los participantes se convierte en un problema cuando hay que limitar la muestra o cuando la escena social es tan compleja que es imposible abordarla en todos sus aspectos.</p>	<p>Aplicación a nuestra investigación.</p> <p>La población (tanto alumnado como voluntariado) que acude a las clases de español es muy variable y de culturas y tradiciones muy diferentes entre sí, lo que haría que, si atendiéramos a cada una de ellas, la cantidad de datos obtenidos fuera inoperativa. Por ello, intentamos seleccionar una población homogénea, y que en cierta medida, estaba un tanto olvidada en estas clases, magrebíes analfabetos o analfabetos funcionales en su lengua materna y con escasos conocimientos del español.</p>
<p>Mortalidad.</p> <p>Los cambios producidos en el número de participantes en un grupo de informantes es un verdadero problema de la investigación etnográfica. Estos cambios son un proceso normal en cualquier proceso de investigación y es deber del etnógrafo identificar los efectos de los mismos.</p>	<p>Aplicación a nuestra investigación.</p> <p>Ha sido este fenómeno un problema bastante grave en el proceso de investigación que hemos llevado a cabo. El carácter voluntario, por un lado, y la falta de continuidad en la asistencia a las clases de español de voluntariado y alumnado, ha hecho que la muestra se reduzca considerablemente, siendo elegidos para la interpretación de los datos obtenidos aquellos participantes que mostraban una asistencia más o menos constante a las clases de español, para de esta forma poder establecer un continuum en los cambios producidos.</p>
<p>Conclusiones espurias</p> <p>Aunque el investigador haya controlado los efectos de la maduración, selección y mortandad en el grupo de participantes, puede realizar relaciones falsas entre los fenómenos acontecidos durante la investigación. Para evitarlo, el investigador puede identificar las causas más plausibles que acompañan la aparición de un fenómeno y dentro de estas, la más probable.</p>	<p>Aplicación a nuestra investigación.</p> <p>Las explicaciones que dan los participantes son fundamentales en la investigación etnográfica y han supuesto un pilar importante en nuestras investigaciones. Otro aspecto que pueden atenuar el efecto de esta amenaza es la estancia prolongada en los escenarios de la investigación ya que se facilita de esta forma la búsqueda de causas y consecuencias, aspecto que también se ha cuidado en este trabajo doctoral y se desarrolla en los capítulos seis y siete.</p>

Gráfico 42. Validez externa en la investigación etnográfica. Implicaciones en la investigación doctoral. Elaboración propia

9. Aspectos éticos en la investigación cualitativa.

No queremos terminar este capítulo, dedicado al discurso del planteamiento de la investigación, sin hacer una reflexión sobre los aspectos éticos y su implicación en la veracidad de los resultados de la misma, algo que nos ha preocupado especialmente.

Como estudio de la moral, la ética es ante todo filosofía práctica, cuya tarea no es resolver los conflictos sino plantearlos. Ni la teoría de la justicia ni la ética comunicativa indican un camino seguro hacia una sociedad bien ordenada o la comunidad ideal del diálogo que postulan (González Ávila, 2003).

Cualquier actividad de investigación plantea ciertos dilemas referidos fundamentalmente a si las actuaciones realizadas son éticamente correctas o no. Es importante destacar que en investigación no todos los medios son lícitos para llegar a un fin. Por este motivo, existen una serie códigos que velan por no atentar contra la convivencia, la dignidad, la privacidad y la sensibilidad de las personas que participan en la investigación, así como por la integridad de las instituciones que pueden ser escenario de las diferentes investigaciones, todos ellos amparados por la Declaración de los Derechos Humanos, promulgada por la UNESCO.

Tras la instauración en 1974 de la National Comisión for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, en 1978 se hace público el “Informe Belmont” en el que se señalan los tres principios éticos generales que constituyen los estándares morales de la investigación (Sandín 2003: 205):

- *Respeto*: Que significa tener en consideración la autonomía de las personas.
- *Beneficencia*: Que supone evitar cualquier sufrimiento innecesario, injuria o cualquier prejuicio y conseguir el máximo bienestar.

- *Justicia*: Que supone la distribución equitativa de costes y beneficios sociales.

Tójar y Serrano (2000) subrayan el hecho de que a los investigadores que se mueven en la órbita humanístico-interpretativa les asalten, en determinadas situaciones de investigación, algunas dudas razonables, como la conveniencia o no de informar a progenitores, utilizar uno u otro medio técnico, y sobre todo cuando se detectan mediante la observación determinados comportamientos en algunos profesionales que no sean legales. En este contexto subrayan que ya en el preámbulo de los Principios de Responsabilidad Profesional elaborados por la Asociación Americana de Antropología (AAA) en 1972, se señalan las peculiaridades del trabajo del etnógrafo, que al estar *“en estrecho contacto con la comunidad que investiga, a través de la observación participante, le resulta complicado evitar algunos conflictos y posibles mal entendidos, por lo que deberá siempre optar entre una serie de valores”*. Todo esto es resuelto, en palabras de Sprandley (1979: 35), *“anticipándose a éstos y diseñar estrategias para resolverlos de una forma que no perjudiquen a ninguna de las personas implicadas en el estudio, ni en la medida de lo posible, a la comunidad científica”*.

Resumimos en el cuadro siguiente el trabajo de varios autores representativos sobre la temática:

Cuestiones éticas en la realización de la investigación cualitativa				
Kemmis y Mc Taggar (1981)	House (1990)	Deyhle et al. (1992)	Punch (1994) Christians (2000)	Emanuel (1999)
<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a los participantes. • Negociar con todos los afectados. • Conseguir autorización expresa antes de observar. • Obtener autorización expresa antes de examinar ficheros correspondencia u otros documentos. • Negociar las descripciones del trabajo de la gente. • Negociar los puntos de vista de otros. • Aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad. • Conservar el derecho a publicar el trabajo. • Que los principios de procedimiento sean conocidos y vinculantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto mutuo. • No coerción y no manipulación. • Apoyo hacia los valores democráticos y las instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza de las relaciones. • Cruce de fronteras. • Rol del investigador. • Intercambio de información. • Reciprocidad. • Exploración: efectos del investigador sobre la comunidad. • Confidencialidad. • Recursividad del proceso de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consentimiento informado. • Engaño/ fraude. • Privacidad y confidencialidad. • Credibilidad. • Confianza y traición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor social o científico. • Validez científica. • Selección equitativa de los sujetos. • Proporción favorable del riesgo-beneficio. • Condiciones de diálogo auténtico. • Evaluación independiente. • Consentimiento informado. • Respeto a los sujetos inscritos.

Tabla 24. Cuestiones éticas en la investigación cualitativa adaptado de Sandín (2003) y ampliado por la autora.

En nuestro caso, las investigaciones que hemos realizado la hemos apoyado en los siguientes pilares éticos:

- *Consentimiento informado:* En las diferentes etapas de la investigación los participantes (voluntariado, gestores y alumnado) han sido informados en todo momento de cuáles eran los objetivos de la misma y de las acciones de formación e indagación, resaltando que su participación era totalmente voluntaria.
- *Respeto mutuo:* A lo largo de la investigación se ha cuidado la preservación del derecho de igualdad, garantizando el ejercicio de sus derechos y la práctica de sus obligaciones. Desde el primer momento hemos actuado como un componente más de los grupos diferentes

grupos implicados en las dos investigaciones. Ello ha favorecido la convivencia, el respeto mutuo, siendo un elemento autorregulador de las relaciones intergrupales.

- *Rol del investigador:* La observación participante nos ha permitido detectar conductas o acciones que deberían ser corregidas por su inadecuación, y a la vez, nos ha hecho ser reflexivos y autocríticos sobre las actuaciones que llevábamos a cabo. Tal grado de implicación nos ha hecho buscar el equilibrio entre la expresión de la emotividad y la racionalidad, comprometiéndonos con ello a ayudar a cada agente implicado, tanto en la investigación preliminar como en la aplicación del método, a resolver sus problemas organizativos, formativos y vitales.
- *Privacidad y confidencialidad:* Dada la población con la que hemos trabajado (voluntariado de Organizaciones No Gubernamentales y migrantes) la preservación de estos dos principios éticos ha sido esencial. Gestores y voluntariado del proyecto Mirlo prefirieron preservar su anonimato, si bien dieron su consentimiento para que los datos que surgieran de la investigación fueran divulgados. En el caso de los migrantes magrebíes, y dado que la mayor parte se encontraban en situación legal “irregular”, la preservación de su identidad fue esencial. Todo ello aconsejó no tomar fotografías ni grabaciones en video, además de preservar todo dato personal.
- *Negociación de otros puntos de vista:* el trabajo realizado ha sido analizado críticamente por un grupo multidisciplinar de expertos en investigación etnográfica y enseñanza de personas adultas migrantes. En las reuniones de trabajo se han discutido y tratado las discrepancias surgidas, incrementándose con ello la validez de la investigación.
- *Respeto y aceptación de los valores y normas que rigen las instituciones donde se han desarrollado las distintas etapas de esta investigación:* Las instituciones -Cáritas y Cruz Roja (una es de índole religiosa y la otra laica)- donde se ha realizado la investigación

presentan peculiaridades ideológicas, organizativas, en sus reglas de actuación, etc., aunque con objetivos parecidos en el trabajo con personas migrantes. Estos comunes denominadores han servido para mejorar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

- *Claridad y transparencia:* Tanto en la intención de nuestras acciones respecto a los participantes, como en la elaboración y presentación de los datos obtenidos en la investigación, hemos procurado el mayor grado de honestidad posible, con nosotros mismos y con las personas con las que hemos trabajado. Lógicamente, entonces, se han recogido fidedignamente los datos de participantes y se está en proceso de comunicación de los principales hallazgos.



Gráfico 43. Pilares éticos en los que se basa la investigación llevada a cabo.

**Capítulo 6. INVESTIGACIÓN PRELIMINAR SOBRE
LA ACCIÓN DEL VOLUNTARIADO RESPONSABLE
DE LA FORMACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA PARA
MIGRANTES**

Capítulo 6. INVESTIGACIÓN PRELIMINAR SOBRE LA ACCIÓN DEL VOLUNTARIADO RESPONSABLE DE LA FORMACIÓN EN LENGUA ESPAÑOLA PARA MIGRANTES

Tal y como se ha expresado en el capítulo anterior, el primer acercamiento que tuvimos a la realidad del voluntariado que forma a migrantes en una lengua extranjera se realizó en el marco del proyecto MIRLO, cuyas características organizativas y funcionales se describen en el capítulo cuatro de esta tesis doctoral.

Tras entrevistarnos con los actores del proyecto (voluntariado y personal de gestión) describimos en estas páginas, cumpliendo responsablemente con nuestros requerimientos éticos, las necesidades formativas, metodológicas y materiales que manifiesta tener el voluntariado implicado en el desarrollo del proyecto MIRLO, así como las estrategias de enseñanza del español que utilizan.

Para describir los resultados de las entrevistas realizadas, seguiremos, tal y como señalamos en el capítulo anterior, el esquema de trabajo propuesta por Latorre, del Rincon y Arian (1996):

I. Fase de exploración y reflexión. Aproximación al conocimiento de las acciones alfabetizadoras que realiza el voluntariado con migrantes magrebíes.

1. Experiencias en proyecto Mirlo.

El voluntariado del proyecto MIRLO tiene un origen muy diverso, que hace que se enriquezca en cada edición. En la que realizamos nuestra investigación, participaron estudiantes de grado y postgrado de la Universidad de Granada de las áreas de Ciencias de la Educación, Traducción e Interpretación y Filología, además de profesionales de la abogacía y el magisterio, así como personas jubiladas. En la tabla adjunta se describen las características de este voluntariado referidas al sexo, la edad, la profesión, la

antigüedad en el proyecto, la responsabilidad docente y los días de la semana dedicados al desempeño de tales funciones.

Voluntario	Sexo	Tramo edad ¹	Profesión	Tiempo en el proyecto	Apoyo / Grupo propio ²	Nivel que imparte ³	Días de voluntariado
Nº 1	Mujer	51-65	Maestra jubilada	1 año	Apoyo	Todos	L-M-X-J
Nº 2	Mujer	31-50	Administrativa jubilada	4 años	Coordinadora		L-M-X-J
Nº 3	Mujer	18-30	Estudiante Traducción e Interpretación	2 años	Apoyo	Todos	M-J
Nº 4	Mujer	20-51	Abogada en paro	9 meses	Grupo propio	Nivel 2	L-M-X-J
Nº 5	Mujer	31-50	Doctoranda Filología Hispánica y Francesa	18 meses	Grupo propio	Nivel 1	M-J
Nº 6	Hombre	51-65	Maestro de primaria	2 años	Apoyo	Todos	L-X
Nº 7	Mujer	51-65	Maestro de primaria	4 meses	Grupo propio	Niveles 1 y 2	L-X
Nº 8	Mujer	18-30	Estudiante Traducción e Interpretación	9 meses	Apoyo	Todos	M-J
Nº 9	Mujer	18-30	Estudiante Pedagogía	9 meses	Apoyo	Todos	L-X
Nº 10	Mujer	+65	Maestra jubilada	3 años	Grupo propio	Nivel 3	L-M-X-J

¹ Tramos de edad: 18-30; 31-50; 51-65; +65 años

² Si tiene grupo asignado o tan sólo hace apoyo a los grupos.

³ Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3. Véase apartado 4.3.1.

Tabla 25. Perfil del voluntariado del proyecto MIRLO al comienzo de la investigación

Nótese que la tabla refleja la existencia de diez personas, nueve que realizaban tareas docentes y una en dirección y coordinación. Pudimos obtener datos mediante entrevista de seis participantes (cinco mujeres y un hombre), así como de la coordinadora del programa, ya que los tres restantes no se encontraban activos en el momento de la investigación (algo habitual en las acciones de las ONG, con frecuentes problemas para poder disponer de voluntariado constante).

1.1. Descripción de la población objeto de estudio

En las páginas siguientes sintetizamos el perfil de las siete personas voluntarias que accedieron a participar en esta investigación preliminar:

- Voluntaria número uno. Maestra de Educación Primaria jubilada, con un año de experiencia en el proyecto, al que que accedió por mediación de la Coordinadora. La entrevista realizada nos permitió anotar que se trataba de una persona que, respetando los derechos de los migrantes, manifestaba cierta ambivalencia al opinar sobre los procedentes de países del este europeo (Rusia y Polonia) y hacia los originarios del Magreb: “[...]tengo la sensación que los rusos y los polacos quisieran que les diéramos las gracias por haber venido a España [...]”.
- Voluntaria número dos (Coordinadora del proyecto). Secretaria de Administración en el Hospital Universitario San Cecilio de Granada y prejubilada por enfermedad, contaba con cuatro años de experiencia en el programa, al que llegó por invitación expresa de una compañera de trabajo que venía participando en el mismo. Como dato relevante cabe destacar que había implicado a su familia y amistades en el proyecto, como su propia hija, abogada, que se había convertido en asesora jurídica de migrantes. Su implicación transcendía los límites del proyecto, afanándose por ejemplo en conseguir trabajo para los migrantes por medio de contactos personales. Se trataba de una persona enérgica, acogedora y con mucha voluntad de ayuda, que en ciertas ocasiones se traducían en una actitud “maternalista”.
- Voluntaria número tres. Estudiante de Traducción e Interpretación, que desempeñaba funciones de monitora de apoyo, impartiendo clases cuando faltaban los titulares o actuando en actividades de refuerzo a solicitud de los mismos. Tenía dos años de experiencia en el proyecto, que conoció a través de una compañera de clase. Mostró cierta timidez en la entrevista, y al

parecer su participación en el proyecto le servía para modificar ese rasgo de su carácter: “[...] *la veces me sirve más a mi dar la clase que a ellos*”.

- Voluntaria número cuatro. Abogada desempleada, con formación de postgrado (Máster en comercio exterior, prevención de riesgos laborales y gestión empresarial). Contaba con un año de experiencia en el proyecto y se acercó a éste a través de informaciones suministradas por compañeros de estudio de su hijo. Persona vital con fuerte personalidad y con firmes convicciones como voluntaria. Impartía el nivel básico de español (nivel I), siendo muy apreciada por su alumnado a quien trataba con especial afecto.

- Voluntaria número cinco. Licenciada en filología hispánica y francesa y doctoranda (UGR), impartía clases en nivel básico, y ocasionalmente en los dos restantes. Nos pareció una persona organizada y autoexigente, llevaba una rigurosa programación que revisaba de forma continuada mostrando cierta inquietud cuando no conseguía los objetivos marcados en los tiempos estipulados. Desde el punto de vista didáctico confesaba tener inseguridades y cierta desconfianza en sus posibilidades como docente.

- Voluntario número seis. Maestro de Educación Primaria y Licenciado en Pedagogía, acumulaba dos años de experiencia en MIRLO, que conoció a través de un amigo. Mostraba gran disponibilidad temporal, por lo que además de a su alumnado atendía de forma complementaria a otros grupos. Intentaba adaptar métodos de lectoescritura infantil a la población adulta, con una metodología de enseñanza de primaria. Reclamaba una mayor organización entre el voluntariado y una coordinación más intensa en aspectos metodológicos por parte de las personas responsables del Proyecto.

- Voluntaria número siete. Maestra de Educación primaria y Licenciada en Pedagogía, con una corta experiencia en el Proyecto (cuatro meses), que conoció a través de su parroquia. Su praxis

didáctica estaba claramente influenciada por los ambientes escolares en los que desarrollaba su trabajo, mostrando cierta dificultad para adaptarse a las peculiaridades de la educación de personas adultas a las que trataba de manera un tanto infantil.

Una vez realizada la sucinta descripción del perfil del voluntariado que realizó la entrevista, en los siguientes apartados damos a conocer el protocolo de entrevista que se llevó a cabo, así como los resultados que de la realización de ésta se obtuvieron para la realización de este trabajo doctoral.

1.2. Metodología y técnicas de recogidas de datos.

Para recoger las presentes informaciones se diseñó una entrevista semiestructurada, por entender con Flick (1999, 86) que en este tipo de entrevista el tipo de entrevistado con el que contábamos expresa mejor sus puntos de vista. El protocolo final utilizado es el siguiente:

Datos personales.

1. Nombre y apellidos.
2. Formación y profesión.

El proyecto y la organización.

1. ¿Cuánto tiempo lleva de voluntario en este proyecto?
2. ¿Cómo llegaste al proyecto MIRLO?
3. ¿Cuáles son normalmente sus mayores dificultades para a la organización?

Datos personales.

1. ¿Qué nivel imparte?
2. ¿Cómo planifica y organiza tus clases?
3. ¿Qué sentimientos experimenta cuando está impartiendo clase? ¿Por qué?
4. ¿Como afronta y trabaja la convivencia entre las nacionalidades y culturas que convergen en este proyecto?
5. ¿Ha tenido alguna vez un altercado en el aula? ¿Cómo lo resolvió?
6. ¿Qué dificultades encuentra en el momento de acercarse al alumnado? ¿Cómo solucionó estas dificultades?
7. ¿Qué aspectos considera que son importantes que el alumnado trabaje y no están contemplados dentro de la programación (si existiese)?
8. ¿Considera que el alumnado es participativo? En caso afirmativo, ¿que grado de participación tienen en el aula y en la organización en general?

Tabla 26. Protocolo de entrevista para el voluntariado del proyecto MIRLO

El escaso tiempo que el voluntariado permanecía en los locales de Cáritas fue determinante para realizar las entrevistas, que en unos casos se realizaron antes del inicio de las clases y en otros al finalizar las mismas, siendo imposible utilizar otros espacios de tiempo por exigencias de las personas participantes.

Conviene señalar que desde un principio la mayoría del voluntariado participante en MIRLO, mostraron una actitud receptiva hacia nuestra investigación. Gran parte de ellos comprendieron que los resultados de esta investigación podrían repercutir favorablemente en su práctica docente, y consiguientemente, en el grado de satisfacción mostrado por el alumnado y profesorado implicado en la experiencia. De forma generalizada, y a medida que aumentó el nivel de interacción con el voluntariado, pudimos comprobar cómo su nivel de ilusión por las expectativas de la investigación, por lo que esperaban ilusionados que el fruto de la misma se tradujera en respuestas a las dudas e interrogantes propios de su labor alfabetizadora con migrantes.

La riqueza de contenido de las respuestas aportadas por el voluntariado sin formación pedagógica fue sensiblemente inferior a la de quienes sí disponían de la misma. Tal característica puede explicarse ante la dificultad mostrada por este sector del voluntariado para comprender la terminología didáctica contenida en las preguntas de la entrevista, lo que es índice de la realidad y debilidad de la misma. Ello limitó sensiblemente la extensión de las respuestas así como su contenido (superficialidad, tendencia a la generalización, escasa capacidad de análisis, escasez de elementos de juicio, etc.)

No disponer de un espacio privado para la realización de las entrevistas se convirtió en un elemento desfavorable para el normal desarrollo de las mismas, así como el hecho de no poder programar la entrevista en tiempos distintos a los turnos de clase establecidos.

Finalmente queremos destacar la existencia de ciertos “conflictos con informantes” (García Jorba 2007: 45) derivados de la aparición de sentimientos de inseguridad, vergüenza, desconfianza y reticencia a autoreflexión sobre la práctica docente.

1.3. Descripción de resultados.

Voluntaria número uno.

Esta voluntaria comienza la entrevista comentando que se ha encontrado con muchos migrantes que llegan al proyecto sin saber expresar qué estudios poseen, exponiendo que “[...] quizás el idioma (la falta de dominio del mismo) les limita mucho [...]”. Afirmó que como método de trabajo utilizaba el denominado “*Las 1000 palabras y el diccionario de expresión*”. Como originalidad nos reseñó que practicaba la escritura de las palabras aprendidas en español en la lengua materna del alumnado, estrategia con la que mejoraban su asimilación. Sostenía que cuanto mayor era el nivel cultural del alumnado más fácil era trabajar, lo que favorecía los procesos de adquisición de conocimiento “[...] cuando tienen un nivel cultural suyo se lo notas rápidamente porque tiene las ventanas abiertas para aprender [...] cuando eres una persona preparada en tu idioma tienes las ventanas abiertas para el conocimiento [...]”. Igualmente subrayó que las mujeres eran más constantes en la asistencia a clase que los hombres.

Resaltó que entre los participantes del programa MIRLO existían migrantes de diferentes procedencias (marroquíes, argelinos, senegaleses, de Europa del este) y que entre ellos se establecían relaciones de respeto pero con escasa interacción personal, salvo en el caso de que alguien necesitase ayuda, circunstancia que hacía emerger una actitud generalizada de solidaridad.

Nos revela que, en general, el alumnado es pasivo y algo tímido cuando se le insta a participar en clase, lo que limita el proceso, siendo el miedo a la

equivocación una de las razones más limitativas, por lo que “[...] *frecuentemente les digo que no importa si “meten la pata”[...]*”. Esta timidez se aminora cuando fuera del espacio de clase se organizan reuniones informales, tales como fiestas o excursiones, en las que los migrantes aprovechan para mostrar sus señas de identidad cultural, y continua aportando que “[...] *para las fiestas interculturales sí que son muy participativos, visten sus ropas más típicas, preparan platos de su país, cantan, bailan y tocan música autóctona... vamos, que se vuelcan y dan todo lo mejor de sí*”.

Respecto al clima de clase subrayó que “[...] *debes darle la suficiente confianza para que vean que no están delante de un profesor sino que están delante de un ser humano como ellos, que está ahí para ayudarles, que ellos no tienen medios para abrirse camino [...] que les des la mano y le abras camino [...]*”.

Al opinar sobre la inserción laboral del alumnado destacó, que en una gran parte de los casos, los migrantes accedían a un puesto de trabajo sin contrato formal ni alta en la Seguridad Social, con salarios inferiores a los de la población autóctona, y con empleos no acordes con su formación en el país de origen (que en algunos casos eran universitarios).

Finalizó su entrevista reflexionando sobre la importancia del aprendizaje del español por parte de los migrantes, y resaltando que: “[...] *hay que tratarlos con respeto porque son personas que vienen a ganarse un sueldo padeciendo entre otras cosas las graves dificultades que supone no conocer el idioma [...]*”.

Voluntaria número dos.

Esta informante, Coordinadora como hemos comentado, comenzó su intervención subrayando la existencia de dos tipos de voluntariado: los estudiantes universitarios y los profesionales, en su mayoría mayores de cuarenta años. Al referirse al primer colectivo, y tras destacar su favorable

predisposición al trabajo, incidía en la existencia de algunas variables que dificultaban la asistencia continuada a las clases (exámenes, coincidencia con las clases, etc.).

Tras recordarnos que, a lo largo de sus cuatro años de experiencia, había tenido la oportunidad de impartir clase en todos los niveles, afirmó que la interacción docente-alumno, genera unas fuertes reacciones afectivo-emocionales: “[...] *para ellos, yo soy la mami*[...]”. Tal relación afectiva justifica que al plantearse una situación problemática en el aula (derivada de la existencia de problemas personales o del propio funcionamiento de la clase), aproveche tales circunstancias para generar dinámicas de grupo conducentes a la búsqueda compartida de soluciones, asegurando que “[...] *en , ese motivo (el tema que les preocupa) es más importante para ellos y al mismo tiempo les motivan para establecer el dialogo, superando miedos, timidez, etc.* [...]”.

En referencia a la convivencia intercultural dentro del aula, su opinión era coincidente con la primera informante resaltando el respeto como principal seña de identidad comportamental. Nos comentó que migrantes procedentes de Senegal, parecían sentirse un tanto “amenazados” cuando llegaba a las aulas alumnado procedente de Marruecos y de los países del este de Europa. Nos recordó que el Proyecto inicialmente se creó para atención socioeducativa de migrantes senegaleses, que por ello lo consideraban como algo propio y exclusivo.

Destacaba enfáticamente que la mayor parte del alumnado se creaba la obligación de asistir a clase, considerando al grupo como una pequeña familia, por lo que “[...] *para ellos es un tiempo de aprendizaje, reflexión y de encuentro emocional* [...]”. Acto seguido nos recordaba la situación ilegal de aquellos migrantes sometidos a la presión psicológica y al miedo que supone ser víctima de una acción policial, por lo que estar vinculados al proyecto Mirlo les suponía la esperanza de que en tales circunstancias, el equipo intentaría prestarles amparo y ayuda.

Preguntada sobre aspectos didácticos y metodológicos, nos confirmó la gran escasez de medios disponibles: “[...] *falta muchísimo material...improvisamos sobre la marcha sobre todo con los que son analfabetos y están en el primer nivel de aprendizaje [...]*”. Tras ello, se alegraba que nuestra presencia en MIRLO tuviera como objetivo principal elaborar una propuesta metodológica acorde con las características del alumnado migrante que “[...] *nos vendrá como agua de mayo [...]*”.

Subrayó que el proyecto no sólo se reducía a ofrecer las clases de español, sino que las personas que trabajaban en el mismo se afanaban por cubrir, en la medida de sus posibilidades, cuantas necesidades y demandas solicitaba el alumnado “[...] *estamos aquí para lo que ellos necesiten [...]*”.

De manera coincidente con la anterior informante, la Coordinadora reafirmaba la existencia de cierto miedo y timidez en la participación del alumnado en las sesiones de clase y la mayor expresividad que manifiestan en ambientes educativos no formales (fiestas, excursiones, etc.).

Al reflexionar sobre las dificultades de aprendizaje de la lengua española, resaltaba la gran heterogeneidad respecto a la formación en su país de origen (desde la persona analfabeta hasta quienes tenían una licenciatura en derecho, física, informática, etc.). Igualmente nos comentaba que un sector de este alumnado dominaba otras lenguas, por haber vivido en otros países (inglés, francés, italiano, griego, etc.), lo que les reforzaba la predisposición favorable al aprendizaje de la lengua española.

Cuando conversamos sobre aspecto laborales nos comentó que la mayoría del alumnado se dedicaba a la venta ambulante y que en los casos de demanda de trabajo, se derivaban a través del servicio de inserción y empleo de Cáritas, cuyas características hemos descrito en el capítulo cuatro de este trabajo doctoral, siendo ella la encargada de derivar tales demandas. Como anécdota destacable, nos explicó que sólo se pudieron beneficiar de la última regularización gubernamental cinco de los alumnos ya que “[...] *los*

empresarios los han rechazado por el color de la piel, lo que nos ha decepcionado grandemente [...]”.

Voluntaria número tres.

Comenzó su reflexión asegurando que la “*improvisación creativa*” es su principal estrategia de trabajo “[...] *unos días trabajo la ortografía, otros, la gramática, otro la expresión oral [...]”* “[...] *muchas veces aprovecho que ellos sacan un tema que les preocupa y tras dialogar sobre el mismo les preparo una ficha o documentación de algún libro, aunque no tengo un método específico de trabajo [...]”*.

Confesó que al principio de la experiencia sentía vergüenza e inseguridad, pero a medida que ha ido adquiriendo experiencia el trabajo se ha ido transformando en algo gozoso y alegre “[...] *cuando salimos de clase las voluntarias nos sentimos contentas y con ganas de volver a recontrarnos con el alumnado [...]”*.

Como rasgo didáctico destacado reseñamos la orientación intercultural que intenta conseguir mediante la interacción del alumnado procedente de diversos países: “[...] *intento que hablen entre ellos, les pregunto por su cultura y les invito a que se la expliquen a sus compañeros [...]”*.

Un aspecto en el que hizo mucho hincapié fue en la barrera del idioma y expresó lo siguiente: “[...] *el idioma es, muchas veces, una dificultad muy grande porque no entienden lo que quieres decir, entonces con gestos explicándoles es el problema principal [...]”*.

Otra característica destacable es su utilización de gestos para apoyar la comprensión de los significados de las palabras.

También nos insistió en la necesidad de integrar experiencias que facilitaran al alumnado la adquisición de la competencia comunicativa,

entendida como la capacidad de expresarse de modo coherente y correcto en las diferentes situaciones sociales y culturales que se le puedan presentar.

Finalizó su entrevista enfatizando que el voluntariado del proyecto se preocupa de ayudar al alumnado a conseguir su regularización laboral, orientándolos en la tramitación de documentos, lo que es muy agradecido por parte de los migrantes.

Voluntaria número cuatro.

Esta voluntaria comienza su intervención especificando que imparte docencia de lengua en el nivel básico, así como “*nociones*” de cultura española.

Al igual que la anterior, destaca que no posee un método estructurado de enseñanza del español, por lo que en la clase se hace “[...] *improvisación pura* [...]”. Tras confesarnos su nula formación pedagógica (recuérdese que es abogada) nos indica que suele recibir consejos de otras personas con mayor experiencia.

Ello podría explicar que nos comentara que en muchas ocasiones llegara a sentir impotencia ante el escaso progreso, percibido por ella, del alumnado. Confiesa ser una voluntaria vocacional aunque le falte la formación necesaria para encarar con éxito las responsabilidades asumidas en MIRLO.

Manifestaba ser consciente de la dificultad que entraña comprender la forma de pensar del alumnado migrante, por la distancia cultural, si bien se afanaba por explicarles ciertas señas de identidad cultural propias de nuestro entorno a la vez que favorecía la comparación con hábitos y rasgos propios de sus culturas de origen, obviando pretendidamente los temas religiosos por considerarlos un tanto delicados.

Consideraba fundamental motivar al alumnado de forma permanente para que participaran activamente en las clases, lo que al parecer conseguía con cierta facilidad. Su personalidad alegre, abierta y extrovertida, y el hecho de partir de los intereses del alumnado podrían ser factores determinantes de este éxito en la participación.

Coincidente con las anteriores informantes, destacó igualmente la gran heterogeneidad de niveles formativos que el alumnado posee de sus países de origen, lo que complica la organización de las clases al tener que atenderlos individualizadamente.

Igualmente resaltó la existencia de circunstancias especiales que hacen más complejo el seguimiento del proceso formativo del alumnado, destacando entre otras, la irregularidad de la asistencia a clase, la influencia del clima, el miedo a ser detenidos, etc.

Se mostraba inflexible con el alumnado a la hora de exigirles que durante su permanencia en el centro hablaran sólo, y exclusivamente, en lengua española [...] *los obligamos mucho a hablar español, yo les riño mucho porque es la única manera. Es que, no sé, es distinto a cualquier clase que tú puedas dar [...] lo primero es lo fundamental: que sepan defenderse [...]*”.

Igualmente resaltó que en algunas ocasiones, y ante la irregular asistencia, se toma la decisión (sin entrar a valorarla) de fusionar en una misma clase a grupos de distinto nivel, lo que dificulta aún más el trabajo, al no emplear ninguna estrategia metodológica diferenciada. A ello hay que sumar el reto que supone la frecuente incorporación de nuevo alumnado a los grupos-clase, lo que aumenta aun más su heterogeneidad, reto difícilmente asumible ante la escasez de voluntariado disponible.

Ratificaba la opinión anteriormente expresada por sus colegas, sobre el trabajo que realiza el servicio de inserción y empleo de Cáritas, si bien nos

descubrió un detalle anteriormente no expresado, según el cual este servicio sólo puede tramitar expedientes laborales a migrantes que posean un nivel avanzado de conocimiento de la lengua española: “[...] *la ley de extranjería señala que han de saber español para poder trabajar [...]*”.

Finalizó su entrevista señalando ciertos rasgos psicosociales del alumnado, con expresiones propias tales como, el ser buenas personas, no tener maldad, ser un poco orgullosos, etc.

Voluntaria número 5.

Como primer dato relevante esta voluntaria nos especificó que disponía de una programación formalizada. Tal programación era un tanto exhaustiva “[...] *intento improvisar lo mínimo posible pero siempre aparece algo[...]*”, lo que se convertía, en algunas ocasiones, en un problema. Al evaluar los logros conseguidos por el alumnado, se detectaba frecuentemente que no conseguía los objetivos previstos en el tiempo establecido (siendo consciente de las dificultades por la escasa regularidad en la asistencia del alumnado, la diversidad de conocimientos previos y la diversidad cultural derivada de su país de procedencia).

Confesó que era frecuente parecer una cierta sensación de impotencia al finalizar las sesiones de clase por no conseguir el avance en los aprendizajes previstos “[...] *han sido pocos los días que me he ido de aquí con satisfacción [...]*”. En ciertas ocasiones nos confesaba que la impotencia y la insatisfacción se mezclaban con sentimientos de inseguridad y miedo “[...] *por no haber cumplido lo propuesto [...]*”.

Ante tales informaciones, y teniendo en cuenta que se trataba de una de las voluntarias más veteranas en el proyecto (18 meses de experiencia), sentimos cierta preocupación por tal inseguridad, al no considerar que trabajaba con el alumnado del nivel uno, caracterizado por disponer de escasa formación académica y ser analfabetos totales o parciales en su lengua materna. Tales circunstancias podrían explicar la gran complejidad didáctica

de las clases con este tipo de alumnado y la lentitud en el progreso del aprendizaje, oral y escrito, de la lengua extranjera.

Este estado de opinión se reflejó igualmente cuando le preguntamos sobre la forma de atender la diversidad cultural en el aula. La respuesta, al igual que el resto de voluntariado, es la escasa atención curricular al fenómeno de la multiculturalidad, por lo que afirmó que su prioridad era la enseñanza de la cultura española, como base para el aprendizaje de la lengua castellana. Para ella el trabajo de encuentro de las diferentes culturas que conviven en el Proyecto, complicaba el trabajo, sobre todo por las diferencias entre religiones, argumentando además que “[...] *trabajo con ellos algunas peculiaridades culturales tales como: los dos apellidos, los diferentes tipos de saludos, la gastronomía, la manifestaciones folclóricas... [...]*”.

Profundizando en la inseguridad docente de esta voluntaria, nos indicaba no tener problemas en el trabajo diario con el alumnado, si bien constataba la existencia de ciertas temáticas a las que eran más sensibles y otras que les eran menos atractivas. Tras la entrevista, nos confesó que probablemente el origen de la posible distancia psicológica entre alumnado y profesorado pueda atribuirse en parte a no haber conseguido un clima afectivo-emocional adecuado que aumente la confianza.

Desde el punto de vista metodológico, rechazaba las estrategias clásicas de marcada tendencia gramaticalista orientando su trabajo en una dimensión más comunicativa y sociocultural (aprendizaje lingüístico basado en centros de interés del adulto): “[...] *impartir una clase de gramática es inadecuado en este nivel inicial de la enseñanza de la lengua[...]*”. No obstante, no disponía de una propuesta metodológica articulada, mediante el uso de materiales y recursos didácticos específicos, sino que utilizaba aquellos, dentro de los disponibles, que en cada momento le parecían adecuados a la dinámica del grupo-clase.

Cuando analizamos la participación del alumnado, esta voluntaria

manifestó la existencia de diferencias en el colectivo marroquí, en el que las mujeres eran ciertamente más participativas que los hombres, subrayando que el alumnado senegalés era el más participativo y activo.

De forma recurrente volvió a hablarnos de la necesidad de introducir mejoras curriculares y organizativas en el voluntariado del Proyecto: unos materiales y métodos didácticos adecuados, una coordinación de acciones entre niveles y un intercambio de buenas prácticas, así como el establecimiento de mecanismos para la resolución compartida de problemas.

Voluntario número 6.

Comenzamos destacando que este voluntario declinó nuestra invitación a ser entrevistado, si bien conseguimos convencerlo tras varios intentos colaborara con nosotros. La razón que esgrimía estaba relacionada con alguna mala experiencia relativa a la participación investigadora de universitarios en centros educativos.

Su función dentro de MIRLO era la de impartir clases de apoyo (*maestro volante*) a los grupos-clase cuando sus docentes no asistían por diversas causas. Tan compleja función explica que nos insistiera sobre la necesidad de crear sistemas de coordinación entre los voluntarios que participan: “[...] *la no existencia de programaciones escritas, ni de metodologías específicas, ni de fichas que reflejen el progreso del alumnado, dificulta mucho la suplencia cuando el titular falta [...]*”.

Como recurso metodológico, subrayaba el empleo de los mismos métodos de enseñanza que utilizaba en su quehacer como maestro de educación Primaria, recurriendo en muchas ocasiones a la improvisación.

Subrayó la alta motivación del alumnado para el aprendizaje de la lengua española, afirmando que “[...] *llama la atención las ganas de aprender de los alumnos, lo cual anima mucho en el proceso de aprendizaje [...]*”, asegurando además que cuando el alumnado está motivado y tiene interés por aprender eran capaces de adquirir conocimientos de una forma

rápida y eficaz.

Finalmente coincidió con el resto de participantes en asegurar la importancia de orientar las clases hacia la adquisición de competencias comunicativas que ayuden a los migrantes a defenderse en la sociedad granadina.

Voluntaria número 7.

Dada su escasa experiencia en el proyecto esta voluntaria comenzó destacando sus problemas por la ausencia de coordinación entre el voluntariado y la escasa regularidad en la asistencia del alumnado como principales elementos a mejorar.

Desde el punto de vista didáctico, nos explicó que procuraba organizar los aprendizajes con un nivel de dificultad creciente, utilizando de forma adaptada las metodologías de lectoescritura que venía utilizando en su centro docente.

Al igual que el resto, recalcó la no existencia de problemas aparentes, derivados de la convivencia multicultural “[...] *aquí ya vienen esencialmente a aprender [...]*”, quedando por ello, suficientemente delimitado, los perfiles de docente y estudiante.

Reflexionó con especial preocupación sobre el factor del tiempo y su incidencia negativa en los resultados de los aprendizajes. Ello le determina una visión un tanto eficientista de su labor: “[...] *hemos de rentabilizar al máximo el escaso tiempo del que el alumnado dispone [...]*”. En este sentido nos explicaba la importancia de conectar los nuevos aprendizajes con las competencias previas de cada persona en la formación adquirida en su país de origen. Por ello, comentó la existencia de distintos ritmos de aprendizaje, según el dominio de su lengua materna.

Su escaso tiempo de permanencia en el proyecto, además de la inexistencia de un protocolo de recepción de voluntariado, podría explicar el desconocimiento sobre la existencia del programa de inserción y empleo de Cáritas, por lo que llegó a afirmar que la búsqueda de trabajo para estos migrantes era mediante contactos personales.

Tras el resumen de las entrevistas llevadas a cabo en el Proyecto, y la presencia en algunas sesiones, abordamos la exposición de las principales fortalezas y debilidades detectadas conjuntamente en la organización y metodología didáctica del mismo.

1.4. Conclusiones: análisis de las fortalezas y debilidades del proyecto MIRLO.

Las limitaciones éticas, organizativas y funcionales de esta investigación justifican la limitada amplitud de los datos obtenidos tras la descripción de las ideas clave de las entrevistas. La condición voluntaria de quienes han participado, ha pesado de forma decisiva en el contenido y extensión de las respuestas que en muchos casos no fueron contestadas con precisión ni excesiva claridad. La imposibilidad de completar los datos obtenidos en las entrevistas mediante una observación más sistemática ha sido otra limitación ética que justifica la imposibilidad de profundizar en las razones y fortalezas y debilidades detectadas. La privacidad y la confidencialidad garantizada a los actores nos ha impedido, por acuerdo con las partes, transcribir íntegramente el contenido de las entrevistas e insertar su contenido en el anexo de esta tesis doctoral.

El hecho de que todas las entrevistas hayan sido realizadas por la misma persona contribuyen a la fiabilidad interna de la investigación en las que, además, se ha cuidado especialmente el proceso de selección de los informantes para cumplir con las características mínimas exigidas. También se ha cuidado el método de recogida y análisis de datos (entrevista grabada digitalmente) lo que facilita la replicabilidad, así como los datos consignados sobre contextos físicos, sociales e interpersonales. Todos estos factores

determinan la existencia de fiabilidad externa en esta investigación preliminar.

Respecto a la fiabilidad interna hemos procurado recoger los datos mediante grabación digital como se ha indicado, y éstos han sido revisados por otros investigadores, lo que se consideran factores de fiabilidad interna. En nuestro caso no se han podido aplicar otros criterios para reforzar la misma tales como: la presencia de varios investigadores en el escenario (que no fueron admitidos por la organización responsable del Proyecto) o la participación de ayudantes para completar la recogida de información mediante otras estrategias complementarias a la entrevista (tampoco autorizadas).

Con respecto a la validez interna, se ha garantizado que los resultados (conclusiones de la investigación) son ampliamente compartidos por participantes e investigadora. Tal validez se comprobó en una sesión grupal en la que la investigadora informó suficientemente de las fortalezas y debilidades del programa al voluntariado intervinientes en el mismo, existiendo un alto nivel de acuerdo con las ideas eje mostradas en la descripción.

La validez externa ha sido cuidada mediante una adecuada identificación y descripción de los rasgos significativos del grupo que se investiga con el fin de establecer las comparaciones oportunas. Igualmente se ha descrito el escenario (proyecto MIRLO) y los factores que rodean al mismo, explicando su influencia en los indicadores presentes en el proceso de indagación (entrevista), como elemento de validez externa. Finalmente se ha cuidado la validez de constructo cuidando la conceptualización y descripción del los datos obtenidos, mediante un protocolo de entrevista inteligible, tanto para los participantes, para el investigador y futuros investigadores.

Hechas estas reflexiones sobre la validez y fiabilidad de esta investigación preliminar insertamos un cuadro comparativo que recoge las

principales fortalezas y debilidades detectadas en el análisis de los contenidos de las entrevistas realizadas al voluntariado del Proyecto MIRLO, y con la que cerramos este capítulo.

Fortalezas.	Debilidades.
<ul style="list-style-type: none">• Altruismo, dedicación y convicción del voluntariado en las tareas que realiza.• Existencia de aulas (aunque deficientemente acondicionadas), horarios establecidos, plantilla estable de voluntariado y estructura de coordinación.• Preocupación por el estado personal del migrante (salud, aspectos emocionales, relaciones familiares, seguridad, etc.)• Ausencia de conflictos significativos en las aulas.• Compañerismo entre el voluntariado.• Preocupación por el seguimiento del progreso del alumnado dentro de cada nivel e interniveles.• Preocupación generalizada por crear en el aula un buen clima socioafectivo.• Interrelación del Proyecto con el plan de inserción laboral de Cáritas.• Facilidad en el acceso e integración del voluntariado en el proyecto.• Apuesta metodológica por la orientación cultural y comunicativa frente a la clásica tendencia gramatical.• Respeto y motivación al conocimiento de las distintas culturas que conviven en el grupo-clase. Respeto y tolerancia intercultural e interreligiosa.	<ul style="list-style-type: none">• Débil coordinación entre el voluntariado, y entre éste y la coordinación del programa. Ausencia de un protocolo de recepción de voluntariado al programa.• Ausencia de métodos específicos de enseñanza de la lengua para migrantes o de estrategias ante ausencias de voluntariado titular de un grupo.• Escasa o nula formación psicopedagógica de un sector del voluntariado.• Nula especialización de los actores en educación de personas adultas.• Escasa tendencia a programar el trabajo curricular.• Apuesta por la enseñanza de la cultura española, haciendo poco hincapié en la multiculturalidad y las coincidencias existentes entre las culturas de los migrantes y la local.• Insuficiente participación del alumnado en el aula.• Inexistencia de instrumentos formales de seguimiento y evaluación.• Inexistencia de un banco de recursos y materiales didácticos.• Deficiente evaluación inicial del alumnado.• Agrupamiento basado exclusivamente en el nivel de conocimiento de la lengua castellana sin tener en cuenta otros factores tales como la formación inicial, el conocimiento de otros idiomas, etc.• Excesiva improvisación en el desarrollo de las clases.• Desconocimiento de la lengua materna del migrante, por lo que no existen relaciones didácticas entre lenguas.• Existencia de hacinamiento en el aulas (dos/tres grupos conviviendo en el mismo aula).• Dependencia del voluntariado universitario, por tener que simultanear esta labor con sus obligaciones propias.• Concepción tradicional de la enseñanza: el objetivo central es enseñar.

Tabla 27. Fortalezas y debilidades en el Proyecto MIRLO

**Capítulo 7. APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA
METODOLÓGICA ESPECÍFICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA
LENGUA ESPAÑOLA POR MIGRANTES DE ORIGEN MAGREBÍ**

Capítulo 7. APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA METODOLÓGICA ESPECÍFICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA POR INMIGRANTES DE ORIGEN MAGREBÍ

Tal como describimos en el capítulo tres de esta tesis doctoral, el análisis comparativo de las escasas propuestas disponibles nos ha servido al menos para fijar pilares fundamentales de nuestra aportación, que de forma sintética podemos resumir en:

1. Un enfoque comunicativo y basado en tareas.
2. Una orientación multi/intercultural (entendiendo la complejidad de propuestas relacionadas también con la transculturalidad o la universalidad, pero que debido a los rasgos del personal voluntario, pensamos que son difíciles de aplicar).
3. Planeamiento didáctico mediante centros de interés.
4. Uso de la palabra generadora.
5. Uso de la imagen como fuente de inspiración y apoyo para nuevos aprendizajes.
6. Progresión en espiral en relación a la dificultad de los aprendizajes.
7. Priorizar el aprendizaje de la lengua oral sobre la escrita en los primeros momentos del aprendizaje.
8. Metodologías flexibles y adaptables a las peculiaridades del alumnado.
9. Aprendizajes significativos basados en experiencias y conocimientos previos.
10. Aprendizajes aplicables a la vida real.

1. Elaboración del pre-método: diseños y validación de prototipos experimentales

1.1. Primeras decisiones

1.1.1. Elección de los destinatarios del método de alfabetización

La elección de los destinatarios del método de enseñanza del español básico no fue tarea fácil. Debía responder a las demandas realizadas por los participantes del proyecto MIRLO, detalladas en el capítulo seis de esta tesis doctoral, procurando compensar la escasez de material didáctico específico existente para apoyar los planes y programas de aprendizaje del español de migrantes.

A la vista de los datos referidos a los movimientos migratorios experimentados en España en los últimos diez años, analizados ampliamente en el capítulo uno de este trabajo, consideramos que el método debía estar destinado a personas de procedencia magrebí, por varios motivos:

- Ser un grupo mayoritario de habla no española y haberse incrementado su presencia en nuestro país, en un 645,52% (Instituto Nacional de Estadística, 2010).
- Se trata de un colectivo con elevados porcentajes de analfabetismo en su lengua materna, provenientes de zonas rurales, gran parte de ellos mujeres y con edades superiores a los cuarenta años.
- La grafía y fonología del alfabeto árabe son diferentes al latino, lo que hace que el aprendizaje del español presente mayores problemas y dificultades.
- Los materiales publicados hasta la fecha no parece responder a las necesidades y demandas de este colectivo de migrantes, según algunos expertos y usuarios.
- El colectivo de migrantes magrebíes suele sufrir cierta discriminación en el contexto andaluz. Tal cuestión se agrava si los migrantes magrebíes no dominan la lengua castellana como vehículo

de expresión de participación y de su identidad cultural. Así el antropólogo Yusuf Nava (2006), expone (sin que entremos a valorar otros aspectos) que “*cuando una persona logra pasar inadvertida – invisible– en el seno de una sociedad, es cuando verdaderamente está integrada*”. Prosigue explicando que la población receptora de migrantes marroquíes participa de la interacción entre ambas culturas viendo al otro como si se tratara de un “invasor”, especialmente en lugares donde abunda el desempleo. Si a ello le unimos la incapacidad para la comunicación, este sentimiento de no-integración se acentúa y dificulta el aprendizaje de la lengua, ya que como expone El-Maokouri (1995: 357) “*el estado del entusiasmo del inmigrante con el español es proporcional al grado de su simpatía con lo español*”.

- La necesidad de acreditación de aprendizaje del español que exige la nueva ley de extranjería, resalta la importancia del aprendizaje del idioma y de la certificación de dichos aprendizajes mediante la superación de cursos específicos como requisito para la obtención del permiso de trabajo.

Una segunda decisión previa a la elaboración del método fue la determinación del nombre. Tras analizar diversas propuestas elegimos la denominación “*Comunicándonos...*”, tras la cual se intuye el deseo de intercomunicación, intercambio de ideas, sentimientos, costumbres, referentes culturales, etc.

Comunicándonos, es una llamada de atención al establecimiento de diálogos interculturales, basados en la tolerancia, el respeto y el mestizaje cultural.

La tercera decisión adoptada hizo referencia a la caracterización y organización didáctica del método *Comunicándonos...* Ello llevó consigo la determinación de un primer borrador que contenía los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

En este trabajo contamos con la inestimable colaboración de un grupo interdisciplinar de especialistas compuesto por:

- Una pedagoga con experiencia en la enseñanza del español para migrantes,
- Dos profesores de adultos con gran experiencia en este campo.
- Además, los codirectores de esta tesis doctoral (con amplia trayectoria en el trabajo con migrantes y con la educación de adultos).

Realizamos sesiones informales de trabajo en las que intentamos dar respuesta a cuestiones tales como:

- ¿Es prioritaria la enseñanza de la alfabetización clásica del migrante en los primeros momentos de aprendizaje del español, o quizás es más importante la capacitación del mismo para poder afrontar situaciones comunicativas simples?
- ¿Qué metodología debemos utilizar para que el proceso de aprendizaje del migrante sea ameno y efectivo en sus primeros momentos?
- ¿Qué centros de interés debemos contemplar para conectar con las necesidades, prioridades y urgencias de los migrantes que nos sirvan para secuenciar metodológicamente el aprendizaje del español?
- ¿Qué rasgos interculturales debemos fomentar desde nuestra propuesta metodológica para mejorar el conocimiento de la sociedad y cultura española (alfabetización funcional) ?
- ¿Qué estrategias metodológicas resultarán más motivadoras y efectivas para desencadenar aprendizajes significativos?

Acordamos dar prioridad a la enseñanza del idioma oral sobre la expresión escrita en las primeras etapas del aprendizaje como fórmula para conseguir que en poco tiempo, los migrantes dominen expresiones esenciales

para su desenvolvimiento en la sociedad de acogida.

Acordamos que *Comunicándonos* debía ser un método ecléctico, que se inspirara en las valiosas aportaciones de la teoría y práctica de la enseñanza del español para extranjeros, y, de modo especial, para migrantes. Subrayamos la importancia que, didácticamente, debía jugar la imagen en el desarrollo del método, y decidimos los centros de interés que podrían vertebrar las siete unidades básicas que compondrían la propuesta metodológica. Las tres primeras unidades desarrollan aprendizajes fonéticos prioritarios que se desarrollan y amplían en forma de espiral en la cuatro restantes.

Los centros siete centros de interés consensuados para esta propuesta metodológica fueron:

Unidad 0. Me presento. La presentación y definición personal es fundamental para el conocimiento mutuo en el primer momento de un encuentro.

Unidad 1. Saludos y despedidas. Los saludos y las despedidas son el inicio y cierre de cualquier conversación.

Unidad 2. Así somos. Conocer la identidad de una persona, la historia de la misma, sus intereses y motivaciones, las aspiraciones laborales y el lugar de procedencia, es fundamental para construir una imagen preliminar de uno mismo y de las personas que nos rodean.

- *Subunidad 2.1. La descripción física.*
- *Subunidad 2.2. El trabajo.*
- *Subunidad 2.3. Mi nacionalidad.*

Unidad 3. Vida cotidiana. Conocer la hora, el nombre y uso de los alimentos en nuestro país y sus comidas características junto a las del país de origen, es de gran interés. También resulta básico a partir de la experiencia y

los métodos estudiados, aprender el nombre de las prendas de vestir, de ciertos objetos para la vivienda y de las estrategias de alquiler de la misma.

- *Subunidad 3.1. ¿Qué hora es?*
- *Subunidad 3.2. Nos vamos al mercado: los alimentos y las comidas.*
- *Subunidad 3.3. Nos vamos de compras.*
- *Subunidad 3.4. Busco piso.*

Unidad 4. La salud y la higiene personal. El respeto y el conocimiento del cuerpo es esencial para mantener una buena salud. Aprender los hábitos de higiene personal y social ayuda a la integración social y a la prevención de enfermedades. Utilizar adecuadamente los servicios sanitarios, conociendo los derechos y deberes como usuarios de los mismos resultan aconsejables.

- *Subunidad 4.1. Cuido y conozco mi cuerpo.*
- *Subunidad 4.2. Estoy enfermo, voy al médico.*

Unidad 5. Mi nueva ciudad, mi nuevo país, mi nueva vida. Comprender la idiosincrasia del contexto de acogida y de las características geográficas y culturales del nuevo país, es una dimensión fundamental para el desempeño vital.

- *Subunidad 5.1. Mi nueva ciudad.*
- *Subunidad 5.2. Mi nuevo país.*

Unidad 6. Quiero conocer mis derechos y deberes como ciudadano. Los derechos y deberes recogidos en la legislación vigente, los mecanismos de regularización, de residencia, trabajo y reagrupación familiar, y las asociaciones e instituciones que defienden a los migrantes, son conocimientos de gran interés.

Desde la consulta de bibliografía relacionada con la enseñanza de

español para migrantes, el examen de los aspectos expuestos por el voluntariado de MIRLO y al análisis de los métodos de enseñanza de español para migrantes; se decidió imprimir un enfoque multicultural a la propuesta metodológica optándose por trabajarlo de forma transversal. Los contenidos que componen tal sustancia transversal son:

1. *Usos, costumbres y tradiciones.*
2. *Comportamiento en diferentes contextos.*
3. *Tolerancia y respeto.*
4. *Igualdad de género*
5. *Conocimiento y respeto mutuo entre culturas.*
6. *Diálogo entre civilizaciones y religiones.*

La toma de estas decisiones permitió dar un paso más en la propuesta metodológica: elaborar un conjunto de prototipos de páginas del método para someterlos a validación mediante juicio crítico del comité de expertos, como paso previo a la elaboración de las Unidades Didácticas definitivas.

1.2. Proceso de elaboración y validación de prototipos.

El grupo de expertos me ayudó a elaborar un conjunto de plantillas estándar de las que nacerían las primeras partes del método. Decisiones sobre el tipo de letra, la longitud de las frases, las relaciones texto-imagen, la claridad de los conceptos, la distribución cromática, etc. favoreció la creación estas aportaciones.

El primer paso que se procedió a realizar para la elaboración de *Comunicándonos*, fue la búsqueda de imágenes adecuadas y relacionadas con los conceptos y temas integrados en el método. Utilizamos diversos recursos de internet, siendo de especial utilidad el localizador de imágenes del buscador Google (<http://images.google.com>). En la selección de imágenes nos orientamos por los criterios de Aparici, Valdivia y García Matilla (1997: 42) en relación a los requisitos que debe poseer la imagen para que se convierta en una experiencia de aprendizaje:

- *La atracción que ejerce el estímulo sobre uno o más de nuestros sentidos:* cuáles serán las experiencias perceptuales más adecuadas para el desarrollo de un tema determinado.
- *La preparación debida a experiencias previas:* la utilización de imágenes va a estar muy vinculada a los conocimientos previos sobre el tema que aborda y sobre las relaciones previas del alumnado con las mismas.
- *La relación de estímulos simultáneos entre sí:* lo que implica que el docente establezca una metodología de trabajo dinámica y participativa.
- *La repetición de un mismo estímulo:* ya que si se utiliza de forma arbitraria provoca aburrimiento y desatención.
- *Las asociaciones emocionales que pretenden lograr los materiales didácticos:* esto es, la utilización de una imagen u otra debía responder a la siguiente pregunta: ¿qué actitudes pretendemos fomentar con la utilización de la imagen, son meras distractoras de la atención o, por el contrario, sirven para reflexionar sobre ellas mismas y su contexto?
- *El nivel de sugestión del estímulo:* cuanto más seductoras sean las imágenes utilizadas, mayor será la posibilidad del trabajo creativo.

Para la maquetación de los prototipos se utilizó el programa informático Corel Draw. 12.0, ya que se ajustaba a las demandas y necesidades establecidas.

En las páginas siguientes ofrecemos ejemplos del primer prototipo del método correspondiente a las unidades didácticas cero, uno y dos, que se sometió a juicio crítico de los especialistas, formados por:

- Dos tecnólogos de la Educación. Ex-profesores Educación de Adultos, que a su vez son expertos en el uso educativo de la

imagen.

- Una maestra de educación infantil, experta en alfabetización.

El trabajo: Actividades

1. Une con flechas:

				
panadero panadera	carnicero carnicera	carpintero carpintera	cocinero cocinera	jardinero jardinera

2. Escribe

	Limpiador Limpidadora		Cocinero Cocinera
	Jardinero Jardinera		Mecánico Mecánica
	Pintor Pintora		Carnicero Carnicera
	Carpintero Carpintera		Albañil
	Panadero Panadera		Frutero Frutera

Comunicándonos. Método de Alfabetización para Inmigrantes. Lecturas y gramática. Así somos! Mi profesión

Ilustración 1. Ejemplo de actividades escritas. Primera versión método de aprendizaje de español básico **Comunicándonos**

Así soy...

Soy...



alto bajo gordo flaco
alta baja gorda flaca

Yo soy alta
Tu eres flaco
El es bajo
Ella es gorda

Nosotros somos flacos
Vosotras sois bajas
Ellos son gordos
Ellas son altas

Comunicándonos. Método de Acreditación para Inmigrantes. Letras mayúsculas y minúsculas. Así somos: Comunicación Física

Ilustración 2. Ejemplo de presentación contenidos. Unidad 2 “Así somos”. Primera versión método de aprendizaje de español básico **Comunicándonos**.

El verbo "Tener"

Yo tengo	Yo tengo los ojos marrones
Tú tienes	Tu tienes los ojos marrones
Él /Ella tiene	Él tiene los ojos marrones
Nosotros tenemos	Nosotros tenemos los ojos marrones
Vosotros tenéis	Vosotros tenéis los ojos marrones
Ellos tienen	Ellos tienen los ojos marrones

Comunicádonos. Método de Alfabetización para Inmigrantes. Lecturas y gramática: Así somos: Comunicación Física

Ilustración 3. Ejemplo presentación verbo tener. Unidad 2 "Así somos". Primera versión método de aprendizaje de español básico **Comunicádonos**

En diversas sesiones de trabajo analizamos, conjuntamente con los tres expertos, pormenorizadamente las páginas de estas tres primeras unidades didácticas, y realizamos cambios y mejoras sustanciales que afectaron a la calidad del material didáctico que finalmente se aplicaría en la experimentación final. Entre las conclusiones obtenidas en las distintas reuniones mantenidas con este grupo de trabajo, destacan las siguientes apreciaciones y propuestas de mejora:

- *Sobre-saturación de contenido textual e icónico en las páginas.* El análisis pormenorizado de los prototipos según los postulados de la percepción visual y de las normas de calidad de textos escritos, aconsejó aliviar de contenido las páginas elaboradas evitando la presencia de más de seis imágenes por página. En la página siguiente se presenta la ilustración cuatro correspondiente al prototipo inicial y la ilustración cinco que pertenece a la reelaboración disminuyendo el contenido visual e icónico, a la luz de las decisiones adoptadas.

Así soy...

El pelo

Tengo el pelo rubio
Tienes el pelo castaño
Tiene el pelo rojo
Tenemos el pelo negro
Tenéis el pelo castaño
Tienen el pelo rojo

Castaño

Rubio

Negro

Rojo



No tengo pelo
Soy calvo

La nariz


Grande


Pequeña

Mi nariz es pequeña
Tu tienes la nariz grande

Comunicándonos. Método de Alfabetización para la gran parte. Lecturas y gramática. Al ser: Descripción Física

Ilustración 4. Sobre-saturación de información en las láminas presentas en la primera versión de **Comunicándonos**.

Comunicándonos. Método de Alfabetización para Inmigrantes. Módulo del Primer Nivel de Instrucción

Así soy...

El pelo



Rubio



Castaño



Negro



Rojo



Calvo

Tienes el pelo castaño
Vuestro pelo es rubio
Él no tiene pelo. Es calvo

26

Letras sencillas y grandes. Así como: Descripción Física.

Ilustración 5. Versión final. Unidad 2 “Así somos”, subunidad 2.1 Descripción física. Comunicándonos.

- *El uso de resaltes cromáticos como fondos de imagen.* Tras su análisis se decidió eliminar tal elemento por considerarlo como distractor que pudiera provocar confusión visual. Las ilustraciones seis y siete muestran los retoques realizados en los prototipos.
- *El incremento del tamaño de los textos visuales e imágenes.* El incremento de los textos visuales puede favorecer la capacidad motivacional del aprendizaje. Por tal motivo la disminución de contenido por página nos va a permitir incrementar el tamaño de las imágenes tal como se muestra en la ilustración número siete.

Así soy...



Azules
Verdes
Marrones
Negros

Los ojos

Mis ojos son azules
Tus ojos son marrones
Sus ojos son verdes

La boca

Nuestra boca es grande
Vuestra boca es pequeña
Sus bocas son grandes



Grande
Pequeña

Comunicándonos. Método de Abilitación para Inmigrantes. Lecturas y gramática. Así somos. Despreparada Pérez

Ilustración 6. Fondos y tamaños de las imágenes en las láminas presentas en la primera versión de **Comunicándonos**.



Ilustración 7. Versión final. Eliminación de fondos y aumento de de las imágenes. Unidad 2 "Así somos", subunidad 2.1 Descripción física. Comunicándonos

- *El tipo de letra utilizado.* Los expertos nos hicieron notar que el tipo de fuente de letra utilizada anteriormente (no entrelazada y en cursiva) era poco legible. Ello aconsejó la modificación de tales características seleccionando la fuente (letra) Eldenfont, que presenta como características ser entrelazada y facilitar una mejor discriminación de los rasgos identificativos de cada unidad por contar con mayor distancia entre caracteres, tal como muestra la tabla número 31.

Fuente Freehand 575 BT		Fuente Edelfontmed	
alto	bajo	alto	bajo
alta	baja	alta	baja

Tabla 28. Letras utilizadas en la primera y segunda versión de **Comunicándonos**

También se decidió resaltar en color rojo las palabras que compondrían el vocabulario básico, tal como se muestra en la tabla 32.

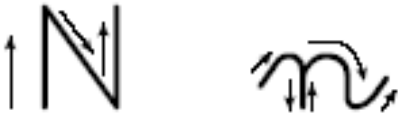
Mis ojos son azules	Mis ojos son azules
Tus ojos son marrones	Tus ojos son marrones
Sus ojos son verdes	Sus ojos son verdes

Tabla 29 . Letras y color utilizados en la primera y segunda versión de **Comunicándonos**

- *Creación de unidades de lectoescritura.* En las sesiones evaluadoras se llegó a la conclusión de la necesidad de crear unidades básicas de lectoescritura, para facilitar el proceso de aprendizaje de la

misma. Las ilustraciones ocho y nueve muestran un ejemplo de una unidad creada en torno a la letra “n”.

Comunicándonos. Método de Alfabetización para Inmigrantes. *María del Pilar Noguera Juárez*



Na Ne Ni No Nu
na ne ni no nu

Na Ne Ni No Nu
Na Ne Ni No Nu
Na Ne Ni No Nu
Na Ne Ni No Nu

na ne ni no nu
na ne ni no nu
na ne ni no nu
na ne ni no nu

Letras escritas y gramática. Aprendamos las letras: N, n 6

Ilustración 8. Unidad de lectoescritura de Comunicándonos.

Comunicándonos. Método de Alfabetización para Inmigrantes *Mano del Pícaro Rogelio Juárez*



mano



nota



mena



mene



mono

7
Letras sencillas y grandes. Aprendamos las letras: M, n

Ilustración 9. Unidad de lectoescritura de Comunicándonos.

Hacemos notar la necesidad de partir de trazados relacionados con el aprendizaje de las letras, pues la ausencia de instrucción académica en muchos casos de las personas participantes, exigían este tipo de trabajo, más analítico, ante la incapacidad de poder realizar suficientes actividades de precisión y motricidad fina.

- *Los ejercicios diseñados para repaso de los conceptos aprendidos.* Por eso se sugirió la inserción de diversos tipos de propuestas didácticas que contemplaran actividades tales como:
 - *Ejercicios de discriminación visual de letras.*
 - *Vaciado de textos (Textos cloze), pero sólo con las letras que hasta el momento de la realización de la tarea se habían trabajado.*
 - *Ejercicios de relaciones imagen-palabra.*
 - *Dictados libres/significativos-copia.*
 - *Role-playing.*

- *Cambio de la imagen cabecera de cada unidad temática.* El equipo de expertos planteó la posibilidad de utilizar como imagen cabecera una obra pictórica de un pintor español que estuviera relacionado con la temática que a continuación se iba a tratar. De esta manera se escogieron obras de Velázquez, Goya, Picasso, Dalí, etc. Las ilustraciones diez y once muestran la sustitución de una imagen caricaturesca por una obra pictórica de Velázquez.



El trabajo

Comunicádonos. Método de Alfabetización para Inmigrantes, Lectorales y Escritores. Así somos. Mi profesión

Ilustración 10. Primera imagen de cabecera del proyecto piloto de Comunicádonos

Comunicándonos. Método de Alfabetización para Inmigrantes.

María del Pilar Noguera Juárez



*La fragua de Vulcano
Diego de Velázquez de Silva (1599-1660)*

El trabajo

Letra cursiva y gramática: Así somos: El trabajo

Ilustración 11. Resultado final. “La fragua de Vulcano” Diego de Velázquez. Portada subunidad 2.2 “El trabajo”.

- *La mejora de la comprensión semántica de cuadros-resumen de verbos, posesivos, etc.* Esta fue otra de las sugerencias ofrecidas por el equipo de expertos. Para tal fin se aligeró sensiblemente el contenido de las páginas incluyendo ilustraciones gráficas alusivas a situaciones cotidianas de comunicación. Las ilustraciones once y doce muestran los diseños originales saturados de texto, y la trece a redefinición de contenidos basada en la inclusión de textos visuales alusivos a la vida real.

Dos verbos importantes

<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
<i>Yo soy</i>	<i>Yo estoy</i>
<i>Tú eres</i>	<i>Tú estas</i>
<i>Él es</i>	<i>Él esta</i>
<i>Nosotros somos</i>	<i>Nosotros estamos</i>
<i>Vosotros sois</i>	<i>Vosotros estáis</i>
<i>Ella son</i>	<i>Ellos están</i>
<i>El verbo <u>ser</u> se utiliza cuando nos referimos a características que nos acompañan toda la vida. Ej. Soy español. Soy Carmen. Esto nunca cambiará.</i>	<i>El verbo <u>estar</u> se utiliza para referirnos a características que pueden variar. Ej. Estoy casada, pero me puedo divorciar.</i>

<p><i>Yo soy Marie</i></p> <p><i>Estoy casada</i></p> <p><i>Tu eres Marie</i></p> <p><i>Estas casada</i></p> <p><i>Ella es Marie</i></p> <p><i>Ella esta casada</i></p>	<p><i>Nosotros somos Marie y Ali</i></p> <p><i>Estamos casados</i></p> <p><i>Vosotros sois Marie y Ali</i></p> <p><i>Estáis casados</i></p> <p><i>Ellos son Marie y Ali</i></p> <p><i>Estan casados</i></p>
---	---

Comunicación. Método de Alfabetización para la lectura. Lectura y escritura. Así somos: Disgrafía Funcional

Ilustración 11. Primeros cuadros resumen, con fondos distorsionadores y con sobre-saturación de información

Comunicación. Método de Alfabetización para Inmigrantes. María del Pilar Noguera Juárez

Dos verbos importantes

<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
<i>Yo soy Tú eres Él es Nosotros somos Vosotros sois Ellos son</i>	<i>Yo estoy Tú estás Él está Nosotros estamos Vosotros estáis Ellos están</i>
<i>El verbo <u>ser</u> se utiliza cuando nos referimos a características que nos acompañan toda la vida. Ej. Soy español. Soy Carmen. Esto nunca cambiará.</i>	<i>El verbo <u>estar</u> se utiliza para referirnos a características que pueden variar. Ej. Estoy casada, pero me puedo divorciar.</i>

Letras sencillas y geométricas. Así se ve: Comunicación Básica

Ilustración 12. Cuadro final: eliminación de fondos y adecuación de la cantidad de información.

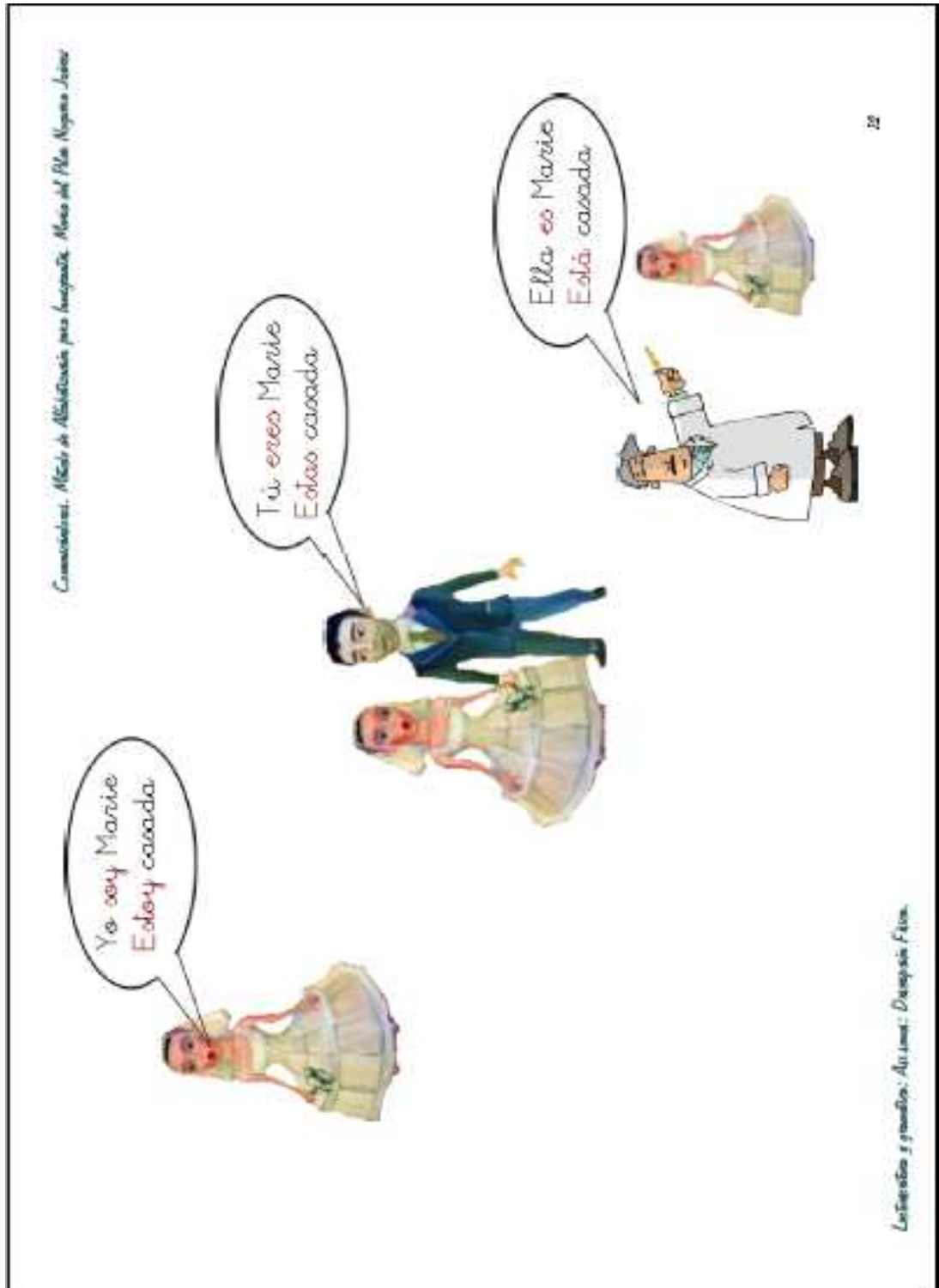


Ilustración 13. Inserción de información de los cuadros resumen primigenios en situaciones reales de comunicación.

Esta validación piloto permitió avanzar de forma más segura y eficiente en el diseño del método que describiremos en las páginas sucesivas.

2. Comunicándonos: estructuración tecnológico-didáctica y organizativa del método.

2.1. Diseño tecnológico- didáctico del método.

2.1.1. Objetivos.

Los objetivos generales que pretende desarrollar “*Comunicándonos*” están relacionados con la adquisición de hábitos sociales, culturales académicos e idiomáticos, fundamentalmente. Cada unidad y subunidad temática tendrá sus propios objetivos, que desarrollarán el siguiente marco competencial:

1. Adquirir un conocimiento básico de la lengua española que permita al alumnado desenvolverse de forma autónoma en la sociedad de acogida.
2. Desarrollar actitudes y aptitudes de participación, integración y convivencia, a través del conocimiento cultural.
3. Favorecer la comprensión de la sociedad y la cultura española desde el respeto y la tolerancia, considerando también la cultura propia.
4. Impulsar el diálogo como medio de promoción del mestizaje cultural y del fomento de la toma democrática de decisiones dentro y fuera del aula.
5. Favorecer la coeducación y la educación no sexista en el aprendizaje del español para migrantes.

2.1.2 Criterios de selección de los contenidos.

Para la selección de los contenidos que se plantean desde el método de español básico *Comunicándonos*, nos hemos basado en el trabajo de Zabalza (1987: 36), cuando expone “*la selección de contenidos como un proceso de toma de decisiones, sobre la base de criterios explícitos que corresponden a la significación lógica, representatividad, actualidad, relevancia y*

contextualización”.

Es muy importante establecer una secuencia facilitadora de aprendizaje, en la que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales estén íntimamente interrelacionados.

Por otra parte es relevante, como se ha comentado, considerar la diversidad presente en el aula y ajustar los contenidos a las diferentes necesidades educativas del alumnado en el aula.

2.1.3 Actividades y tareas.

Nuestro método se articula mediante la inclusión de actividades tipo, que fomentarán la conversación, la realización de simulaciones y juegos de rol, la discriminación visual, etc., tal como muestra la tabla adjunta.

Actividad	Tipo de uso	Descripción
Conversación	Lengua oral	La conversación es fundamental para conocer el grado de conocimiento y dominio que posee el alumnado. Además va a ser vehículo de conocimiento para conocer sus estados de ánimo, preocupaciones, problemas, etc., y todos los aspectos que pueden influir en la adquisición de conocimientos en ese momento
Simulaciones	Lengua oral	Se generan a partir de un centro de interés y desarrollan diferentes destrezas (vocabulario, planificación, autorregulación, creatividad, etc.). Tras plantear un tema, el alumnado desarrolla un guión o conversación relacionada con el tema.

Juegos de rol	Lengua oral	Se trata de un diálogo establecido entre una o más personas, donde se desarrollan los contenidos ya trabajados previamente.
Ejercicios de lectura	Lengua oral y escrita	Su objetivo es el de mejorar la discriminación visual, la pronunciación y la rapidez lectora.
Tareas	Lengua oral y escrita	Se trata de hacer un trabajo final con lo aprendido en la unidad. Así se propone hacer un recetario de comidas típicas de casa país, o una guía de ocio.
Actividades culturales	Lengua oral y escrita	Fiestas populares, visitas a los lugares más característicos de la ciudad, etc.: toda actividad relacionada con el conocimiento de la cultura local y sus particularidades.
Juegos y actividades lúdicas	Lengua oral y escrita	Donde se desarrollan los contenidos trabajados tanto a nivel oral como escrito mediante el uso de técnicas lúdicas de aprendizaje.
Ejercicios de discriminación visual	Lengua escrita	Actividades cuyo objetivo es la discriminación y distinción de los diferentes rasgos gráficos que poseen las letras que componen el alfabeto español.
Ejercicios de letra pautada	Lengua escrita	Tienen como finalidad el aprendizaje y mejora de la direccionalidad de la grafía española.
Ejercicios de vaciado de textos (<i>Texto script</i>)	Lengua escrita	Con este tipo de ejercicio se pretende que el alumnado reconozca las letras que va aprendiendo para ir pasando al reconocimiento global de la palabra así como de su sentido dentro de un texto. Para ello se proponen textos que consisten desde el vaciado de letras en palabras hasta la palabra completa dentro del texto.

Tabla 30. Actividades programadas en Comunicádonos. Elaboración propia.

Al elaborar las actividades, expone Díez Jiménez (2007: en línea), conviene considerar que:

- Ofrezcan contextos relevantes e interesantes.
- Promuevan una actividad mental en el alumnado.
- Presenten grados de dificultad ajustados y progresivos.
- Estimulen la participación, la solidaridad y no discriminación.
- Integren contenidos de distinto tipo.
- Puedan resolverse utilizando distintos enfoques.
- Admitan niveles de respuesta y tipos de expresión diversos que propicien la participación de todos.
- Admitan niveles diferentes de intervención del docente y los iguales.
- Admitan niveles diferentes de intervención del profesorado y de interacción en el aula.

2.1.4. *Papel del estudiante y del docente*

El alumno es el verdadero protagonista del aprendizaje, reduciendo paulatinamente la exposición, introducción de temas y el establecimiento de la dinámica de trabajo por parte del docente.

El monitor es un guía en el aprendizaje. Ejerce funciones de exposición de conceptos nuevos, corrección de errores, facilitando aprendizajes por descubrimiento, establecimiento de actividades y regularización de las mismas, etc. Adopta el papel de *coordinador* (Richards y Lockhart 1998:100) pues "*organiza y dirige el ambiente del aula y el comportamiento de los alumnos de forma que el aprendizaje obtenga los mejores resultados*". Direcciona el proceso, orientando y sugiriendo ideas para que los estudiantes entiendan las características de cada actividad o tarea, junto a las fases de las mismas. Sus intervenciones están orientadas principalmente a motivar y estimular la participación.

El trabajo con el alumnado se desarrollará de modo individualizado atendiendo a las características personales del mismo, especialmente las relacionadas con la lectoescritura, aunque la mayoría de las actividades están concebidas para el trabajo grupal, donde se produzcan procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos.

2.1.5. El papel de los materiales.

Desde el método de español básico para migrantes que hemos diseñado y desarrollado en parte para este trabajo doctoral, no se pretende una retención memorística de los datos, sino que lo que nos interesa es que se realice una reflexión crítica sobre la lengua y cultura de acogida en relación con la lengua y cultura de origen, a través de un material didáctico efectivo, de calidad y significativo.

Se persigue trabajar con una información que se presenta sobre un tema concreto; los materiales audiovisuales y escritos (manual, bits de información, revistas, fotografías) son de utilidad como base para la comprensión de la lengua, y la conversación, simulaciones y juegos de rol, servirán para practicar y desarrollar un mejor uso de la lengua española.

2.1.6. Procedimiento.

Debido a las características de las personas migrantes a quienes va destinado, se ha diseñado un método basando en la *asociación palabra–imagen* como motor generador de conocimiento y el *núcleo temático* como unidad de organización del mismo.

Para que un método de enseñanza tenga éxito es preciso que éste responda a las necesidades y expectativas que el migrante presenta en relación con el uso que del español va a hacer. Consideramos la lengua oral como medio de comunicación, interacción e integración de la persona migrante en la sociedad, aunque no podemos olvidar la relevancia del

lenguaje escrito para poder acceder a ciertos aspectos de la vida cultural del país de acogida, que si bien es un hecho importante de integración sociocultural, no parece una necesidad inmediata al mismo nivel que lo oral.

2.1.6.1. *La imagen.*

Para Alonso y Matilla (1990), citado por Ortega (1997: 37), expone que *“la imagen material es la réplica visual que reproduce, con mayor o menor aproximación, la visualidad de las cosas, contamos con réplicas sonoras que reproducen, con mayor o menor aproximación la sonoridad de las cosas”*. Por su otro lado, Thibaul-Laulan (1973: 23) la define como *“una reproducción, un reflejo, un diseño, una aportación de información que designa lo real [...] pudiendo ser de naturaleza visual-natural, dibujado-óptico, pero también acústico, olfativo y táctil”*. Es por tanto la representación de algo real o imaginario, entendiéndose que una imagen puede ser también la representación que el cerebro humano forma por otros medios que no sean la luz y su efecto sobre la visión. Así, el ruido de cristales rotos puede formar en nuestro cerebro lo que es una imagen sonora.

En ese sentido, la imagen no es el hecho real, sino la representación que del hecho hace el cerebro usando la visión (u otros sentidos complementarios). Si nuestros receptores reciben los estímulos necesarios, se puede formar una visión de algo que no sea un hecho real (es decir, que no existe).

El lenguaje de las imágenes tiene un gran valor en la comunicación, desde siempre. Para Acaso (2007: 15), una imagen es un sistema de representación a través del lenguaje visual, siendo importante su capacidad de generar conocimiento, es decir, *“modifican nuestra forma de pensar y hacen que nos posicionemos de determinada forma de vida”*.

La apelación de la imagen es directa, por cuanto, a diferencia del lenguaje verbal en que lo que se representa está mediatizado por la lengua y obliga al receptor a un esfuerzo mayor de decodificación, la imagen nos enfrenta a la realidad representada, sin mediación. La imagen tiene un gran valor educativo en el sentido que cumple las funciones didácticas que a

continuación exponemos (Rodríguez Diéguez, 1977: 41 y ss):

FUNCIÓN MOTIVADORA	Despierta el interés del alumnado
FUNCIÓN VICARIAL	Hace referencia a la necesidad de utilizar forzosamente la imagen para el aprendizaje de ciertos contenidos en los que predomina la naturaleza visual
FUNCIÓN CATALIZADORA DE EXPERIENCIAS	Se aplica en aquellos mensajes icónicos que ayudan a la construcción de la organización de la realidad. Las secuencias de imágenes realizan esta función
FUNCIÓN INFORMATIVA.	Mientras que la función vicarial sustituye al objetivo, la informativa permite un principio de la ciencia o un proceso tecnológico, convirtiéndose en indispensable para su comprensión.
FUNCIÓN REDUNDANTE	Es aquella que se utiliza tras haber descrito verbalmente el tema visual, siendo un refuerzo de la “verbalidad didáctica”.
FUNCIÓN ESTÉTICA	La cumplen aquellas imágenes impregnadas de armonía y belleza cuya contemplación produce placer y emociones.

Tabla 31. Funciones pedagógicas de la imagen. Adaptado de Ortega (1997: 45)

La fuerza de la imagen visual es ingente. Efectivamente, cuando utilizamos la imagen visual, entramos directamente al intelecto del interlocutor, sin tener que explicar con palabras o textos lo que queremos expresar. Entra de forma permanente en la mente y automáticamente, sin necesidad de convencer a través de un discurso. Es esta cualidad de la imagen visual la que históricamente ha sido reconocida por los poderes fácticos y utilizada en función de ciertas posiciones. El reconocer este poder comunicador de la imagen es fundamental en una sociedad como la contemporánea en que estamos acostumbrados a los mensajes publicitarios,

al lenguaje televisivo, a los logotipos de los productos que les interesan, etc. Es capital, entonces, utilizar esta gran facultad que tiene la imagen visual tanto para incentivar el estudio del español como su enseñanza.

2.1.6.2. *La comunicación oral.*

La comunicación oral ha resultado durante mucho tiempo, y como hemos podido apreciar en el capítulo tres, bastante desatendida en la instrucción de lenguas extranjeras. Según nuestra experiencia y la revisión bibliográfica efectuada, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas han conducido a docentes y voluntariado a emplear su propia intuición o valerse de su experiencia profesional al tratar de promover y desarrollar las habilidades orales en las clases de español.

La expresión oral, en palabras de Asiáin (2000: 216) tiene algunas ventajas prácticas sobre la escrita:

- *Por la facilidad.* Antiguamente el hombre se comunicaba por sonidos, y pasaron muchos miles de años antes de usarse signos gráficos.
- *Por el aprendizaje.* El ser humano desde pequeño aprende a emitir sonidos, pero tarda mucho en aprender los signos gráficos.
- *Por la sencillez.* Encontramos países en los que sus habitantes, aunque no saben leer ni escribir, hablan su propia lengua, como el caso de los pueblos que no utilizan escritura y poseen literatura de transmisión oral.
- *Por la entonación.* Tenemos la ayuda de la entonación, con la que expresamos un sentido afectivo, irónico, burlesco, enérgico, de incredulidad, de enfado, etc. Aspectos todos muy culturales.
- *Por la mímica.* Frecuentemente la mímica nos ayuda a expresarnos con más exactitud y así hacemos uso de movimientos de brazos, manos o cabeza para reforzar nuestras palabras, o con

gestos y miradas expresamos todo lo que queremos transmitir a otra persona.

Viendo estas ventajas, adoptamos por importancia y facilidad para el migrante en los primeros momentos de aprendizaje del español, la adquisición de la lengua española en su forma oral con apoyo no verbal. El lenguaje escrito precisa un nivel de abstracción mayor que el lenguaje oral, lo que hace que el lenguaje oral sea adquirido antes y de forma natural, esto es, el lenguaje oral aparece “naturalmente” por una serie de intercambios de la persona con su entorno, sin que en éste exista un programa preparado de forma intencionada para su enseñanza sistemática. El lenguaje oral se enseña/aprende a través de la comunicación.

Desde *Comunicándonos*, se incentiva la comunicación oral con vocación de integración cultural y donde practiquen, emulando situaciones reales comunicativas, aquellos conceptos que se están trabajando.

2.1.6.3 La alfabetización.

La alfabetización, la habilidad de usar textos para comunicarse a través del espacio y el tiempo, se reduce a menudo a la habilidad de leer y escribir, o a veces, sólo a la de leer. Los estándares para los que se constituyen los niveles de alfabetización varían entre las diferentes sociedades. Para McLane y McNamee (1999: 16) la alfabetización es *“tanto un logro intelectual individual como una forma de conocimiento intelectual individual, como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir”*.

Por su parte, Colomer y Camps (2000: 17) recogen las posiciones sobre alfabetización, promulgadas por la UNESCO en 1976, la cual expone que:

“Más que como una finalidad en sí misma, la alfabetización se ha de considerar como una manera de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que va más allá de los límites de una tarea rudimentaria

de alfabetización que consista simplemente en enseñar a leer y a escribir. El proceso mismo del aprendizaje de la lecto-escritura ha de convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida; la lectura y la escritura no han de conducir tan sólo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo el camino, finalmente, al conocimiento humano básico”.

Existen dos finalidades esenciales en el proceso de alfabetización de la persona migrantes:

- *Exógena* al aula que va más allá del propio proceso de adquisición de Lengua Extranjera y llega a la satisfacción de necesidades básicas del individuo (transparencia).
- La *finalidad endógena*. Desde la perspectiva comunicativa sólo se concibe el aprendizaje de una Lengua Extranjera si se integran las cuatro destrezas (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita), ya que así ocurre en la mayoría de las interrelaciones en la realidad (Nunan 1996).

Desde este método se ha optado por un método de alfabetización que combinen características didácticas de los principales métodos de enseñanza de la lectoescritura: el método analítico y el sintético, como formula Aragón (2001:652):

- *Métodos sintéticos*: Denominación de una serie de métodos muy diversos, pero con una característica en común: *“el desarrollo de la enseñanza de la lectura y la escritura se debe regir por el principio de ir desde lo más simple (letra) a lo más complejo (palabra/frase)”*. Como sabemos, son los que más se suelen trabajar en la escuela infantil y primaria.
- *Métodos analíticos*: parten del principio opuesto al de los métodos sintéticos, es decir: *“es mejor, para la enseñanza de la lectura, partir de las unidades mínimas de la lengua con sentido*

propio (palabra/frase), para, posteriormente, ir descomponiendo progresivamente esas unidades hasta llegar a las mínimas unidades del alfabeto (letra)". Como hemos expresado, los objetivos culturales, de participación e integración y de satisfacción de comunicación en un contexto real, estos métodos son más apropiados, aunque hayamos tenido que utilizar también los sintéticos, habida cuenta de la problemática relacionada con las habilidades académicas, expuesta con anterioridad.

Siguiendo con esta autora, exponemos una serie de características didácticas que poseen estos métodos y que justifican la elección de ambas metodologías en la enseñanza de la lectoescritura en *Comunicándonos*.

- Los métodos sintéticos realizan el proceso de enseñanza de la lectura sin partir de los intereses del alumnado. Esto convierte a los métodos sintéticos en métodos perennes, que pueden ser aplicados a sujetos diferentes.
- Los métodos analíticos se centran más en la comprensión visual que en la auditiva.
- En los métodos sintéticos el material ya está elaborado, mientras que en los analíticos, el material variará en función del grupo, ya que siempre se pueden añadir o quitar aquellos elementos que más convengan.
- Los métodos sintéticos, debido a su estructura, son más rápidos de enseñar y de aprender, puesto que aceleran mucho el proceso de lectura "mecánica". Mientras que los analíticos, aunque son más lentos, obtienen mejores resultados en relación a lectura comprensiva.
- En los métodos sintéticos es el docente, más bien el material, los que establecen el *tempo*. Por su parte, en los analíticos, el grupo y su ritmo de aprendizaje son los que marcan los tiempos (Aragón 2000: 654).

Al tratarse de un método de enseñanza del español para migrantes que

poseen un conocimiento escaso o nulo de la lengua española, el utilizar la relación imagen-palabra ha servido de base para introducir al alumnado en el conocimiento de la palabra y sus componentes, produciéndose un aprendizaje global de la misma. Pero debido a la escasez de tiempo con el que se cuenta para el aprendizaje de la lectoescritura, también hay cabida en *Comunicándonos* para la metodología sintética de éste, más concretamente el método silábico y de palabra generadora. El hecho de comenzar con el conocimiento de las sílabas que pueden componer una palabra (la letra, y el fonema correspondiente, es una unidad demasiado abstracta), nos va a servir de apoyo para la pronunciación paulatinamente correcta de las palabras (habida cuenta de la demanda por parte de los migrantes para sentirse “menos diferentes”) que son presentadas en el método por un lado, y por otro el conocer las sílabas en su forma aislada nos sirve de retroalimentación en el momento de presentarlas en un palabra.

Todas las unidades del método comienzan con un espacio para la lectoescritura, que trata de señalar las sílabas más comunes en las palabras que se van a presentar posteriormente.

2.1.7. *La interculturalidad.*

Expone Villena (2007: 34) que “*mucho se ha avanzado en nuestro país en el estudio de la multiculturalidad (término gestado en EEUU, que alude en términos generales al contacto cultural, a la yuxtaposición que identifica a los considerados como propios para diferenciarlos del resto) y la interculturalidad (propio de la corriente europea, que invoca un espacio de interacción, facilitado por el establecimiento de un sustrato común en todas las culturas y sociedades)*”.

Las culturas son dinámicas. Van cambiando con el paso del tiempo y, sobre todo, en el contacto con otras culturas; lo que supone un cuestionamiento de algunos de sus principios y avance en cómo resolver los conflictos o dificultades que se les plantean, ya que la cultura es de alguna manera un modo de adaptación al medio. Por ello todas son “válidas” y

tienen sentido en su medio y en su tiempo, enriqueciéndose con el contacto. Martínez Rodríguez (2005: 48) apunta que *“la interculturalidad entiende la relación entre culturas diferentes como un espacio social que se comparte y donde las características culturales del espacio social configuran un código que genera una continuidad entre la diferencia cultural”*.

Compartimos con el sindicato de educación STEE EILAS (2001: en línea), la integración de las personas migrantes concierne a todo actor, pues somos más iguales que diferentes. No se trata tanto de aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural sino de dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto y legitimación de la exclusión social. Es preciso también tratar los conflictos que puedan generarse, solicitando la buena voluntad de todas las partes y considerar la asimetría existente.

Por este motivo desde el método que ahora presentamos, se ha tratado de trabajar los aspectos más significativos de la cultura local, pero integrándola en diálogo respetuoso con rasgos característicos de la cultura árabe-amazight. Así se ha intentado motivar el acercamiento y el conocimiento de ambas culturas, tratando de cuestionar sus fundamentos, para así progresar aún más en el proceso.

2.1.8. Aspectos emocionales y afectivos en la clase de español.

La clase de español para migrantes debe ser, según estamos tratando en este trabajo, un lugar de aprendizaje significativo por un lado, pero quizás es más conveniente que sea un lugar para el encuentro, donde las personas implicadas en el acto educativo se sientan cómodas, y donde todas ellas sean partícipes de las decisiones y consecuencias que en relación al aprendizaje se adoptan. Lerner y Sitman (1999, en línea) recogen palabras de Martínez-Vidal en relación a lo que debería ser la clase de español *“se trata de una experiencia enriquecedora de apertura a nuevos horizontes a partir de textos y actividades mediante los que se trabajan las cuatro destrezas y se enseñan y practican las estructuras gramaticales y el léxico del español en un contexto auténtico y variado, al tiempo que se descubre el mosaico de*

dialectos y subculturas que componen el mundo de habla hispana en toda su heterogeneidad”.

Es esencial trasladar el aprendizaje a situaciones reales de comunicación, ya que como afirma García Santa-Cecilia (1995: 156) *“la práctica de procesos de comunicación en el aula y la transferencia de esta práctica a situaciones reales de comunicación requerirá el desarrollo de procedimientos metodológicos adecuados que permita desarrollar actividades de comunicación y actividades de aprendizaje en contextos significativos y estimulantes para los alumnos”.*

Para que estas máximas puedan cumplirse, y teniendo en cuenta la experiencia vivida en el desarrollo de este trabajo doctoral, aportamos algunas sugerencias que pueden servir al docente de español para que el aula se convierta en ese espacio de trabajo deseado:

- *Empatía y comprensión:* como capacidad para ponerse en el lugar del otro. A las clases de español asiste el alumnado, con sus problemas (situaciones de regulación, desestructuración familiar y desarraigo, falta de empleo, prostitución, explotación laboral, etc.). Todos ellos influyen en el desarrollo de la clase, y es conveniente guardar un espacio para intentar comprender y entre todos ayudar. Como expone Muñoz López (2002: 29) *“es necesario plantear la educación de los alumnos inmigrantes desde una perspectiva de reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y lingüísticas”.*
- *Captar las necesidades de aprendizaje del alumnado:* el docente ha de ser capaz de conocer las motivaciones y necesidades que presenta el alumnado con respecto al aprendizaje del español. Como explicaba en el capítulo anterior una voluntaria del proyecto MIRLO, no se precisa una clase de gramática en muchos casos. Por ello es apropiado que al inicio de cada unidad se converse con el alumnado sobre lo que esperan aprender en la misma y qué temas relacionados les interesan, juntamente con los objetivos

planificados. El Consejo de Europa (2001: 11) en su marco de referencia para la enseñanza de lenguas recoge las siguientes preguntas como pasos iniciales del docente para hacer un análisis de intereses y necesidades:

- *¿Para qué quieren aprender esa lengua?*
 - *¿Qué necesitan aprender para lograr su meta?*
 - *¿Qué les hace querer aprender?*
 - *¿Cuáles son sus características personales (Edad, sexo, contexto social y educativo, etc.)?*
 - *¿Qué acceso tienen a libros de texto, libros de referencia (diccionarios, de gramática...), ayudas audio-visuales, ordenadores, etc.?*
 - *¿Cuánto tiempo tienen o desean emplear?*
- *Uso de la negociación:* este punto está muy relacionado con el anterior. El aula debe convertirse en un espacio democrático. Se pueden negociar los aspectos estructurales: objetivos, estrategias, contenidos con sentido, actividades dentro y fuera del aula, la formación de grupos, el desempeño de roles y práctica de valores, el compromiso, la responsabilidad, el respeto, el trabajo cooperativo, etc. Las tomas de decisiones deben ser negociadas entre todos los implicados en el acto educativo intentando que todas las opciones sean expuestas, y escogiendo entre todas las más adecuadas.
 - *Adecuada utilización del lenguaje corporal:* en la comunicación el 35% es verbal y el 65% restante son gestos, signos o mímica (Torrecillas 2006, en línea). A veces la barrera idiomática hace que el lenguaje no verbal se convierta en la mejor opción para hacer llegar el mensaje, por un lado, y puede ayudar a crear cercanía en el grupo, por otro.
 - *Capacidad para resolver problemas:* en el aula encontramos alumnado con diferentes intereses y motivaciones, diferentes

puntos de vista y diferentes situaciones. Por ello el conflicto en clase es algo habitual. El monitor debe ser capaz de resolver los problemas que pueden surgir en clase tanto a nivel interpersonal como el relacionado con el material. Para la resolución de conflictos, Díaz Perea (2005: 3-4) propone unos pasos fundamentales para llegar a la misma:

- Toma de conciencia de situaciones incompatibles y la conducción a una relación conflictiva: hacer un análisis y replanteamiento del problema a través del diálogo, preferiblemente en grupo, partiendo de lo más cercano- nuestra experiencia personal- a lo más lejano o global.
 - Movilización hacia procesos de resolución: determinar las necesidades de cada cual y buscar soluciones pacíficas- negociación, mediación, transacción, confrontación, conciliación, diálogo, etc.- y estrategias para la planificación del cambio-objetivos, organización, etc.-.
 - Conclusión en un resultado: elegir de las soluciones propuestas la más idónea, aplicarla, revisarla y evaluar el proceso y el resultado.
-
- *Demostraciones de afecto*: el aula de idiomas, como expone De Andrés (2000:111-112), es un entorno social en el que el individuo participa con toda su personalidad, creciendo dentro del grupo. El docente asume, así, un pleno sentido educativo que supera el reduccionismo de la enseñanza del sistema lingüístico como único objetivo. Con la incorporación de la autoestima y la afectividad, el quien enseña un idioma se convierte en educador y, además, con garantías de eficacia, es decir, para enseñar eficazmente es esencial enseñar afectivamente. Con el uso del afecto en clase, se reducen los niveles de ansiedad y el aumento de la autoestima, ya que como expone Morgan (2006, en línea) *“la ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje*

y otra que lo sustenta”. Para trabajar estos aspectos esta autora propone una serie de indicaciones que pueden ser muy útiles, habiendo ya comentado algunas de ellas y siendo, en todo caso, consideradas en nuestro método:

- Tratar al alumnado siempre con respeto e intentar proteger su sentido del yo.
 - Darles la posibilidad de expresar sus preocupaciones.
 - Crear un ambiente de cooperación en vez de competición.
 - No presionar al alumnado a hablar antes de que se sienta capaz.
 - Mantener una política sobre la corrección de errores que no resulte amenazante para el alumnado.
 - Hacer sentir al alumnado que es valorado.
 - Hacer que participen en la construcción del espacio de aprendizaje.
 - Mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros.
 - Incorporar algunas actividades que no solo tengan fines lingüísticos sino también metas de carácter personal.
 - Ayudar al alumnado a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar sus debilidades.
 - Propiciar espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sentimientos o preocupaciones.
 - Reflexionar constantemente desde la empatía.
- *Uso del humor en el aula:* Para Snetsinger, (1998: 374) “[...] la incorporación de temas y comentarios humorísticos relativos al

contenido sirven para crear una atmósfera positiva de aprendizaje, motivando a los estudiantes a atender el material y ayuda a comprender los conceptos y hechos más difíciles, mejor que el material presentado de la forma normal o no-humorística”. Cuando se utiliza el humor dentro de la práctica cotidiana en las clases de español, se incrementa la cercanía, por un lado, y colabora a un clima de aula agradable, tranquilo y de confianza, por otro. También es un vehículo para el acercamiento cultural ya que como expone Sánchez Rodríguez (2002: 347) “el humor se presenta como un reflejo de las particularidades de cada pueblo y cultura. Es precisamente este último aspecto el que lo convierte en una herramienta didáctica de gran valía para desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos”.

2.1.9. Temporalización y medios.

Comunicándonos, está diseñado para que la realización del curso completo tenga una duración de nueve a diez meses, aunque este tiempo dependerá de las características propias que presente el alumnado en relación al aprendizaje.

La estructura del método muestra una progresión ascendente en relación a la dificultad que presentan. Otra característica que posee este método de aprendizaje del español, es que no se tratan las unidades de aprendizaje de forma aislada, ya que a medida que se avanza en el desarrollo del mismo se amplían los conocimientos con contenidos nuevos pero con repaso periódico de lo ya trabajado. Con ello se pretenden tres objetivos:

- Aprender la lengua de forma contextualizada.
- Asentar los conocimientos adquiridos.
- Romper el equilibrio cognitivo, en sentido constructivista.

Para conseguirlo, el método cuenta con los siguientes medios:



Gráfico 44. Componentes de Comunicándonos. Elaboración propia.

2.1.10. Estrategias.

Para exponer resumidamente y tener presentes algunas orientaciones didácticas que pueden regir nuestras prácticas educativas con alumnado migrante, recogemos formulaciones planteadas por García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos (2003: 73-74). Estas orientaciones están pensadas para alumnado migrante (o de padres migrantes) de Primaria y Secundaria, aunque hemos adaptado aquellas que responden a las características del alumnado al que pretendemos llegar con este método:

- Los textos y las muestras de lengua que se utilicen deben ser reales o, al menos, verosímiles.
- Las situaciones de comunicación se situarán en el ámbito próximo al alumnado y deberán ser de interés para el mismo.
- El error forma parte del proceso y sólo a través de las intervenciones del propio alumnado y de sus errores se reconducirán los aprendizajes.
- La progresión de los aprendizajes: las situaciones de comunicación que se planteen y los textos empleados deberán ser cada vez más complejos, de forma que el uso que aparece de ellas no resulte artificial o limitado, sino que permita profundizar en los aprendizajes lingüísticos.

- Lo importante es el proceso y no tanto el resultado, especialmente al principio, ya que éste sin duda será satisfactorio si la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se ha hecho de forma coherente, teniendo en cuenta una secuencia lógica de actividades que potencien las capacidades del alumnado.
- Los conocimientos previos se activarán de forma intencional para dar seguridad y anclar los aprendizajes de manera que resulten significativos.
- Se deberá ejercer un control del discurso global por el docente, que tendrá la función de modelar los aprendizajes lingüísticos programados.
- Los distintos recursos audiovisuales (imágenes, grabaciones, vídeos, esquemas, gráficos...), los gestos, así como el apoyo en otras lenguas y las actividades que favorezcan la respuesta resultan imprescindibles en el momento de enseñar una segunda lengua.
- El componente cultural debe incluirse en las distintas secuencias de aprendizaje.
- Las cuatro destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) se desarrollarán de forma integrada al tratarse de situaciones reales de comunicación.

3. La transversalidad.

Entendemos la transversalidad como una llamada de atención sobre la necesidad de convertir la acción educativa en una acción profunda y globalmente humanizadora, enriquecedora del ser humano y de sus posibilidades para crear una vida mejor para sí mismo y para los demás. Como expone Montané (2006: 210) *“los ejes transversales surgen de necesidades y demandas que la sociedad plantea a la educación y de los retos referidos a la formación integral de los individuos en dirección a lograr una ciudadanía plena y para ello es necesario un conocimiento crítico y relevante con una perspectiva transformadora”*.

La transversalidad es importante, implica concienciación, un encuentro con las raíces ontológicas, relaciona contenidos con la cultura

pública; y asumimos que la transversalidad es un mecanismo que permite la interrelación entre los contextos en los cuales se mueve quien aprende.

El desarrollo de los temas transversales/valores supone una estrecha relación de la formación que se recibe desde el entorno donde se va a poner en práctica. Y es así por la estrecha vinculación con la realidad social y por el convencimiento de que es la educación un camino básico para promover las mejoras sociales.

Desde el método *Comunicándonos*, se proponen los siguientes temas transversales, para su trabajo a lo largo de la aplicación:

1. *Usos, costumbres y tradiciones*: en España existen multitud de costumbres y tradiciones que son interesantes para el conocimiento del migrante; pero siempre desde un punto de vista informativo y nunca como imposición, siendo muy interesante buscar relaciones o comparaciones con la cultura de las personas migrantes. Se trata, como expone García García (2000, en línea), de *“capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural tales como el contraste de los valores culturales propios y de la cultura de acogida, de autodescubrimiento, de comparación sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y el diálogo, de reflexión y análisis, y junto con estas nuevas dinámicas ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que se adentren en el conocimiento del propio yo y de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que rastreen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno”*.

2. *Comportamiento en diferentes contextos*: este tema está relacionado con el anterior. Para Souto (2006: 124) *“el comportamiento colectivo de las personas suelen ser comportamientos congruentes con la legislación del país, con las circunstancias económicas, con el espacio físico donde vivimos, el hábitat, el empleo, la educación, y sus necesidades, pudiendo*

aumentar o favorecer estas circunstancias, la gravedad de los problemas en la convivencia". Las normas de comportamiento y regulación del mismo pueden ser diferentes, como sabemos, en cada país. La defensa del espacio personal, la expresión corporal, el uso de un tono de voz u otro, etc., pueden ser inapropiados o estar en oposición con lo socialmente establecido. Por tanto, conocer cómo actuar en cada una de las circunstancias más cotidianas, así como las posibles consecuencias de un comportamiento no adecuado, es esencial.

3. *Derechos y deberes como ciudadanos*: Señala Moreno (2003: 203) que *"en las actuales sociedades democráticas avanzadas los ciudadanos son titulares de derechos civiles, tales como los morales de derecho a la libertad de pensamiento y de expresión, o los materiales como el de la propiedad privada; y disfrutan de derechos sociales, bien sean los relativos a la salud, a la educación o al bienestar necesario para poder desarrollar un tipo de vida percibida como digna por el conjunto social. Todos esos derechos están amparados por las instituciones estatales, las cuales asumen la responsabilidad colectiva de su promoción y tutelaje"*. La falta de conocimiento sobre derechos y deberes como ciudadanos está presente incluso entre la población con arraigo. Si a ello le sumamos la situación de fragilidad que posee la población migrante, hace que ésta se cuestione sobre la posesión de derechos y deberes o hasta dónde llegan los mismos. Esta situación, en palabras de Bueno y Belda (2006: 230), *"propicia procesos de autoestigmación, que provocan que el inmigrante no viva plenamente como ciudadano"*. Los derechos y deberes de los integrantes de una sociedad derivarían de los derechos de la ciudadanía, que *"se basaría en el respeto al pluralismo de valores y de culturas, aspira a que se minimicen las desigualdades procedentes de la diversidad de culturas, lenguas o religiones y exige de todos el civismo"* (Bueno y Belda, 2006: 234).

4. *Tolerancia y respeto*: como apunta García Hoz (1996: 36) *"el respeto y la tolerancia son manifestaciones de la aceptación del*

otro; en ellos se establece una relación persona-persona que salva las dificultades de la comunicación nacidas de las diferencias humanas”. En nuestro método, educar en el respeto y la tolerancia es un complemento de la educación de la libertad y que vivir estos valores es amar la dignidad de la persona y respetar su intimidad.

5. *Igualdad/Equidad de género*: Messina (2001: 4) expone que “la igualdad de género es una relación de equivalencia, un parámetro que permite tratar a sujetos diferentes como iguales, al tener el mismo valor”. La discriminación de género crea, fomenta y multiplica las desigualdades, impidiendo el desarrollo humano. Según la UNESCO (2001: 13) “la desigualdad de género se manifiesta en distintas formas y modalidades según las condiciones sociales, culturales, históricas y económicas de las sociedades”. Por este motivo cuando se habla de mujeres de origen musulmán o de entornos fuertemente patriarcales, hay que prestar atención para no caer en la equivocación de la generalización. De hecho, la mujer "musulmana" es sólo una abstracción ignorante e injusta, existiendo las mujeres turcas, kuwaitíes, sauditas, cuyos problemas son muy diferentes. Su condición está dictada no tanto por la religión, sino por la estructura política del país al que pertenecen, más o menos influenciada por la religión. En la nueva Ley de Igualdad de Género Española, del 22 de marzo del 2007, se contempla una especial consideración con los supuestos de doble discriminación y las singulares dificultades en que se encuentran las mujeres que presentan especial vulnerabilidad, como son las que pertenecen a minorías, las mujeres migrantes y las mujeres con discapacidad, y cuya máxima novedad reside en la prevención de conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad, aspectos que desde esta ley se contempla y cuyas acciones corresponden tanto a las Administraciones públicas y entidades privadas.

6. *Conocimiento y respeto mutuo entre culturas*: la inmersión cultural del migrante está totalmente relacionada con el mundo de

los sentimientos. Con frecuencia, el migrante siente la necesidad de formar parte de una nueva comunidad y de sentirse ciudadano de un nuevo país. Expone Bantulá (2002: 13) que *“la formación debería ayudar a los miembros de una sociedad a adquirir un mejor conocimiento del mundo y de sus habitantes, fomentando actitudes que desarrollen en ellas un espíritu de aprecio y de respeto mutuo entre culturas, razas y estilos de vida”*. Por ello el desarrollo de este aspecto no sólo se ha de quedar como un trabajo dentro de la clase de idioma, sino que debe ser extrapolable a toda la ciudadanía en general.

No queremos terminar este capítulo sin señalar que para la UNESCO *“la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana [...] al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que velar para que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el plurilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico y la posibilidad, para todas las culturas de estar presentes en los medios de expresión, son los galantes de la diversidad cultural (Ortega, Robles, y Romero, 2006:87-88)*.

La propuesta metodológica esbozada en este capítulo y que concretaremos en el capítulo siguiente, es una muestra clara de nuestra intención pedagógica por el respeto a la diversidad cultural y por el mestizaje étnico e ideológico de los pueblos que compartimos el mar Mediterráneo como espacio común de alianza y encuentro de culturas.

**Capítulo 8: COMUNICÁNDONOS: PROPUESTA METODOLÓGICA
ESPECÍFICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA
POR MIGRANTES DE ORIGEN MAGREBÍ**

Capítulo 8: **COMUNICÁNDONOS: PROPUESTA METODOLÓGICA ESPECÍFICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA POR MIGRANTES DE ORIGEN MAGREBÍ**

1. Estructura del método

El método de aprendizaje *Comunicándonos* consta de un total de siete unidades temáticas, algunas de ellas divididas en subunidades relacionadas con un tema específico del tema general. Esta estructura permite elegir en cada momento los contenidos que deseamos trabajar, según las condiciones de trabajo, de organización y humanas.

El material tiene una progresión lineal en relación con la dificultad de contenidos, expresiones y funciones lingüísticas, pero a su vez presenta una estructura flexible y en espiral; esto es, permitiendo evolucionar a aprendizajes de mayor dificultad, pero será responsabilidad del docente seleccionar aquellos conceptos a trabajar, dependiendo en todo momento de la preparación y capacidad del alumnado, así como de sus necesidades formativas.

En el gráfico siguiente exponemos de forma visual la estructura metodológica de “*Comunicándonos*”.

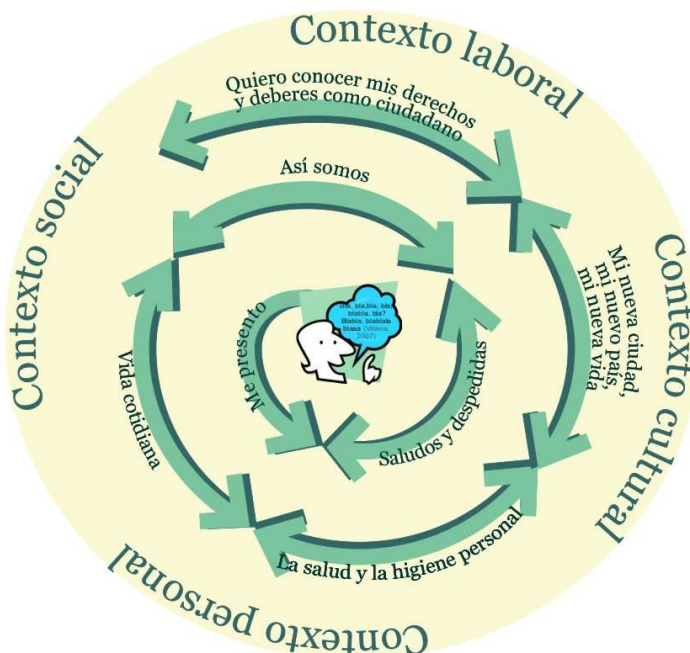


Gráfico 46. Estructura metodológica de “*Comunicándonos*”. Elaboración propia.

A continuación pasamos a exponer las unidades temáticas y subunidades de las que se compone el método *Comunicándonos*, donde se detallan los objetivos,

contenidos, metodología, etc., para una mejor comprensión y conocimiento del mismo. El método, como se ha comentado, recoge las sugerencias y aprendizajes que obtuvimos de la investigación piloto, el asesoramiento externo, la indagación en los métodos editados de uso frecuente y en nuestra propia experiencia. Por ello, no seremos redundantes en la explicitación de los aspectos ya justificados. No obstante, la edición final de nuestro método incorporará dichos contenidos, presentes en los capítulos anteriores, a las tablas que a continuación se muestran.

2. Unidad 1. La presentación.

El objetivo final de esta unidad didáctica es que el alumnado aprenda a presentarse en lengua española, como recurso motivacional para iniciar el aprendizaje de la segunda lengua (extranjera). A continuación se presentan una tabla que detalla los contenidos de dicha unidad.

Unidad 1. Me presento

Objetivos generales	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber realizar una presentación básica que incluya aspectos relacionados con el nombre propio, la procedencia y la edad. • Conocer fórmulas interrogativas para saber, de otra persona, algunos datos básicos. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las letras del alfabeto español. 	
Contenidos generales	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Me llamo.... • Soy de • Tengo ... años. • ¿Cómo te llamas? • ¿De dónde eres? • ¿Qué edad tienes? 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <p>Las letras del abecedario</p>
Metodología general	<p>Saber realizar la presentación de uno mismo, así como de otra persona, es conveniente cuando nos adentramos en un nuevo grupo humano.</p> <p>Se comenzará con una exposición por parte del monitor de los conceptos y funciones lingüísticas expuestas, para ir potenciando un uso autónomo de los mismos. Las clases deberán ser dinámicas y prácticas en la medida de lo posible obedeciendo a la realidad social que envuelve las misma, convirtiendo el aula en un lugar de aprendizaje basado en la realidad. Es recomendable utilizar las indicaciones metodológicas anteriormente expuestas en relación con la atención afectiva y psicosocial del alumnado.</p>	
Evaluación general	<p>La evaluación será continua y en ella se tendrá en cuenta en primer momento la capacidad de motivar y acoger al alumnado, detección del progreso del mismo y los conceptos dominados, atendiendo a sus capacidades y conocimientos previos.</p> <p>Para la realización de la evaluación se utilizará la observación directa sobre el alumnado, considerando los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adecuación sociolingüística:</i> si es capaz de adecuar sucesivamente su discurso a diferentes situaciones a las que se enfrenta. • <i>Fluidez y buena pronunciación:</i> progresiva ausencia de pausas y emisión fonológica correcta. • <i>Control de vocabulario:</i> paulatino uso del vocabulario aprendido. 	

3. Unidad 2. Los saludos y las despedidas.

En esta unidad temática se aborda un aspecto de gran importancia cívica y social como son los saludos y las despedidas, tanto formales como informales, y su uso socialmente más apropiado. Con ello además, se refuerza el aprendizaje de las vocales, profundizando sobre su grafía, su pronunciación e identificación.

Pasamos a concretar más esta unidad en las siguientes tablas.

Unidad 2. Saludos y despedidas.

Objetivos generales	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer diferentes formulas de saludo y despedida, comunes y usadas en el contexto. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir las vocales del abecedario español. 	
Contenidos generales	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludos y despedidas. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <p>Las vocales.</p>
Metodología general	<p>Se pretende dirigir palabras de cortesía, gestos o cualquier acto de atención a otra persona al encontrarla o al despedirse de ella. Estas acciones son muy importantes socialmente: el modo de saludar es un indicativo sociocultural del individuo que recibe o emite el saludo. La ausencia o negación de éste es interpretado normalmente como una falta de educación, o como un rasgo de enemistad hacia alguien.</p> <p>Las sesiones de trabajo dedicadas al desarrollo de estos contenidos serán participativas y vivenciales, atendiendo a los conocimientos previos del alumnado y a la realidad social que lo envuelve.</p> <p>Se realizará una exposición de los contenidos programados en esta unidad por parte del docente, para proseguir con la ejecución de actividades que reflejen posibles entornos en los que se desenvuelve el alumnado, buscando la adecuación lingüística y comunicativa en los mismos, persiguiendo unas normas mínimas de cortesía.</p> <p>Todo ello se trabajará junto con las características afectivas y psicosociales que rodean al grupo de trabajo.</p>	
Evaluación general	<p>La evaluación será continua y en ella se tendrá en cuenta el perfeccionamiento del alumno, detección del progreso del mismo y los conceptos dominados, atendiendo a sus capacidades y conocimientos previos.</p> <p>Para la realización de la evaluación se utilizará la observación directa sobre el alumnado, si se alcanzan los siguientes criterios de desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adecuación sociolingüística:</i> si es capaz de adecuar su discurso a las diferentes situaciones a las que se enfrenta. • <i>Control de vocabulario:</i> correcto uso del vocabulario aprendido. • <i>Pronunciación adecuada:</i> persiguiendo la comprensión por parte del receptor del mensaje más que la perfección en la misma. • <i>Participación e implicación del alumnado.</i> • <i>Respeto por el turno de palabra.</i> <p>En relación con la lectoescritura, se evaluará la misma y se tendrá en cuenta si el alumno se adecua a los siguientes criterios de desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificación y lectura correcta de las letras aprendidas.</i> • <i>Firmeza del trazo:</i> si se trata paulatinamente de un trazo firme y resuelto. 	

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer saludos y despedidas más usuales en el contexto. • Asimilar, comprender y usar de forma correcta saludos y despedidas tanto formales como informales. <p>Reconocer y nombrar estados de ánimo según el momento</p>		<p><i>Uso del lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer saludos y despedidas más usuales en el contexto. • Asimilar, comprender y usar de forma correcta saludos y despedidas tanto formales como informales. <p>Reconocer y nombrar estados de ánimo según el momento</p>
	Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <p>Masculino y femenino de los conceptos</p>	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hola • ¿Cómo estás/ está usted? • Estoy bien/ mal, gracias • Buenos días/tardes/noches. • Adiós. • Hasta mañana. • Hasta el próximo día. • Que tengas un buen día.
Metodología		<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Muestra y explicación de los Bits de información de los estados de ánimo por trabajar. • Escenificación de los estados de ánimo. • Uso de imágenes de personas en diferentes estados de ánimo. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Juegos de pregunta-respuesta: Se emite una de las funciones aprendidas y otro debe contestar con la función adecuada a la misma. • ¿Qué se están diciendo? Descripción de imágenes donde se representan personas saludándose. • Realización de simulaciones donde estén reflejadas los contenidos relacionados con estas funciones. <p><i>Enseñanzas instrumentales. Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación fonológica de los contenidos que se desarrollarán. • Muestra de las características gráficas de las letras y enseñanza de su direccionalidad correcta. • Ejercitación a través de la lectura utilizando los Bits de información con las sílabas, identificación de las letras aprendidas en textos y asociación palabra-imagen. <p>Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas de escritura, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia.</p>	

<i>Materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Diccionario de imágenes. • Bits de información. • Imágenes de personas saludándose. • Letras de plástico. 	<i>Temporalización</i>	<p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 10 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
<i>Transversalidad</i>	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 		
<i>Evaluación</i>	<p>La evaluación se efectúa a lo largo del desarrollo de los contenidos mediante una evaluación continua y global del alumnado y se atiende a aspectos socioculturales que influyen en el aprendizaje el mismo. Se tienen como referencia los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar al comienzo del trabajo de la unidad didáctica los conocimientos previos del alumnado mediante el uso de la conversación. • Detectar la adecuación sociolingüística en el empleo de los saludos y despedidas trabajadas, mediante la observación y posterior anotación en el diario de clase, de progresos y errores cometidos en las intervenciones del alumnado en las actividades. • Descubrir el grado de control que presenta el alumnado en relación con el uso del vocabulario trabajado sobre los estados de ánimo mediante la presentación de bits de información y su registro en el diario de clase. • Detectar los posibles fallos de pronunciación emitidos por el alumnado mediante la observación de sus intervenciones dentro de las actividades programadas. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. <p>Determinar si el alumnado distingue y ejecuta, tanto a nivel oral como escrito, las vocales a través del análisis de trabajo con las fichas presentadas en el método</p>		

4. Unidad 3. La descripción.

Esta unidad temática está dedicada a la descripción (retrato) de uno mismo y de los demás. Ello se realiza mediante la descripción física, la expresión de la situación laboral y concreción de la nacionalidad (junto con cualquier elemento que en la construcción de su identidad personal, quieran aportar o significar como relevante). El trabajo en esta unidad subraya la adecuada utilización de diversas consonantes para conformar sílabas simples, incidiendo en el aprendizaje de la lectura y grafía. La unidad incide, también, en el aprendizaje de los pronombres personales y de los verbos ser y estar, de especial dificultad como sabemos para hablantes de otro idioma.

Consta de tres subunidades:

- La descripción física
- El trabajo
- La nacionalidad

Estas unidades y subunidades quedan detalladas en las tablas que a continuación se presentan.

Unidad 3 Así somos.

<p>Objetivos generales</p>	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer diferentes adjetivos que nos describen, así como comprenderlos y utilizarlos de forma correcta para realizar una descripción de sí mismo y de los demás. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar el conocimiento de consonantes y sílabas, formadas por las mismas, del alfabeto español. 	
<p>Contenidos generales</p>	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción física. • El trabajo. • La nacionalidad. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i> Las sílabas formadas con las letras: m, n, s, b, c, l, r, d g.</p>
<p>Metodología general</p>	<p>Describirse a uno mismo o a otra persona es ser consciente de sus características físicas y emocionales. Además nos ayuda a conocerla mejor, incluyendo aspectos básicos como la situación laboral y la nacionalidad, además de cualquier aspecto que quieran añadir.</p> <p>La participación y la implicación del alumnado en esta subunidad didáctica es total para el correcto desarrollo. Las actividades van encaminadas a proporcionar al alumnado experiencias de aprendizaje que le ayuden a adquirir los contenidos programados de una forma amena y donde sea el principal protagonista.</p> <p>Aunque las exposiciones de los contenidos y funciones lingüísticas y comunicativas serán introducidas, será el alumnado quien ha de realizar un descubrimiento de los mismos a través de sus experiencias previas.</p> <p>La enseñanza se desarrollará atendiendo a los principios de respeto hacia la persona y a las características y peculiaridades propias.</p>	
<p>Evaluación general</p>	<p>La evaluación debe tener en cuenta los aspectos socioafectivos que en referencia al aprendizaje influyen en el alumnado. Es continua, y partirá de los conocimientos previos que sobre los contenidos a evaluar presenta el alumnado. Además se tendrá en cuenta la adquisición de conocimientos en relación al uso del lenguaje atendiendo a los siguientes criterios de desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adecuación sociolingüística:</i> si es capaz de adecuar su discurso a las diferentes situaciones a las que se enfrenta. • <i>Fluidez, corrección y pronunciación en el discurso:</i> ausencia de pausas, construcción de oraciones y emisión fonológica paulatinamente adecuada. • <i>Control de vocabulario:</i> buen y correcto uso del vocabulario aprendido. • <i>Respeto por el turno de palabra.</i> <p>La lectoescritura será evaluada de modo global atendiendo al grado de adquisición de los contenidos presentados teniendo en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificación y lectura correcta de las letras aprendidas.</i> • <i>Firmeza del trazo:</i> mejorar la ejecución de la escritura. 	

Subunidad 3.1. La descripción física.

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y conjugar el presente de los verbos ser/estar y tener. • Conocer, relacionar y comprender la correspondencia del pronombre posesivo con el pronombre personal. • Realizar y usar los plurales. • Asimilar vocabulario para la descripción física. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i></p> <p><i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir, visual y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras m, n, s, así como su combinación en la formación de palabras. • Realizar de forma correcta la grafía de las sílabas trabajadas. 	
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alto- bajo/ alta- baja. • Delgado- gordo/delgada- gorda. • Joven, viejo, vieja. • Guapo- feo/ guapa- fea. • Los ojos: azules, verdes, marrones, negros. • La boca: grande- pequeña. • El pelo: rubio, castaño, negro, rojo. Calvo. • La nariz: pequeña- grande. • Bigote, barba. • Las orejas: grandes- pequeñas. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Soy... • Tengo el/la- los/ las... • Mi pelo, boca... es.... • Me gusta porque... • Porque, y • Pronombres personales y posesivos. • Verbos ser, estar y tener. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i></p> <p><i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ma, me, mi, mo, mu. • am, em, im, om, um. • na, ne, ni, no, un. • an, en, in, on, un. • sa, se, si, so, su. • as, es, is, os, us.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Muestra y explicación de los Bits de información de los rasgos físicos a trabajar. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Juegos de pregunta- respuesta • ¿Qué se están diciendo? • Descripción de uno mismo y de alguien de clase. • Realización de simulaciones donde estén reflejados los contenidos relacionados con estas funciones. • Utilización de imágenes para trabajar los pronombres y el verbo ser. • Presentación de imágenes de personas para la descripción de las mismas. 		

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><i>Metodología</i></p>	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación fonológica de los contenidos que se desarrollarán. • Muestra de las características gráficas de las letras y enseñanza de su direccionalidad correcta. • Formación de palabras con letras en relieve de plástico. • Ejercitación a través de la lectura utilizando los Bits de información con las sílabas, identificación de las letras aprendidas en textos y asociación palabra-imagen. • Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas de escritura, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><i>Materiales</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Diccionario de imágenes. • Bits de información. • Imágenes de personas saludándose. • Letras de plástico. 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><i>Temporalización</i></p> <p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 18 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><i>Transversalidad</i></p>	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><i>Evaluación</i></p>	<p>La evaluación atenderá a los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema a través del diálogo. • Percibir si el correcto uso de las expresiones y funciones comunicativas y lingüísticas trabajadas, utilizando la observación directa y anotación de progresos y errores en el diario de clase, cuando el alumnado realiza una de descripción de sí mismo y de otra persona. • Advertir el adecuado uso de los adjetivos trabajados en la descripción de uno mismo, en el trabajo continuo realizado en clase. • Detectar el dominio del vocabulario trabajado, mediante la presentación de bits de información y anotación de los fallos cometidos. • Descubrir el uso del vocabulario trabajado en su aplicación en las actividades propuestas en clase, anotando aquellos aspectos correctos y erróneos. • Notar la fluidez y corrección en el discurso emitido por el alumnado en relación a la descripción de uno mismo y de otra persona, identificando los errores cometidos en relación a la coherencia interna del mismo y su anotación en el diario de clase. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. • Determinar, a través del trabajo con las fichas presentadas en el método, si el alumno distingue a nivel gráfico y fonológico las sílabas trabajadas y si realiza un trazado correcto y resuelto de las mismas. 	

Subunidad 3.2. El trabajo.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Objetivos</p>	<p><i>Uso del lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir el nombre de distintas profesiones, así como la actividad que realizan. • Implantar los verbos de acción de las actividades laborales. • Aprender los artículos determinados la, el, las y los. • Realizar la formación del género femenino de las palabras. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir, visual, gráfica y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras b, c, l, así como su combinación en la formación de palabras. • Realizar de modo correcto la grafía de las sílabas trabajadas en este tema. • Reforzar conocimientos adquiridos anteriormente. 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Contenidos</p>	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Masculino y femenino, singular y plural de las profesiones: mecánico, cocinero, carnicera, albañil, pintor, frutero, jardinero, carpintera, limpiador, panadero, maestro, cajero, pescadero, bombero, policía, médico, enfermero, cartero, fotógrafo, actriz, torero, agricultor, peluquero, basurera, cantante, camarera. • 1ª y 3ª persona de los verbos: cuidar, vender, hacer, limpiar, pintar, enseñar. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El/la/los/las profesión+ verbo+ complemento (<i>el carnicero vende carne</i>). • Pronombre personal+ verbo ser+ profesión (<i>yo soy albañil</i>). 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ba, be, bi, bo, bu. • ca, que, qui, co, cu. • la, le, li, lo, lu. • al, el, il, ol, ul.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Metodología</p>	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Muestra y explicación de los Bits de información de las profesiones. • Asociación de las profesiones con sus verbos de acción con la utilización de Bits de información. • Utilización de imágenes donde aparezcan profesionales trabajando. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Juegos de pregunta-respuesta. • ¿Qué se están haciendo? • Juego de mímica: donde un miembro del alumnado representará una profesión que será elegida al azar y el resto determinará la profesión de la que se trata. 		

Metodología	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación fonológica de los contenidos que se desarrollarán. • Muestra de las características gráficas de las letras y enseñanza de su direccionalidad correcta. • Formación de palabras con letras en relieve de plástico. • Ejercitación a través de la lectura utilizando los Bits de información con las sílabas, identificación de las letras aprendidas en textos y asociación palabra-imagen. • Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas de escritura, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. <p><i>Actividad complementaria.</i> Mural de profesiones presentes en la clase y su descripción a través de imágenes.</p>		
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información. • Imágenes de personas trabajando. • Material de papelería (papel, fotografías, pegamento, etc.). 	Temporalización	<p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 18 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
Transversalidad	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 		
Evaluación	<p>La evaluación que se lleva a cabo tendrá como fin determinar el proceso del alumnado en relación con su aprendizaje. Para que se cumpla esta función, atenderá a los siguientes objetivos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar los conocimientos previos del alumnado al comienzo de la unidad, utilizando el diálogo con los mismos como medio para conseguir este fin. • Aprender si el alumno es capaz de utilizar coherentemente las funciones lingüísticas y comunicativas trabajadas, mediante el análisis, y consiguiente anotación en el diario de clase, de su actuación en las diferentes actividades llevadas a cabo en el aula. • Determinar si el alumnado realiza un discurso coherente, con la utilización de los verbos trabajados en el mismo, en las situaciones comunicativas planteadas en clase, a través de la observación directa y anotación en el diario de clase. • Distinguir el control que posee el alumnado en relación al vocabulario desarrollado, mediante la exposición a los bits de información utilizados y su aplicación dentro de las actividades programadas, utilizando la observación directa y su descripción en el diario de clase. • Identificar el dominio que presenta el alumnado en relación con la lectura y escritura de las sílabas trabajadas, mediante la escucha de las lecturas llevadas a cabo y la realización de las actividades propuestas en el método. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales, y su influencia en el proceso de realización de las actividades inducidas. 		

Subunidad 3.3. Mi nacionalidad.

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer algunas nacionalidades mayoritarias en el territorio español. • Aprender el nombre de países de procedencia de los migrantes en España. • Promover aptitudes de respeto y tolerancia hacia las demás nacionalidades. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir, visual, gráfica y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras r, d g, y v, así como su combinación en la formación de palabras. • Realizar de forma correcta las sílabas trabajadas en esta subunidad. • Reforzar conocimientos adquiridos anteriormente.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Países: Marruecos, Ecuador, Colombia, Rumanía, China, Argentina, Perú, Bulgaria, Ucrania, Bolivia, Cuba, Argelia, República Dominicana; y nacionalidades (masculino y femenino). 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente del indicativo verbo ser+ de+ país de procedencia. • Pronombre personal+ verbo ser+ nacionalidad. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ra, re, ri, ro, ru. • ar, er, ir, or, ur. • da, de, di, do, du. • ga, gue, gui, go, gu. • va, ve, vi, vo, vu.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Descripción de lugares y elementos característicos de los países expuestos e identificación de rasgos culturales de las nacionalidades trabajadas. (Ej. lugares típicos, monumentos, gastronomía, etc.). <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Simulación donde se le asigne a cada miembro del alumnado una nacionalidad distinta a la suya y se vayan presentando. • Juego de las nacionalidades: con la nacionalidad asignada cada miembro del grupo se presentará a sí mismo y a los demás miembros del alumnado. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación fonológica de los contenidos que se desarrollarán. • Muestra de las características gráficas de las letras y enseñanza de su direccionalidad correcta. • Formación de palabras con letras en relieve de plástico. • Formación de palabras con las nuevas sílabas aprendidas y con las anteriormente trabajadas. • Ejercitación a través de la lectura utilizando los Bits de información con las sílabas, identificación de las letras aprendidas en textos y asociación palabra-imagen. • Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas de escritura, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. 		

<p><i>Metodología</i></p>	<p><i>Actividad complementaria.</i> <i>El mural de la interculturalidad.</i> Se trata de una actividad donde, en un mural, se describen las características principales de las diferentes nacionalidades que asisten a clases de español en el centro, a través de fotos, platos típicos, costumbres. <i>La fiesta de la interculturalidad.</i> Con la participación de todo el alumnado de las clases de español y donde cada uno aporta un plato, receta, fotos, canciones, cuentos, etc., del país de origen.</p>	
<p><i>Materiales</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información. • Imágenes de personas. • Material de papelería (tijeras, pegamento, lápices de colores, cartulinas, folios, etc.). 	<p><i>Temporalización</i></p> <p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 10 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
<p><i>Transversalidad</i></p>	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 	
<p><i>Evaluación</i></p>	<p>La evaluación contemplará los siguientes criterios, que tratarán de determinar los progresos conseguidos por el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, mediante el uso del debate sobre el tema que se va a trabajar, los conocimientos previos del alumnado sobre el mismo. • Observar la adecuación del uso de los contenidos relacionados con las funciones lingüística y comunicativa en las intervenciones que realiza el alumnado en las sesiones de trabajo, y su anotación en el diario de clases de los progresos y dificultades que pueda presentar. • Determinar la coherencia en el uso de los tiempos verbales estudiados en los discursos emitidos por el alumnado en las actividades desarrolladas en clase, expresando en el diario de clase los aciertos y posibles errores cometidos. • Distinguir la aplicación correcta las funciones estudiadas en la conversación habitual en clase. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. • Determinar, a través del trabajo con las fichas presentadas en el método, si el alumnado distingue tanto a nivel oral como escrito las sílabas trabajadas, así como su trazado correcto, con la lectura y escritura de las mismas. • Concretar el grado de participación e implicación en las actividades complementarias programadas para promover aptitudes de convivencia, mediante la anotación en el diario de clase de las posibles ideas aportadas por cada miembro del grupo para el planteamiento y desarrollo de éstas. 	

5. Unidad 4. Nos desenvolvemos en la vida.

Con esta unidad didáctica se pretende que alumnado adquiriera vocabulario y estructuras lingüísticas comunicativas que les ayuden a desenvolverse en la vida real. Consta de cuatro subunidades dedicadas a:

- La hora
- Los alimentos
- La ropa
- La vivienda (mobiliario y composición).

En ella se incide también en el aprendizaje de otro grupo de consonantes y se introduce la enseñanza de nuevos verbos relacionados con las temáticas que se abordan.

Como novedad se incluye el nombre y concepto número matemático (decena), hasta llegar, de forma seriada, a las unidades de millón. También se introduce la operatoria de la suma.

A continuación se expone de un modo más preciso los contenidos de esta unidad y subunidades.

Unidad 4. Vida Cotidiana.

Objetivos generales	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer aquellos aspectos de la vida cotidiana que le van a ser necesarios para desenvolverse en la sociedad. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el conocimiento de las sílabas formadas por las letras más comunes en las palabras del vocabulario español. • Comenzar la lectura de textos cortos relacionales con los temas que se tratan a lo largo de toda la unidad temática. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir, conocer y comprender los números hasta las unidades de millón. • Conocer y comprender la adición-suma. 	
Contenidos generales	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La hora. • Los alimentos. • La ropa. • La casa: partes y mobiliario. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las sílabas formadas con las letras. • Textos cortos formados por conceptos ya trabajados y relacionados con los temas expuestos. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los números hasta las unidades de millón. • La suma.
Metodología general	<p>La hora se trabaja a través de su relación con los días de la semana y las diferentes partes de éste: mañana, tarde y noche; reseñando aquellos momentos horarios que pueden servir de guía para la mejor comprensión los mecanismos que regulan el funcionamiento horario de la sociedad española (horarios de tiendas, de oficinas, turnos de trabajo, etc.).</p> <p>En cuanto a los alimentos y la ropa, se trabajan los conceptos a través de la vivencia y exploración del alumnado de los mismos, utilizando los recursos que nos ofrece el entorno social en el que nos encontramos, partiendo siempre desde el consumo responsable y la visión crítica de los elementos negativos que rodean el exceso.</p> <p>Por último, el trabajo relacionado con la búsqueda de una vivienda, así como sus características y equipamiento, se desarrolla atendiendo a la realidad inmobiliaria que en el momento del aprendizaje existe, y se intenta hacer un análisis crítico de la misma.</p> <p>En cada sesión de trabajo se comienza con la exposición y explicación de los contenidos planteados en cada subunidad didáctica para ir conduciendo esta sesión hacia la realización de actividades dinámicas donde la implicación y participación del alumnado se haga necesaria.</p> <p>Todos los conceptos se desarrollan ofreciendo las claves culturales que permiten comprender mejor los mismos, pero sin olvidar las propias de la cultura del país de procedencia.</p> <p>Las habilidades instrumentales se trabajan de forma amena y constructiva, respetando el ritmo de aprendizaje de cada cual, así como sus conocimientos previos.</p>	
ci ón ge	<p>La evaluación se fundamenta en el trabajo y progreso del alumno en lo referente a comprensión auditiva y comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita,</p>	

comprensión oral y escrita. Ésta posee un papel de diagnóstico relacionada con el progreso del alumnado, pero a su vez cumple una función ecológica del mismo debido a que pone en manifiesto una serie de descripción del medio socioeducativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Será continua, global, cualitativa y constructiva atendiendo a las capacidades y conocimientos previos del alumnado. Para ello se utilizará la observación directa sobre el análisis del desempeño del trabajo diario en el aula, atendiendo a los siguientes criterios:

- *Adecuación sociolingüística*: si es capaz de adecuar su discurso a las diferentes situaciones a las que se enfrenta.
- *Fluidez y pronunciación*: ausencia de pausas indebidas y emisión fonológica correcta.
- *Control de vocabulario*: correcto uso del vocabulario aprendido.
- *Participación en clase y actividades grupales planteadas*.
- *Respeto por el turno de palabra*.

En relación a la lectoescritura se tendrán en cuenta los siguientes criterios de desempeño:

- *Identificación y lectura correcta de las letras aprendidas*.
- *Firmeza del trazo*: corrección y trazo resuelto en la ejecución de la escritura.
- *Coherencia y orden en la producción escrita*: orden correcto de las frases, existencia de coherencia en los textos producidos, etc.

Por último, para la evaluación de los contenidos de cálculo se identificarán los siguientes criterios:

- *Habilidad para leer, escribir y ordenar números naturales de un modo correcto y seguro*.
- *Capacidad para calcular sumas de manera correcta*.

Subunidad 4.1. ¿Qué hora es?

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber decir la hora • Entender y utilizar las formulas ¿Qué hora es? ¿Me puedes decir la hora? • Conocer los días de la semana. • Introducir los verbos: trabajar, comer, descansar, despertar, dormir, aprender, ir. • Conocer y comprender los números del 1 al 100. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir, visual, gráfica y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras f, j, p, t, así como su combinación en la formación de palabras. • Reforzar conocimientos anteriormente adquiridos.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Números del 1 al 100. • Días de la semana. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hora es? • ¿Me puedes decir la hora? • Son las ... en punto/ y cuarto/ y media/ menos cuarto. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pa, pe, pi, po, pu • fa, fe, fi, fo, fu • ja, je, ji, jo, ju. • ta, te, ti, to, tu • Textos cortos y sencillos con vocabulario relacionado con los temas ya dados.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Ampliación de los conceptos trabajados mediante términos relacionados con los mismos (<i>ejemplo: siesta, descanso, reunión, etc.</i>). <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Juego de rol. • Utilización de los bits de información con diferentes indicaciones horarias. • Actividades de: • Relación entre las franjas horarias del día y las actividades propias de cada una. • Clasificación de diferentes indicaciones horarias dependiendo de su posición a lo largo del día. • Identificar las indicaciones horarias en tarjetas repartidas al alumnado. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación fonológica de los contenidos que se desarrollan. • Muestra de las características gráficas de las letras y enseñanza de su direccionalidad correcta. • Formación de palabras con letras en relieve de plástico. • Formación de palabras con las nuevas sílabas aprendidas y con las anteriormente trabajadas. • Ejercitación a través de la lectura utilizando los bits de información con las sílabas, identificación de las letras aprendidas en textos y asociación palabra-imagen. • Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas de escritura, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. 		

	<p><i>Actividad complementaria.</i> <i>Mi horario.</i> Confeccionarán un horario de sus actividades diarias utilizando imágenes de las diferentes actividades que realizan y las indicaciones horarias correspondientes a las mismas. También se reflejarán los cambios con el horario en su lugar de origen.</p>		
<p>Material</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información. • Reloj. • Material de papelería. 	<p>Temporalización</p>	<p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 10 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
<p>Transversalidad</p>	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 		
<p>Evaluación</p>	<p>La evaluación se realiza atendiendo a las capacidades del alumnado así como a los conocimientos previos de los contenidos trabajados. Para ello atenderá a los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos previos que posee el alumnado sobre el tema por trabajar, utilizando la conversación y videos de escasa duración. • Determinar si el alumnado posee control del vocabulario, si reconoce y comprende las cifras estudiadas y utiliza de modo correcto los días de la semana mediante el análisis de las actividades contempladas en el manual, con el empleo de bits de información y el análisis de sus intervenciones en el aula, reflejando los errores y aciertos en el diario de clase. • Observar la utilización correcta de las funciones lingüísticas y comunicativas en relacionadas con el conocimiento de la hora y distintas situaciones propuestas en las simulaciones planteadas en las clases, mostrando en el diario de clase los progresos y dificultades que se encuentra. • Precisar la coherencia, fluidez y buena pronunciación del alumnado mediante el análisis de sus intervenciones orales en el aula, utilizando la grabación en audio de las mismas para su posterior análisis. • Determinar, a través del examen de las fichas de trabajo presentadas en el método, el dominio que presenta el alumnado en el trazo de las sílabas trabajadas y la coherencia y orden morfosintáctico de sus composiciones escritas. • Notar el grado de seguridad y fluidez en la lectura mediante el análisis de las intervenciones realizadas en clase al respecto, reflejando los progresos y dificultades en el diario de clase. • Precisar el grado de comprensión y uso correcto de los números trabajados mediante el cuestionario de las actividades planteadas en el material. • Determinar la corrección lectora del alumnado mediante el análisis de ésta en la lectura de las fichas presentadas en el manual. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. • Precisar el grado de participación en las actividades grupales a través de su disposición para la ayuda, implicación en la actividad, trabajo realizado, etc. 		

Subunidad 4.2. Nos vamos al mercado: los alimentos y las comidas.

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer alimentos que podemos encontrar en diferentes establecimientos, así como el grupo al cual pertenecen. • Conocer los platos típicos españoles. • Mejorar el manejo de la moneda oficial europea: el euro. • Introducir el conocimiento, comprensión y uso de las unidades de peso: gramo y kilo. • Introducir los verbos: comprar, cocinar, comer y beber. • Iniciar en el conocimiento de la suma. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir, visual, gráfica y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras ll, rr, e y, así como su combinación en la formación de palabras. • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer, distinguir y ordenar los números del cien al mil. • Introducir la suma.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La frutería, la carnicería, la pescadería, trabajadores y alimentos básicos que podemos encontrar en estos establecimientos. • El gramo y el kilo: la mitad del cuarto, el cuarto, el medio kilo, los tres cuartos de kilo. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quiero ... gramos/kilo de • ¿Cuánto vale...? 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • lla, lle, lli, llo, llu. • rra, rre, rri, rro, rru. • ya, ye, yi, yo, yu. • Textos cortos y sencillos con vocabulario relacionado con los temas ya dados. <p><i>Conocimientos matemáticos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los números del 100 al 1000. • La suma de una y dos cifras.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Actividades de: <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre alimentos y lugar donde se pueden encontrar, a través de la palabra-imagen. • Clasificación de los alimentos por el grupo alimenticio al que pertenecen. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Juego de rol. • Simulaciones: <ul style="list-style-type: none"> • En el mercado: se improvisará un mercado en la clase donde se exponen los diferentes alimentos y donde el alumnado se dividirá para realizar las funciones de vender y comprar. Después se intercambiarán los papeles. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación fonológica de los contenidos que se desarrollan. • Muestra de las características gráficas de las letras y enseñanza de su direccionalidad correcta. • Formación de palabras con las nuevas sílabas aprendidas y con las anteriormente trabajadas. • Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos sencillos relacionados con el tema. • Elaboración de composiciones escritas sencillas relacionadas con el tema. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de relación número-imagen, orden de números, relación número y su nombre. • Sumas de una y dos cifras. <p><i>Actividad complementaria.</i></p> <p><i>Recetario de la interculturalidad.</i> Se reflejarán comidas típicas de los países de procedencia.</p> <p><i>Salida al mercado.</i></p>	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información. • Folletos de alimentación. • Ábaco. • Un peso. • Material de papelería. 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Temporalización</p> <p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 20 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Transversalidad</p>	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Evaluación</p>	<p>La evaluación como en todas las subunidades del método es global, continua y cualitativa, atendiendo a la realidad del alumnado y teniendo como objetivos los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema a través de un debate sobre el mismo al inicio de cada sesión. • Precisar el grado de fluidez, coherencia y dominio del vocabulario en el discurso oral que posee el alumnado mediante el estudio de sus distintas intervenciones en las actividades y simulaciones llevadas a cabo en el aula, quedando reflejados sus aciertos y errores en el diario de clase. • Determinar la capacidad que posee el alumnado para utilizar las funciones lingüísticas y comunicativas en distintas situaciones planteadas en clase y en las salidas realizadas fuera de clase, quedando los progresos y dificultades en el registro diario de clase. • Precisar el grado de control en el trazo, uso correcto del vocabulario y coherencia de las composiciones escritas, mediante el estudio de las actividades escritas planteadas en el método así como en los trabajos realizados en el aula. • Determinar la fluidez y comprensión lectora que posee el alumnado, mediante la lectura de los textos planteados en el método y otros complementarios en el aula. • Determinar la corrección lectora del alumnado mediante el análisis de la lectura de las fichas presentadas en el manual. • Conocer el grado de control y comprensión de las cifras trabajadas de forma aislada y en la realización de la suma, mediante las planteadas en el manual y actividades complementarias. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. • Precisar el grado de participación en las actividades grupales, etc. 	

Subunidad 4.3. Nos vamos de compras.

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir diferentes tipos de prendas que podemos encontrar en la tienda. • Comprender el uso de los artículos indeterminados <i>un, una, unos, unas</i>. • Introducir adverbios de cantidad. • Comprender los adjetivos: grande, pequeño; feo/bonito. • Introducir nombres de colores. • Introducir el nombre de fenómenos meteorológicos y su relación con el uso de la ropa. • Conocer los diferentes establecimientos donde podemos encontrar los distintos tipos de ropa. • Introducir las estaciones del año. • Mejorar la comprensión y uso de la moneda oficial europea: euro. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y distinguir visual, gráfica y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras k, q, w y x, así como su combinación en la formación de palabras. • Leer y escribir pequeños textos utilizando el vocabulario y los conocimientos adquiridos. • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender números comprendidos entre mil y un millón. • La suma de tres cifras. • Reforzar conocimientos matemáticos anteriormente adquiridos.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La mercería, la tienda de ropa, la zapatería. • Ropa interior masculina y femenina. • Ropa de hombre y de mujer. • Colores. • Más, muy, demasiado. • Masculino y femenino de: grande/pequeño y feo/bonito. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quiero un/una/unos/unas ... de color... • Tengo un/una/unos/unas... de color..., y quiero... • Me gustan el/la/los/las... • Este/esta... es muy/demasiado..., quiero una más pequeño/pequeña. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ki. • que, qui. • wa, we, wi, wo, wu. • xa, xe, xi, xo, xu. • Lectura de textos cortos y sencillos utilizando vocabulario ya dado y trabajado. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los números del mil al millón. • La suma de tres cifras.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Actividades de: <ul style="list-style-type: none"> • Conectar la imagen con la palabra. • Identificar la imagen con la descripción dada de la misma. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Realización de descripciones del vestuario que lleva puesto en ese momento cada miembro, así como de sus preferencias al vestir. • Elaboración de descripciones del vestuario de otras personas con el uso de imágenes de las mismas. • Simulación de la compra de ropa en una tienda. • Descripción de la ropa tradicional del país de procedencia. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p>		

	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación fonológica de los contenidos que se desarrollan. • Muestra de las características gráficas de las letras y enseñanza de su direccionalidad correcta. • Formación de palabras relacionadas con el tema, utilizando las nuevas sílabas aprendidas y las anteriormente trabajadas. • Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas de escritura, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. • Lectura de textos sencillos relacionados con los temas trabajados. • Elaboración de composiciones escritas sencillas relacionadas con los temas trabajados. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de relación número-imagen, orden de números, relación número y su nombre. • Sumas de hasta tres cifras. 		
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información. • Catálogos de ropa. • Ábaco. • Material de papelería (papel, fotografías, pegamento, etc.) para la realización del mural. 	Temporalización	<p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 20 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
Transversalidad	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 		
Evaluación	<p>La evaluación que se realiza en esta subunidad debe estar basada en los conocimientos previos que posee el alumnado, persiguiendo la detección del progreso del mismo de forma contextualizada en su realidad socioafectiva y cultural. Para ello se siguen los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema a través del diálogo y conversaciones previas al inicio de la exposición de los contenidos. • Distinguir el control que posee el alumnado del vocabulario trabajado mediante el uso por parte de éste en las actividades (orales y escritas) planteadas en clase, mediante el análisis de su discurso y estudio de las tareas programadas en el material. • Comprobar la adecuación lingüística y comunicativa en el uso de las funciones trabajadas, así como la coherencia en el discurso con la utilización de los elementos morfosintácticos desarrollados, a través del análisis de las intervenciones en las distintas simulaciones y juegos de rol planteados en el aula, quedando reflejados los progresos y dificultades en el diario de clase. • Determinar la corrección lectora del alumnado mediante el análisis en la lectura de las fichas presentadas en el manual. • Determinar si el alumnado comprende y usa correctamente los conceptos matemáticos trabajados en el aula, mediante su uso en las distintas simulaciones y revisión de las tareas dedicadas al trabajo de éstos en las actividades planteadas en el manual. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su percepción, expresión corporal y verbal. • Precisar el grado de participación en las actividades grupales, etc. 		

Subunidad 4.4. Busco piso.

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer distintas posibilidades para la búsqueda de vivienda. El alquiler y la compra • Distinguir entre diferentes partes de la casa, su mobiliario específico y el uso de cada uno de ellos • Introducir los verbos, alquilar, comprar, limpiar y ordenar. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir pequeños textos utilizando el vocabulario y los conocimientos adquiridos • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender las cifras a partir de un millón. 	
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa, piso, apartamento. • Las partes de la casa y su uso. • Mobiliario específico de cada estancia. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Busco un piso que tenga... • Quiero alquilar/comprar un... • Voy a limpiar/ ordenar el/la... 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos cortos y sencillos utilizando vocabulario ya dado y trabajado. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los millares.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Actividades de: <ul style="list-style-type: none"> • Conectar la imagen con la palabra de las diferentes partes de la casa y mobiliario. • Identificar la imagen con la descripción dada de la misma. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Realización de la descripción de cada uno de los componentes en cada vivienda en la que viven y de la vivienda donde le gustaría vivir. • Elaboración de descripciones de diferentes viviendas. • Ejecución de una vivienda típica de la población de origen de cada uno de los miembros del grupo. • Simulación de una agencia inmobiliaria, donde por parejas un miembro de la misma adoptará el papel de vendedor y comprador, realizando la venta y la compra atendiendo a sus gustos con relación a una vivienda. Posteriormente se intercambiarán los papeles. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento de la escritura con la utilización de las fichas de escritura, ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. • Lectura de textos sencillos relacionados con los temas trabajados. • Elaboración de composiciones escritas sencillas relacionadas con los temas trabajados. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de relación número-imagen, orden de números, relación número y su nombre. • Sumas. <p><i>Actividad complementaria.</i> <i>Debate sobre las dificultades para encontrar una vivienda.</i></p>		

<i>Metodología</i>	<i>Realización de un catálogo de viviendas tradicionales:</i> donde se reflejen las características propias de la vivienda de su lugar de procedencia.	
<i>Materiales</i>	<i>Temporalización</i>	El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 15 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.
<i>Transversalidad</i>	Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia: <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 	
<i>Evaluación</i>	La evaluación, global y atendiendo a capacitación comunicativa del alumnado, presenta como objetivos los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema a través de un debate que sobre el mismo se realiza antes del comienzo de la subunidad. • Precisar si el alumnado conoce y comprende el vocabulario desarrollado en clase con el uso de los bits de información, catálogos de muebles, imágenes de casas y estudio de las tareas planteadas en el método, reflejando sus progresos y dificultades en el diario de clase. • Notar la coherencia y fluidez en el discurso, tanto oral como escrito, con la utilización de los contenidos y elementos morfosintácticos trabajados, mediante el estudio de las intervenciones del alumnado, las simulaciones planteadas en el aula y de las actividades de escritura y composiciones programadas en el manual. • Examinar a través del estudio de las composiciones y actividades escritas que realiza el alumnado, la coherencia interna de las mismas, orden correcto en frases y párrafos, exactitud en la ortografía y riqueza de vocabulario. • Determinar la capacidad para el uso correcto de las funciones lingüísticas y comunicativas trabajadas en clase, su adecuación a las diferentes situaciones socioculturales planteadas en las simulaciones y tareas desarrolladas. • Determinar la corrección y comprensión lectora del alumnado mediante el análisis de éstas en las lecturas realizadas por el mismo. • Advertir si el alumnado comprende los elementos matemáticos trabajados y realiza correctamente las operaciones matemáticas desarrolladas, mediante el análisis de las tareas planteadas en el manual. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. • Precisar el grado de participación en las actividades grupales a través de su disposición para la ayuda, implicación en la actividad, trabajo realizado, etc. 	

6.Unidad 5. La salud personal.

Esta unida aborda la salud e higiene personal y los servicios sanitarios.

En la primera subunidad se describen las partes del cuerpo continuándose con el aprendizaje de expresiones relacionadas con el estado de salud.

En la segunda subunidad expone el funcionamiento del sistema sanitario español, así como los derechos y deberes de los usuarios de este servicio.

El conocimiento matemático se amplía un poco con el aumento de complejidad de la operación adicción y con la introducción de la sustracción.

A continuación se describen los detalles de esta unidad y sus subunidades en las tablas siguientes.

Unidad 5. La salud. El cuerpo humano y su aseo.

Objetivos generales	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes partes del cuerpo, así como su aseo y las normas de higiene personal mínimas y básicas. • Saber desenvolverse en los distintos centros de salud, conociendo sus derechos y deberes como usuarios. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el conocimiento de las sílabas formadas por las letras más comunes en las palabras del vocabulario español. • Continuar con la lectura de textos cortos, cada vez más complejos, relacionados con los temas que se tratan a lo largo de toda la unidad temática. <p><i>Calculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la realización de la suma. • Introducir, comprender y aprender a realizar restas. 	
Contenidos generales	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo humano. • La higiene personal. • Los servicios médicos. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i> Textos cortos formados por conceptos ya trabajados y relacionados con los temas expuestos en esta unidad.</p> <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La suma. • La resta.
Metodología general	<p>Conocer los aspectos más importantes relacionados con la salud y la higiene, se convierte en un tema que responsabiliza al alumnado en la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva, preparándolo para la adopción de un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud.</p> <p>El estudio de las diferentes partes del cuerpo, así como sus funciones, sirven de referencia para una percepción global del mismo. El trabajo de la lateralidad y la organización espacio-temporal, puede ayudar a favorecer las relaciones del cuerpo con el espacio. Además la conciencia sobre unos hábitos de higiene y salud adecuados, contribuye a que el alumnado se comprenda mejor a sí mismo en estos aspectos, posibilitando que estos aprendizajes puedan actuar en beneficio de la salud individual y social.</p> <p>Por su parte, la salud es un tema delicado pero de vital importancia para todos. El hecho de que la asistencia médica es un derecho básico en España hace que sea muy importante que el migrante conozca sus derechos y deberes como usuario de la misma, para realizar un uso responsable. Para ello se plantean los distintos aspectos del sistema sanitario a través de simulaciones y del aprendizaje guiado.</p> <p>Todos los conceptos se desarrollan ofreciendo las claves culturales que permiten comprender mejor los mismos, pero sin olvidar las propias de la cultura del país de procedencia del alumnado, utilizando un aprendizaje activo donde sea protagonista de su propia vivencia en relación a los temas que se trabajan y que refuerce las normas y habilidades sociales al respecto.</p> <p>Se fomenta la participación activa del alumnado en las distintas actividades planteadas, tanto en su diseño como desarrollo, motivando un aprendizaje vivencial.</p> <p>Las habilidades instrumentales se trabajan de forma significativa para el alumnado ya que se parte de los conocimientos previos de éste, insertándolas dentro de la realidad social, afectiva, laboral y personal de sus destinatarios.</p>	

<i>Evaluación general</i>	<p>La evaluación que se realiza en esta unidad didáctica, igual que en resto de éstas, es global, continua, cualitativa y centrada en el alumnado y el entorno que lo rodea. El aula se convierte en un espacio donde el alumnado es evaluado pero a su vez es evaluador de su propio progreso y aprendizaje.</p> <p>Para conseguir una evaluación efectiva y que sea la base de decisiones futuras metodológicas y de planificación de los diferentes aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adecuación sociolingüística:</i> si es capaz de adecuar su discurso a las diferentes situaciones a las que se enfrenta. • <i>Fluidez y buena pronunciación:</i> ausencias de pausas y emisión fonológica correcta. • <i>Control de vocabulario:</i> buen y correcto uso del vocabulario aprendido. • <i>Participación en clase y actividades grupales planteadas.</i> • <i>Respeto por el turno de palabra.</i> <p>En relación a la lectoescritura se tendrá en cuenta para su evaluación que el alumnado se adecue a los siguientes criterios de desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión y fluidez lectora.</i> • <i>Coherencia y orden en la producción escrita:</i> orden correcto de las frases, existencia de coherencia en los textos producidos, etc. <p>Por último, para la evaluación de los contenidos de cálculo se identificarán los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Habilidad para leer, escribir y ordenar números naturales de un modo correcto y seguro.</i> • <i>Capacidad para calcular operaciones matemáticas básicas.</i>
---------------------------	--

Subunidad 5.1. Cuido y conozco mi cuerpo

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer partes básicas del cuerpo, así como sus diferentes funciones. • Introducir los verbos ver, oler, andar, coger, correr, comer y andar. • Comprender la organización espacio-temporal teniendo como punto de referencia el propio cuerpo. • Conocer utensilios de aseo y su uso. • Instaurar hábitos de aseo mínimos diarios. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir pequeños textos utilizando el vocabulario y los conocimientos del tema que se trabaja. • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender la realización de la resta de una y dos cifras.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cabeza: ojos, nariz, boca, cejas, orejas, mejillas, frente y barbilla • Tronco: pecho, ombligo • Extremidades: brazos, manos dedos, pierna y pie. • Lateralidad: izquierda-derecha. • Las funciones del cuerpo: oler, ver, comer, correr, hablar. • Utensilios de aseo y su uso. • Los hábitos de aseo básicos. • Delante, detrás, al lado. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Con el/la/los/las ... veo, como, corro... • La.....es tá delante/detrás/al lado de mí. • A mi izquierda/derecha hay.... • Con el (utensilio de aseo) me (acción). 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos cortos y sencillos utilizando vocabulario de que se trabaja en esta subunidad y en las anteriores. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La suma. • La resta.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Utilización de los bits de información con las diferentes partes del cuerpo. • Actividades de: <ul style="list-style-type: none"> • Conectar la imagen con la palabra de las diferentes partes del cuerpo. • Relacionar los utensilios de aseo con su hábito correspondiente. • Reunir las diferentes partes del cuerpo con su posición en el mismo. • Identificar la imagen con la descripción dada de la misma. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Realización de la enumeración de las partes que componen su cuerpo, su descripción y utilización. • Ejecución de descripciones de posición de objetos en relación con el propio cuerpo y el de otra persona. • Descripción de los hábitos de aseo habituales en cada uno y debate de aquellos no adecuados. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p>		

	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. • Lectura de textos sencillos relacionados con los temas trabajados. • Elaboración de composiciones escritas relacionadas con los temas trabajados. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumas. • Restas. <p><i>Actividad complementaria.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mural con las partes del cuerpo.</i> • <i>Descripción en el mural de las funciones de cada parte del cuerpo.</i> • <i>Charlas sobre los hábitos correctos de higiene: donde se valore el concepto de higiene en relación a las diferentes sociedades y ámbitos rural y urbano.</i> 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información. • Imágenes de personas aseándose. • Ábaco • Material de papelería. 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Temporalización</p> <p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 18 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
Transversalidad	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 	
Evaluación	<p>La evaluación parte de las vivencias propias del alumnado para conseguir una visión global de los aprendizajes adquiridos. Para ello atenderá a los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar los conocimientos previos que el alumnado posee en relación con el tema a desarrollar mediante la realización de un debate. • Comprobar el grado de manejo del vocabulario trabajado en el aula, mediante el análisis de las composiciones (orales y escritas) que realiza el alumnado, quedando reflejados sus progresos y dificultades en el diario de clase. • Verificar si, en las intervenciones orales y escritas producidas, el alumnado hace uso de los elementos morfosintácticos trabajados, a través de la observación de las actividades orales y de las tareas planteadas en el manual. • Determinar el grado de coherencia en el discurso (oral y escrito) que realiza el alumnado en las diferentes intervenciones, composiciones y realización de tareas planteadas en el aula, mediante el análisis de grabaciones de audio. • Determinar la corrección y comprensión lectora de alumnado mediante el análisis de estas en las lecturas realizadas. • Comprobar que el alumnado comprende y utiliza correctamente los contenidos matemáticos trabajados, así como los conceptos de cálculo. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. • Precisar el grado de participación en las actividades grupales a través de su disposición para la ayuda, implicación en la actividad, trabajo realizado, etc. 	

Subunidad 5.2. Estoy enfermo, voy al médico

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el funcionamiento de los distintos centros sanitarios, así como de diferentes servicios médicos (públicos y privados). • Conocer sus derechos y deberes como usuarios del sistema sanitario. • Diferenciar especialidades sanitarias comunes. • Identificar dolencias comunes. • Usar responsablemente los medicamentos. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir pequeños textos utilizando el vocabulario y los conocimientos del tema que se trabaja. • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender la realización de la resta de más dos cifras. • Reforzar los conocimientos matemáticos anteriormente adquiridos.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La tarjeta sanitaria. • Pedir una cita médica. • Visita al médico de cabecera. • La enfermería. • Las urgencias. • Los medicamentos. • Enfermedades más comunes. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Me duele... • Tengo fiebre • Voy al centro de salud a... • Tengo cita con el (especialista). • Me podría indicar dónde está la consulta de... 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos cortos y sencillos utilizando el vocabulario que se trabaja en esta subunidad y en las anteriores. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La suma. • La resta.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Actividades de: <ul style="list-style-type: none"> • Conectar la imagen con las diferentes especialidades médicas trabajadas. • Relacionar las diferentes estancias de un centro de salud con su descripción. • Conectar las enfermedades más comunes con sus síntomas característicos. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos por trabajar. • Juego de rol: donde se adoptaran los papeles de diferentes especialistas de la sanidad y el paciente que lo visita, con la descripción de los síntomas por parte de este último. • Orientación en un centro sanitario mediante la observación de un plano de su centro más cercano o al que pertenezcan. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. • Lectura de textos sencillos relacionados con los temas trabajados. • Elaboración de composiciones escritas relacionadas con estos temas. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumas. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Restas. • <p><i>Actividades complementarias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Charla sobre el funcionamiento del centro de salud y sobre salud general. • Taller sobre los requisitos necesarios para la obtención de la tarjeta sanitaria. • Realizar un manual sencillo a modo de guía sobre los pasos a dar para un uso correcto del sistema sanitario. 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información de profesionales sanitarios, centros sanitarios y dependencias de los mismos. • Plano de centro de salud. • Material de papelería. 	Temporalización
Transversalidad	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 	
Evaluación	<p>La evaluación es un proceso continuo e incardinado en todas las actividades y tareas programadas en esta subunidad. Para conseguir este propósito se exponen los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Advertir los conocimientos previos que posee el alumnado sobre el tema a desarrollar mediante la exposición por parte de éste de vivencias relacionadas con los conceptos que se trabajarán posteriormente. • Observar si el alumnado conoce y comprende el vocabulario desarrollado en las sesiones de trabajo, a través del análisis acerca de la utilización que realiza el alumnado del mismo y la corrección de su uso en las actividades y tareas (orales y escritas). • Identificar si el alumnado utiliza de manera correcta y adecuada las funciones y conceptos lingüísticos y comunicativos desarrollados, mediante la observación y análisis de las intervenciones de éste en los diferentes contextos comunicativos. • Averiguar la capacidad que posee el alumnado para realizar un discurso, tanto oral y escrito, de modo coherente, mediante el estudio de grabaciones en audio realizadas en la intervención del alumnado en las actividades y el análisis de las tareas escritas planteadas en el manual. • Identificar el grado de comprensión y buen uso de los conceptos matemáticos trabajados, así como la corrección en la realización de los cálculos matemáticos desarrollados, mediante el estudio de las actividades programadas en el manual. • Comprobar la corrección y comprensión lectora, así como la fluidez de ésta, que posee el alumnado mediante el análisis de las lecturas realizadas por el mismo. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates de clase a través de su expresión corporal y expresiones verbales. • Precisar el grado de participación en las actividades grupales a través de su disposición para la ayuda, implicación en la actividad, trabajo realizado, etc. 	

7. Unidad 6. Conocimiento geográfico.

Esta unidad temática enseña al alumnado la organización de la ciudad, con el objetivo de posibilitar el correcto desenvolvimiento del migrante en la compleja estructura orgánica y funcional del nuevo entramado urbano. Se muestra los distintos servicios públicos y otras actividades relevantes.

Además, se le introduce al conocimiento sobre la geografía del estado español, abriéndole posibilidades para posibles movimientos interterritoriales.

En el conocimiento matemático se introduce la multiplicación y división.

Unidad 6. Mi nueva ciudad, mi nuevo país, mi nueva vida.

Objetivos generales	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes partes de una ciudad, así como descubrir lugares de ocio, culturales, burocráticos, etc. • Descubrir el país que los acoge, descubriendo sus comunidades, ciudades principales, costumbres y tradiciones. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el conocimiento de las sílabas formadas por las letras más comunes en las palabras del vocabulario español. • Continuar con la lectura de textos cortos, pero cada vez más complejos. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la ejecución de la suma y la resta. • Introducir, comprender y aprender a realizar paulatinamente la multiplicación y división, por y entre una cifra. 	
Contenidos generales	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi nueva ciudad • Mi nuevo país: España, cultura y tradiciones 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i> Textos cortos formados con conceptos ya trabajados y relacionados con los temas expuestos en esta unidad. <i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La suma y la resta. • La multiplicación y la división.
Metodología general	<p>Cada ciudad tiene su idiosincrasia y personalidad, pero todas comparten una serie de elementos comunes que son necesarios para saber moverse por la misma. Por otro lado, España tiene una diversidad cultural, medioambiental, de tradiciones, etc., amplia y que es interesante conocer para poder llegar a una integración social plena. Aunque son diversas y muy numerosas, es importante conocer los rasgos culturales, geográficos y medioambientales, al menos, de la comarca y comunidad autónoma en la que se pretende residir.</p> <p>La metodología para la enseñanza de los contenidos recogidos en esta unidad didáctica es participativa, vivenciada y activa, tratando de fomentar el aprendizaje significativo, contextualizado y globalizado.</p> <p>Los contenidos son trabajados desde una perspectiva inter/multi-cultural.</p> <p>Las habilidades instrumentales se desarrollan dentro de un marco real, cuya máxima es la aplicación de las mismas en el entorno del alumnado.</p>	
Evaluación general	<p>La evaluación será continua como en unidades anteriores.</p> <p>Para la realización de la evaluación se utilizará la observación directa sobre el alumnado y el análisis del desempeño de su trabajo diario en el aula a través de la realización de las distintas actividades, tanto orales como escritas, atendiendo a los siguientes criterios:</p>	

- *Adecuación sociolingüística:* si es capaz de adecuar su discurso a las diferentes situaciones con las que se enfrenta.
- *Fluidez y buena pronunciación:* ausencia de pausas injustificadas y emisión fonológica correcta.
- *Control de vocabulario:* correcto uso del vocabulario aprendido.
- *Participación en clase y actividades grupales planteadas.*
- *Respeto por el turno de palabra.*

En relación con la lectoescritura se tendrá en cuenta para su evaluación, si el alumnado se adecua a los siguientes criterios de desempeño:

- *Identificación y lectura correcta de las letras aprendidas.*
- *Coherencia y orden en la producción escrita:* orden correcto de las frases, existencia de coherencia en los textos producidos, etc.

Por último, para la evaluación de los contenidos de cálculo se identificarán los siguientes criterios:

- *Habilidad para leer, escribir y ordenar números naturales de un modo correcto y seguro.*
- *Capacidad para realizar correctamente el cálculo matemático.*

Subunidad 6.1. Mi nueva ciudad.

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer estructuras urbanísticas típicas de ciudades • Conocer la ciudad donde vive el alumnado y sus alrededores: lugares típicos, edificios públicos, sitios de ocio... • Conocer diferentes medios de transporte público para la movilidad dentro y fuera de la ciudad. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir pequeños textos utilizando el vocabulario y los conocimientos del tema que se trabaja. • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender la realización de la resta de más dos cifras. • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura urbanística de las ciudades: calle, plaza, barrio... • Lugares públicos, culturales y de ocio más destacados de la ciudad y sus alrededores. • Indicaciones para moverse por la ciudad. • El taxi, el tren, el autobús. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me puede decir dónde está...? • Cómo puedo llegar a... • En la calle ... hay ... • Tengo que ir a la calle... • Mobiliario urbano. • Gira a la derecha/izquierda. • Sigue recto. 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos cortos y sencillos utilizando vocabulario trabajado en esta subunidad y en las anteriores. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La suma y resta. • La multiplicación y la división, por y entre una cifra.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Utilización de los bits de información con las diferentes estructuras urbanísticas y lugares característicos de una ciudad. • Actividades de: <ul style="list-style-type: none"> • Conectar la imagen con las diferentes palabras relacionadas con estructuras urbanísticas. • Relacionar las diferentes medios de transporte con su descripción y uso. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Juego de orientación: con la ayuda de un plano de la ciudad localizar una calle, plaza, lugar público, etc., dando la explicación de cómo llegar a la misma. Si se dispone de tiempo, hacerlo en el terreno de, al menos, el centro urbano. • Realización de descripciones de una calle atendiendo a sus características físicas, establecimientos, mobiliario urbano, etc. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. • Lectura de textos sencillos relacionados con los temas trabajados. • Elaboración de composiciones escritas relacionadas con los temas trabajados. <p><i>Cálculo matemático.</i></p>		

	<ul style="list-style-type: none"> • Sumas. • Restas. <p><i>Actividades complementarias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mural sobre los lugares favoritos del alumnado en su ciudad de procedencia:</i> lugares públicos, monumentos, calles, plazas, etc., que sean de especial atractiva. • <i>Realizar visitas a los lugares más típicos de la ciudad.</i> • <i>Realizar una sencilla guía donde se reflejen los zonas culturales, ocio y administrativas de la ciudad.</i> 		
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información estructuras y mobiliario urbanístico. • Mapa de la ciudad y de las poblaciones colindantes. • Material de papelería. 	Temporalización	<p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 18 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
Transversalidad	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajan los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 		
Evaluación	<p>La evaluación tendrá en el centro de su acción al alumnado siempre dentro del entorno social. Los objetivos de evaluación son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer los conocimientos previos que sobre el tema a tratar posee el alumnado mediante la descripción que haga de su localidad de procedencia. • Distinguir si el alumnado hace un uso correcto y adecuado de las expresiones lingüísticas y comunicativas desarrolladas en las distintas situaciones y simulaciones que son expuestas en el aula atendiendo a diferentes contextos y situaciones sociales, mediante la observación directa de éste y el registro del progreso y dificultades halladas en el diario de clase. • Determinar si el alumnado comprende y utiliza, tanto a nivel oral como escrito, el vocabulario trabajado, de modo coherente y correcto, a través del análisis de grabaciones de audio realizadas de su intervención y desempeño de las actividades y tareas planteadas en el aula y el manual. • Determinar la corrección, fluidez y comprensión lectora de alumnado mediante el análisis en las lecturas realizadas por el mismo. • Advertir si comprende y utiliza de modo correcto los conceptos matemáticos trabajados mediante su uso en las actividades realizadas en el aula y en las distintas salidas programadas en esta subunidad. • Observar el grado de ansiedad y frustración en el momento de intervenir en los debates en clase a través de su percepción, expresión corporal y expresiones verbales. • Precisar el grado de participación en las actividades grupales a través de su disposición para la ayuda, implicación en la actividad, trabajo realizado, etc. 		

Subunidad 6.2. Mi nuevo país.

Objetivos	<p><i>Uso del lenguaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer geográficamente el país que les acoge. • Conocer los diferentes rasgos culturales que definen a las personas españolas. 		<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir pequeños textos utilizando el vocabulario y los conocimientos del tema que se trabaja. • Reforzar los conocimientos anteriormente adquiridos. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la ejecución de las operaciones matemáticas trabajadas.
Contenidos	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las comunidades autónomas. • Las principales ciudades de España. • Los medios de transporte. • Los puntos cardinales. 	<p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesito un billete de... para ... • Lo quiero de ida y vuelta. • En esta ciudad es típico... 	<p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos cortos y sencillos utilizando vocabulario que se trabaja en esta subunidad y en las anteriores. <p><i>Conocimientos matemáticos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La suma, resta, multiplicación y la división.
Metodología	<p><i>Vocabulario.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos. • Utilización de los bits de información con los diferentes medios transporte. • Actividades: <ul style="list-style-type: none"> • Conectar la imagen con las diferentes palabras relacionadas con las provincias, comunidades autónomas y países. <p><i>Funciones lingüísticas y comunicativas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral de los contenidos a trabajar. • Simulación: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Oficina de turismo:</i> un miembro del alumnado adoptará el papel de agente turístico y dará indicaciones de los aspectos más típicos de una ciudad. • <i>La agencia de viajes:</i> un miembro del alumnado adoptará el papel de responsable de una de estas agencias y dará las indicaciones de cómo llegar a un lugar teniendo como referencia un esquema del trayecto con sus paradas, medios de transporte, etc. • Descripción de un viaje realizado para ir a visitar a un familiar o amigo, donde se detallan medios de transporte y ciudades visitadas. De estas últimas se realiza una descripción detallada. <p><i>Enseñanzas instrumentales.</i> <i>Lectoescritura.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de vaciado de texto y dictado copia. • Lectura de textos sencillos relacionados con los temas trabajados. • Elaboración de composiciones escritas relacionadas con los temas trabajados. <p><i>Cálculo matemático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumas, restas, divisiones y multiplicaciones con la utilización de números de distintas cifras. <p><i>Actividades complementarias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mural sobre los aspectos más significativos a nivel cultural, geográfico y 		

	<p>medioambiental de la comarca y su comparación con los del país de origen del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Realización de una guía de viaje de España y del país de origen:</i> donde se detallan los aspectos más significativos en relación a la cultura, características geográficas, medioambiente, tradiciones, gastronomía, etc. • <i>Fiesta de la interculturalidad.</i> 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual. • Bits de información de los medios de transporte. • Mapa de la comarca, Andalucía y España. • Material de papelería. • Fotografías de los monumentos más importantes de España. • Fotografías de las tradiciones españolas más importantes. • Horarios y billetes de los diferentes transportes. 	<p>El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 21 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Transversalidad</p>	<p>Desde esta subunidad didáctica se trabajaran los siguientes temas transversales para la promoción de valores y actitudes de respeto y convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones. • Comportamiento en diferentes contextos. • Derechos y deberes como ciudadanos. • Tolerancia y respeto. • Igualdad de género. • Conocimiento y respeto mutuo entre culturas. 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Evaluación</p>	<p>La evaluación que se lleve a cabo tendrá muy presente la historia personal del alumnado, así como su participación e implicación en el aula, considerando los objetivos de evaluación que a continuación exponemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los conocimientos previos del alumnado a través del relato personal sobre su llegada a España. • Determinar si el alumnado hace un uso coherente y correcto del vocabulario trabajado, utilizando el análisis de sus intervenciones orales y escritas en el aula para el registro de sus progresos y dificultades. • Distinguir si el alumnado es capaz de desenvolverse con soltura y adecuación sociolingüística, utilizando de modo correcto la funciones lingüísticas y comunicativas desarrolladas, en las diferentes situaciones sociales que plantean dentro del trabajo del aula y fuera de ella, mediante el análisis de sus intervenciones y registro en el diario de clase de sus aciertos y errores. • Observar que el alumnado realiza un discurso coherente y fluido (oral y escrito), utilizando los elementos morfosintácticos desarrollados en las sesiones de trabajo, mediante la grabación en audio de sus intervenciones y análisis del desempeño de las tareas realizadas en el manual. • Advertir si el alumnado realiza y comprende las operaciones matemáticas desarrolladas en clase a través de su realización en las actividades planteadas en clase. • Determinar la fluidez, comprensión y corrección lectora del alumnado, atendiendo al análisis de las lecturas que realiza. • Identificar la capacidad para comprender y utilizar los conceptos matemáticos trabajados mediante la aplicación de los mismos en las tareas planteadas en la clase. 	

8.Unidad 7. Los derechos y los deberes como ciudadanos.

Con esta unidad, la última de la propuesta metodológica, desarrolla los derechos y deberes de la ciudadanía, aspecto de gran relevancia para el colectivo de migrantes.

Esta unidad tiene además un carácter de repaso general, ya que intenta reforzar los aprendizajes conseguidos a lo largo del desarrollo metodológico.

Unidad 7. Quiero conocer mis derechos y deberes como ciudadano.

Objetivos generales	<p>Conocer los derechos y deberes que como personas migrantes tienen al llegar a España.</p>
Contenidos generales	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos más importantes de la ley de extranjería. • Tramites y proceso a seguir para la obtención de: <ul style="list-style-type: none"> • El permiso de trabajo. • El permiso de residencia. • La reagrupación familiar. • Las renovaciones de los permisos. • Cumplimentación de los formularios que son necesarios para tramitar los procedimientos anteriormente mencionados.
Metodología general	<p>La estancia de los migrantes en España se ve marcada desde su llegada por una serie de circunstancias relacionadas con su situación legal. Quizás uno de los grandes problemas de estas personas, una vez que han llegado a España, está en la regularización de sus documentos, siendo la legislación extensa y complicada.</p> <p>Por ello conocer básicamente esta legislación y los trámites necesarios para poder residir en España como ciudadanos de pleno derecho, con libertad para circular por el país, elegir un trabajo y trabajar, y todo esto en compañía de la familia, se convierte en el tema principal para las personas que acuden a este tipo de instituciones.</p> <p>Para trabajar esta unidad temática se debe contactar con una persona experta en los contenidos que se desarrollan, perteneciente a la institución donde se desarrolla el curso o de los servicios sociales de la población.</p> <p>Se organizarán una jornadas donde se planifiquen charlas y actividades prácticas, a través de un lenguaje sencillo y adaptado a los conocimientos que sobre éste posee el alumnado, aborden los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legislación correspondiente a cada proceso. • Documentación necesaria para la tramitación de cada proceso. • Análisis y cumplimentación de los formularios necesarios para la tramitación. • Preguntas y respuestas más frecuentes relacionados con estos temas. <p>Se debe trabajar desde la experiencia vital del alumnado, siendo muy importante la aportación de experiencias vividas.</p> <p>Las actividades se relacionarán con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La realización de esquemas e itinerarios donde se recojan los pasos a seguir en los procesos trabajados. • Realización de un guía legislativa del migrante: en la que se recopilarán los aspectos más importantes relacionados con la legislación referente a estos procesos, así como sugerencias basadas en la propia vivencia del alumnado para la superación de los posibles obstáculos que pueden surgir a lo largo de la tramitación. • <i>El “Trivial de los papeles”</i>: donde las preguntas temáticas corresponden a las cuestiones trabajadas, ganando quien antes consiga “regularizar” su situación.

<i>Evaluación general</i>	<ul style="list-style-type: none">• Manual.• Formularios• Material de papelería.• “Trivial de los papeles”.	<i>Temporalización</i>	El tiempo estimado para la ejecución de esta subunidad didáctica es de 15 horas; aunque éste dependerá del desarrollo general de las sesiones de trabajo y de la capacidad del alumnado.
---------------------------	--	------------------------	--

Tal y como expusimos en el capítulo anterior, estas siete unidades conforman un núcleo primigenio de aprendizaje esencial de la lengua extranjera para migrantes de origen magrebí. Es intención de esta doctoranda, tras finalizar la tesis, continuar elaborando otro conjunto de unidades que completen la propuesta metodológica. Ello se realizará aprovechando las diversas iniciativas que se espera acometer para difundir y mejorar esta propuesta metodológica, a las que haremos alusión en el espacio dedicado a la prospectiva investigadora.

Capítulo 9. IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL *COMUNICÁNDONOS*. APLICACIÓN DE UN DISEÑO PILOTO.

Capítulo 9. IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL *COMUNICÁNDONOS*. APLICACIÓN DE UN DISEÑO PILOTO.

1. Introducción

Una vez evaluado el diseño piloto del método, se comenzó con la aplicación final del prototipo de las unidades diseñadas, ya descritas en el capítulo ocho de esta tesis doctoral.

Aunque la primera indagación se realizó entre el voluntariado y los gestores del proyecto Mirlo de Cáritas, tal como venimos refiriendo en capítulos anteriores, se decidió que la aplicación final del prototipo del método se realizara en el marco de las acciones formativas programadas por la Asamblea Comarcal de Cruz Roja de la Costa de Granada. Los motivos que nos impulsaron a tomar esta decisión fueron diversos, siendo los más importantes:

- *Temporalización*: en el momento en el que pretendíamos poner en marcha la aplicación del prototipo, las clases que se venían desarrollando en el contexto del proyecto Mirlo estaban a punto de finalizar.
- Tal circunstancia hacía posible la aplicación del citado prototipo en esta realidad comarcal. El hecho de que la duración de los cursos fuera de tres meses, favorecía la implementación del mismo.
- *Material existente*: Cruz Roja tiene editados varios manuales de enseñanza de español a inmigrantes que, como hemos analizado en el capítulo seis de este trabajo doctoral, no se adaptaban plenamente a las características y necesidades que el colectivo de migrantes magrebíes presenta, siendo su primer contacto educativo formal con la lengua española. *Comunicándonos* nace, como hemos reiterado, con vocación de cubrir ese espacio curricular especializado.

El primer paso para la implementación de *Comunicándonos* consistió en una presentación del prototipo a las responsables de voluntariado y acción social de la Asamblea Comarcal de Cruz Roja en la Costa de Granada. Ésta tuvo lugar en abril de 2008, y en ella se explicaron con detalle los objetivos, metodología y estrategias de evaluación del mismo.

Semanas después, responsables de Cruz Roja mantuvieron una reunión con el alumnado potencial del programa (a la que asistimos con invitación). Una vez analizadas las distintas casuísticas presentes, decidieron realizar un doble agrupamiento flexible:

- *Un primer grupo conformado por personas que ya habían recibido algunas enseñanzas de español aunque fuese de manera informal.*
- *Un segundo grupo, constituido por quienes por primera vez asistieron a las clases de español.*

En nuestra opinión, la evaluación en este encuentro inicial (sólo se les pidió que escribieran su nombre y el del país de procedencia como test inicial), fue muy débil. Con el mayor ánimo constructivo hicimos esta observación, aunque tal sugerencia no fue considerada.

De los dos grupos formados, los responsables de Cruz Roja facilitaron que nuestra intervención didáctica se realizara con los integrantes del grupo segundo (aquellos que no tenían conocimientos de la lengua española). Se trataba de un grupo muy heterogéneo, cuyas características más relevantes describimos en el siguiente apartado.

2. Descripción de la población

El grupo asignado estuvo formado por cinco estudiantes de nacionalidad marroquí. Tras analizar las grabaciones de audio de las clases y

las anotaciones realizadas en el diario utilizado, estas son las características más relevantes:

- *Alumno uno.*

Sexo: hombre.

Profesión: Peón Agrícola.

Procedencia: Marruecos.

Edad: 30 años.

Alfabetización en su lengua materna: analfabeto.

Asistencia a clase: frecuente y regular.

Nivel de competencias en lengua española:

- *Orales:* poseía un limitado conocimiento del vocabulario básico español (aproximadamente una cincuenta de palabras). La pronunciación de tal vocabulario era muy deficiente, siendo incapaz de construir frases sencillas.
- *Escritas:* inicialmente conocía las letras “m”, “s”, “b”, “r”, “p”, “t” y sus combinaciones vocálicas, no consiguiendo formar palabras con sentido. Llegaba a escribir su nombre, apellido y país de procedencia con dificultad.
- *Lectura:* leía con gran dificultad las sílabas directas anteriormente señaladas.

Personalidad: se trataba de una persona tímida, pero con gran motivación para el aprendizaje (siempre solicitaba mayor volumen de trabajo), y con gran vocación de superación personal (quería “aprender para mejorar en su trabajo y vida personal”). Participaba y era activo dentro de las sesiones, demostrando gran predisposición para el trabajo.

Dificultad de aprendizaje: presentaba, en el periodo inicial, serios problemas de comprensión y retención ya que tenía especial dificultad en retener las funciones lingüísticas y comunicativas expuestas en clase. Mostraba dificultades para distinguir fonológicamente el sonido /e/ realizando una translación de éste en todas las palabras que lo contenían, en

vez de /i/. Gracias a su tesón y constancia, fue consiguiendo progresar y mejorar su capacidad para asimilar conceptos, perfeccionando su pronunciación, ampliando su vocabulario y progresando en el uso reflexivo de la lengua.

- *Alumno dos*

Sexo: mujer.

Profesión: peón en un almacén de frutas.

Procedencia: Marruecos.

Supuesta edad: 35 años.

Alfabetización en su lengua materna: analfabeta.

Asistencia a clase: frecuente y regular.

Nivel de competencias de la lengua española:

- *Orales:* presentaba un total desconocimiento de la fonología castellana. Inicialmente tuvimos que recurrir al uso del lenguaje gestual y corporal, y la ayuda de un compañero que nos hizo las funciones de traductor.
- *Escritas:* no poseía conocimiento alguno de la escritura ni era capaz de coger el lápiz correctamente, por lo que fue necesario iniciarla en la preescritura.
- *Lectura:* no tenía conocimiento alguno.

Personalidad: se trataba de una persona que aunque inicialmente se mostraba tímida, posteriormente mostraba una actitud abierta, un tanto desinhibida, empática y muy sociable. Con gran afán para la superación personal, tenía gran motivación para el aprendizaje. El miedo al ridículo le dificultaba su participación en clase pero a medida que iba mejorando su seguridad, aumentó sensiblemente su participación (mostrándose cada vez más relajada y distendida). Poseía buena predisposición a trabajar en grupo, respondiendo favorablemente a las dinámicas colectivas.

Dificultad de aprendizaje: su estado de analfabetismo justificó la realización de aprendizajes previos relacionados con la lectura y la escritura,

en los que trabajamos para mejorar su capacidad perceptiva, comprensiva, memorística, inductiva, etc. Como ejemplo cabe citar la realización de propuestas de preescritura consistentes en el seguimiento de puntos formando círculos, líneas, cuadrados, etc., que le ayudaron a fijar y hacer más distendido el trazo.

La integración socioeducativa de esta alumna fue tan favorable que, coincidiendo con una fiesta religiosa en mitad del curso, obsequió a la clase con unos dulces típicos marroquíes y la explicación de su elaboración, causando una excelente impresión.

- *Alumno tres.*

Sexo: hombre.

Profesión: peón agrícola.

Procedencia: Marruecos.

Edad estimada: 40 años.

Alfabetización en su lengua materna: analfabeto.

Asistencia a clase: frecuente y regular.

Nivel de competencias de la lengua española:

- Orales: sólo conocía el saludo, aunque los solía realizar de forma incorrecta (por ejemplo, cambiaba *buenos días* por *buenas tardes*).
- Escritas: No poseía.
- Lectura: No poseía.

Personalidad: se trataba de una persona tímida, por lo que mostraba ciertas dificultades de relación con los demás y en el trabajo escolar grupal (por ejemplo, antes de entrar en clase no participaba en las conversaciones informales que mantenían sus compañeros). Era amable y agradable en el trato. Disponía de una gran motivación por el aprendizaje y por la superación personal, siendo autoexigente cuando no realizaba correctamente las actividades formativas. Al igual que en

casos anteriores nos ayudamos del lenguaje gestual, corporal y de la mímica para el aprendizaje de las primeras palabras, siendo necesario la ayuda de un compañero traductor. Afectivo, empático y muy sensible a los problemas personales que sus compañeros exponían, siempre se ofrecía disponible para ayudar.

Dificultad de aprendizaje: a igual que la alumna dos, su estado de analfabetismo exigió la realización de aprendizajes previos relacionados con la lectura y la escritura, en los que trabajamos para mejorar su capacidad perceptiva, comprensiva, memorística, inductiva, etc.

- *Alumno cuatro.*

Sexo: hombre.

Profesión: en paro.

Procedencia: Marruecos.

Edad estimada: 33 años.

Alfabetización en su lengua materna: aunque no nos es posible hacer una evaluación profunda de su dominio de la lengua árabe, pudimos comprobar su escasa capacidad para realizar grafemas y leer comprensivamente textos sencillos en dicha lengua, pudiéndose considerar como un analfabeto funcional, tal y como describe la UNESCO (2003: 12): “*la persona que no puede emprender aquellas actividades necesarias para su propio desarrollo y el de su comunidad*”.

Asistencia a clase: frecuente y regular.

Nivel de competencias de la lengua española:

- *Orales:* poseía un limitado conocimiento del vocabulario básico español (aproximadamente una cincuenta de palabras). La pronunciación de tal vocabulario era muy deficiente, siendo incapaz de construir frases sencillas de forma adecuada.

- Escritas: sólo era capaz de escribir su nombre y apellido, y un reducido número de palabras cuyo significado no asociaba. Su grafía era tensa y muy irregular.
- Lectura: reconocía las vocales leyéndolas con cierta dificultad y de forma un tanto automática.

Personalidad: sujeto impulsivo, intentaba ser el centro de atención de las conversaciones en todo momento, incluso fuera del aula. Poco participativo en las actividades individuales y grupales, confesaba su tendencia predominante a hablar antes que a escuchar, mostrando cierta tendencia a imponer sus ideas. Sin embargo, al sentirse más cómodo en las sesiones o ante determinados temas, se mostraba sensible y preocupado por sus compañeros. Su colaboración como traductor de la lengua árabe fue especialmente valiosa en el aprendizaje inicial de los otros estudiantes. Ello pudo ser determinante en el liderazgo de grupo reforzado por la elevada autoestima con la que imprimía sus intervenciones.

Dificultad de aprendizaje: Por un lado poseía gran agilidad en la captación y procesamiento de la información, aunque presentaba ciertas dificultades en la retención. Estaba convencido de los beneficios de integración social que le proporcionaría el aprendizaje de la lengua.

Alumno cinco.

Sexo: hombre.

Profesión: en paro.

Procedencia: Marruecos.

Edad estimada: 55 años.

Alfabetización en su lengua materna: alfabetizado en árabe y francés.

Asistencia a clase: no frecuente e irregular

Nivel de competencias de la lengua española:

- Orales: aun poseyendo un escaso vocabulario, pronunciaba los fonemas de forma aceptable. Sin embargo, tenía sensibles dificultades en la composición de textos sencillos.

- **Escritas:** era capaz de escribir palabras sencillas al dictado, aún desconociendo su significado.
- **Lectura:** Al reconocer los fonemas, practicaba la lectura automática sin comprender el significado de lo leído.

Personalidad: con rasgos controvertidos, se puede afirmar que su carácter era un tanto narcisista y posesivo. Practicaba un trato desconsiderado hacia sus compañeros y hacia la investigadora, llegando en diversas ocasiones a usar actitudes burlescas. Era una persona poco sociable, siendo reacio a participar en actividades grupales, al adoptar actitudes de mofa hacia los que se implicaban en las mismas. Su personalidad fue progresivamente adaptándose al grupo-clase, consiguiéndose cierta empatía en la fase final del proceso formativo.

Dificultad de aprendizaje: Por el escaso interés por aprender, nos hizo sospechar que asistía a clase para conseguir la certificación necesaria para conseguir su inserción laboral. Este desinterés justificaba la existencia de serias dificultades en el proceso de aprendizaje (escasa comprensión y retención, baja creatividad, etc.)

3. Temporalización

El periodo de aplicación del prototipo del método de español básico se realizó entre los meses de abril y julio de 2008.

Las clases se desarrollaron los lunes y los miércoles de cada semana, con una duración de noventa minutos. Este horario estaba en consonancia con las posibilidades de asistencia del alumnado fuera de su jornada laboral habitual, comenzando las clases a las 19:30 horas y finalizando a las 21:00 horas. Se estableció una dinámica personalizada y flexible para permitir al alumnado incorporarse a las actividades del aula, conciliando así los cursos con la vida laboral.

4. Desarrollo de las clases

Como actividad motivacional tipo, comenzábamos las sesiones estableciendo diálogos grupales sobre centros de interés y problemáticas personales y laborales. Esto facilitó el interconocimiento de los miembros del grupo clase y favoreció la adquisición de competencias básicas propias de la comunicación oral. Esta actividad tipo solía dar paso a un recuerdo/repaso de los conceptos, habilidades, automatismos y destrezas conseguidas anteriormente, lo que servía de base para planificar el avance de los aprendizajes. Posteriormente el proceso se encaminaba hacia el refuerzo y la ampliación de competencias, de forma evolutiva.

En esta fase el alumnado asumía el protagonismo de su formación realizando ejercicios, simulaciones, juegos de rol y otras actividades creativas.

A modo indicativo elaboramos una distribución temporal, de carácter totalmente flexible, de las sesiones de trabajo:

- 15% (entre 10-13 minutos), para el saludo y diálogo inicial.
- 20% (entre 15 y 20 minutos), para el repaso de las competencias adquiridas y la resolución de posibles dudas.
- 20% (entre 15 y 20 minutos), para la propuesta y trabajo de contenidos y habilidades propios de cada sesión.
- 25% (entre 20 y 25 minutos), para la práctica oral de los contenidos y de las funciones comunicativas y lingüísticas trabajadas.
- 10%, para la resolución de posibles dudas en la sesión y el establecimiento de analogías con su lengua materna.
- 10%, para la práctica de la lectoescritura.

Hemos de indicar que el grado de participación descrito no se consiguió en los primeros momentos del periodo de aplicación. Al comienzo de la aplicación del método, se conformó un espacio de conocimiento y

acercamiento de todos los integrantes. A medida que avanzó el programa, fuimos adquiriendo un grado de confianza suficiente para ampliar el margen de participación, mejorando sensiblemente la autonomía e incrementando lentamente la participación en actividades grupales.

En las páginas siguientes, se describen los aspectos más significativos de las sesiones de aprendizaje.

Para desarrollar los resultados de este análisis, se ha tomado como referencia el anecdotario que fue confeccionado semanalmente con las apreciaciones más relevantes de las sesiones de clase, siendo completado con cuestiones posteriores extraídas de algunas grabaciones esporádicas, completas y parciales, de determinadas sesiones. Tras una atenta lectura de la información generada, creamos los siguientes campos categóricos:

1. Perfil y actividad relacional del alumnado.
2. Relaciones inter-afectivas.
3. Rol de la investigadora, como voluntaria especializada.
4. Relaciones interculturales.

Los campos primero y segundo fueron especialmente cuidados en las descripciones realizadas, por entender que el fenómeno de aprendizaje significativo es sustancial para mantener la motivación del alumnado migrante en el programa educativo.

Las relaciones inter-afectivas supusieron un importante elemento motivador, ayudándonos a buscar respuesta a problemáticas generales tales como el desempleo, la irregularidad administrativa documental, la desestructuración familiar, etc. El tratamiento de estos núcleos didácticos problemáticos generaron frecuentemente situaciones en las que afloraron sentimientos de desamparo, soledad, tristeza, añoranza, inseguridad, desarraigo cultural, etc. Lógicamente, influyeron en las dinámicas de clase y nos supuso un gran desafío docente y personal.

A continuación describimos pormenorizadamente estos campos competenciales anteriormente reseñados.

1. Perfil y actividad relacional del alumnado

Tal y como venimos reiterando la participación del alumnado al comienzo del programa fue escasa sobre todo al principio, siendo la conducta más frecuente la mera imitación de fonemas, palabras y frases que proponía la monitora como estrategia para incentivar a la acción.

Es preciso señalar, no obstante, que en las primeras sesiones de trabajo se fomentaron las relaciones interpersonales y el acercamiento a los primeros tópicos del método aplicado (“Nos presentamos” y “Así soy”), quizá con resultados más lentos de lo esperado.

La heterogénea caracterización del alumnado justificó que aquellos que poseían nulo o bajo conocimiento del idioma (la mayoría de ellos), tuvieran una participación escasa en las primeras sesiones.

El uso del modelo de aprendizaje artesanal favoreció la generación de respuestas guiadas que cada vez fueron más libres y autónomas por parte de los participantes, que progresivamente llegaron a ser capaces de elaborar de un modo planificado las respuestas al sentirse más capaces.

Este modelo artesanal se aplicó igualmente en multitud de simulaciones comunicativas de la vida real y que, igualmente, a medida que aumentó la autonomía del alumnado, el proceso se enriqueció con respuestas más claras, adecuadas y extensas.

En progreso del aprendizaje favoreció que su inquietud y curiosidad por el idioma aumentaran, lo que favoreció el establecimiento y mantenimiento de conversaciones sobre aspectos cotidianos.

Un análisis de las reacciones en relación al comportamiento más destacadas del alumnado, recogidas en el anecdotario, respecto a los estímulos ofrecidos por las unidades del método, permite señalar cuatro reacciones frecuentes:

- *Dificultad inicial en ubicar adecuadamente la direccionalidad de textos e imágenes:* lo que se traducía en conductas tales como tomar los materiales impresos al revés (abriendo el libro por la última página) o visualizarlos al revés. En nuestra opinión estas conductas iniciales podrían explicarse por influencia del modelo de lectura y escritura propia de la cultura árabe, que como sabemos se lee de derecha a izquierda. A medida que el alumnado comenzó a identificar las primeras grafías de la lengua castellana, ellos fueron corrigiendo de forma casi automática las conductas incorrectas descritas.
- *Reacciones favorables ante los estímulos visuales propuestos en las páginas del método:* desde el comienzo de la aplicación del método, pudimos comprobar la favorable reacción intelectual y emocional del alumnado ante los textos visuales que aparecen en las páginas del método. Gestos de sonrisa, aceptación, emoción, etc., eran frecuentes al contemplar y comprender la relación texto-imagen en las páginas del método.
- *Inquietud y ansiedad en los ejercicios de escritura:* de forma generalizada pudimos comprobar que el trazado de grafemas utilizando el lápiz o el bolígrafo producía serias dificultades, con presión tensa, rígida y poco fluida (a nivel de todo el brazo). Tales conductas hicieron que en ocasiones se quejaran de dolor articular y cansancio. Cuando se les invitaba a trazar dibujos la dificultad se repetía llegándose, en algunos casos, a rasgar el papel. Ante tales comportamientos planteamos ejercicios de relajación y psicomotricidad fina para mejorar la coordinación óculo-manual y la eficiencia en el trazado.

- *Comprensión rápida de las situaciones comunicativas desarrolladas con pictogramas:* como aspecto positivo queremos destacar la rápida comprensión de mensajes comunicativos inducidos por la presencia de pictogramas, especialmente útiles en los cuadros-resumen de cada unidad. Este fenómeno fue especialmente interesante cuando se hacía alusión a conceptos abstractos. Algunos ejemplos pueden ser ilustrativos de este fenómeno:

- La comprensión de los pronombres personales merced a pictogramas de figuras humanas que producen “sensación” de cercanía (yo) o alejamiento (él/ella).
- La comprensión del significado del verbo ser por la presencia de pictogramas de situaciones descriptivas del tamaño de las personas (alto, bajo).
- El aprendizaje conceptual del verbo estar, utilizando imágenes relacionados con la ceremonia del matrimonio (estar casado).
- Y la asimilación del concepto de tenencia por la interacción de imágenes relacionadas con la posesión de ciertos rasgos físicos (ojos grandes, orejas pequeñas, etc.).

El uso de pictogramas con intensa carga simbólica incentivó la creatividad comunicacional, lo que produjo frecuentes intentos espontáneos de composición de frases sencillas, que fueron después analizadas en el grupo, detectándose y corrigiéndose colaborativamente los errores más frecuentes.

2. *Relaciones inter-afectivas*

Como hemos expuesto con anterioridad, en el capítulo ocho de esta tesis doctoral, en las recomendaciones para la implementación del método se

promocionaba el establecimiento de momentos distendidos y lúdicos en los que la jovialidad y el buen humor sirvieron para reforzar el clima de interafecto e inter-apoyo de los miembros de nuestra comunidad de convivencia y aprendizaje.

Es preciso señalar la situación de personas adultas que acuden a clase cansadas tras una larga y, a veces, dura jornada laboral. El buen humor y la relajación han facilitado el aprendizaje, ayudado al establecimiento de un favorable clima de clase. Las canciones, las expresiones humorísticas y el contacto afectivo-corporal (coger la mano, besar, abrazar, etc.) han contribuido a que las sesiones fuesen más enriquecedoras y emotivas.

Sobre todo en un principio, puede señalarse que las relaciones entre la monitora y el alumnado, y sobre todo viceversa, se caracterizaron por la existencia de leves recelos, más allá del proceso lógico de contacto entre personas desconocidas. Por nuestra parte, no saber si responderíamos a las expectativas o las necesidades del alumnado y en su caso, el contacto con una mujer española, no favorecían el proceso. Pero poco a poco, la empatía, confianza, amabilidad, ayuda mutua e incluso cierta complicidad, fueron predominando. De hecho, esta distancia social y psicológica existente entre docente y alumnado, tratada por Baralo (1999) fue aminorándose en apenas quince días. Una sonrisa a tiempo, unas palabras acompañadas de afecto o, simplemente, propiciar que el alumnado apreciara que era atentamente escuchado, fueron suficientes. Crear un contexto de alegría, flexibilidad, buen humor, cercanía, generosidad y amistad, fueron determinantes. Pasamos de ser además de docente, toda una amiga, aliada y cómplice de todos y cada uno de los participantes en el programa.

3. Rol de la investigadora, como voluntaria especializada.

En el transcurso de las sesiones de trabajo se ha descubierto una gran sensibilidad del alumnado hacia la frustración que causan las dificultades de la lengua extranjera. Para paliar tan compleja realidad, tuvimos que recurrir, tal como venimos señalando, a continuos refuerzos motivacionales y al

establecimiento de fecundos procesos de retroalimentación. Expresiones como “*no soy capaz*” unidas a muestras de desesperanza ante las nuevas situaciones de aprendizaje, fueron indicadores claros. La ansiedad y urgencia por aprender el idioma para desenvolverse en la sociedad de acogida fueron, en algunas ocasiones, elementos que disminuyeron la serenidad y atención del alumnado hacia los procesos de aprendizaje, conformando barreras temporales que obstaculizaron el avance individual y el de una parte del grupo.

Conviene subrayar que el migrante magrebí procede por lo general de un entorno de austeridad, y que al llegar a nuestro país, puede sentirse desubicado ante la opulencia y el consumismo. Las conversaciones de clase sirvieron para poner de manifiesto esta realidad: el alumnado migrante mostraba una baja autoestima con respecto a los españoles, ya que podíamos ofrecerles trabajo, vivienda, servicios sanitarios y educación, pero además, de permitirles obtener unas retribuciones altas relativamente por ejercer un trabajo, lo que contribuía a mejorar la calidad de vida de sus familiares. Para intentar corregir esta sensación, se ha insistido en el desarrollo del método *Comunicándonos* en la igualdad, la equidad, la justicia y la solidaridad como grandes valores humanos.

Por otro lado, el uso de metáforas, ejemplificaciones de la vida real, dramatizaciones, etc., fueron estrategias cuyo desarrollo favoreció la aparición de situaciones comunicativas que sirvieron para el aprendizaje y refuerzo de los conceptos, hechos, principios, habilidades, automatismos, destrezas, actitudes y valores programados.

4. Relaciones interculturales

El establecimiento de paralelismos entre la cultura española y andaluza y la marroquí ha sido una constante tanto en el diseño de las unidades del método como en las sesiones. En el aspecto religioso, por coincidencia simbólica, fueron analizadas semejanzas entre las fiestas

islámicas del *Ramadán* y el sacrificio del cordero de Abraham y la Cuaresma, Semana Santa y Pascua de Resurrección de la tradición católica. Fue un excelente recurso de aprendizaje significativo y comunicativo relacionado con la estética cultural, la gastronomía, las costumbres familiares, etc.

Mención especial merece la fiesta del carnaval cuya simbología e iconografía es inicialmente poco comprensible por la cultura de los migrantes. Hacían constar que no entendían por qué las personas se disfrazaban, y que se cantara críticamente las situaciones sociales y políticas más destacadas del municipio, comunidad autónoma o estado. También veían extraño que el solsticio de verano (la denominada “Noche de San Juan”) se festejara en Andalucía realizando hogueras en las que cantar y compartir alimentos, bebidas y buenos deseos.

Otras costumbres como dormir la siesta, “salir de tapas”, merendar fuera de casa, compartir un día la playa, etc., fueron analizadas y aprovechadas para generar simulaciones en el refuerzo de determinados usos sintácticos, semánticos y pragmáticos de la lengua.

Considerando todo lo anterior, se ha procedido a establecer una serie de subcategorías, que hemos agrupado, como aspectos que pueden ayudar a comprender mejor el trabajo realizado a lo largo de la implementación del diseño experimental de *Comunicándonos*. Como se ha referido en otros ámbitos, el proceso de obtención de cada una de las subcategorías se ha basado en los instrumentos de investigación, especialmente en la grabación de las sesiones. El análisis se ha realizado mediante sesiones elegidas al azar para conseguir una muestra representativa entre el universo que poseemos, ya que como expone Sabino (1992: 199) “*todas las muestras aleatorias del universo tienen las mismas posibilidades de ser elegidas por lo que se necesitan técnicas que nos garanticen que cada elemento tenga esas mismas posibilidades de ser elegido*”. Una de estas técnicas es el azar simple, que como expone el autor, supone confeccionar una lista de todas las unidades que configuran el universo, numerando correlativamente cada una de ellas y

posteriormente realizar un sorteo para elegir las unidades que van a conformar la muestra de investigación.

Antes de pasar a mostrar los resultados, procedemos a especificar las subcategorías que aparecen en la misma.

Alumnado.

- *Participación del alumnado en clase:* frecuencia con el que se implican.
- *Uso inadecuado de la repetición de conceptos:* Si se limitan a repetir los conceptos aprendidos y por tanto no planifican las respuestas.
- *Uso del español en clase:* Para dirigirse al resto del grupo, sin necesidad de traducción.
- *Uso de la respuesta autónoma:* capacidad propia para reflexionar y resolver las cuestiones que se les planteaban:
 - *De forma correcta:* la respuesta es la deseada teniendo en cuenta los objetivos de la sesión y contenidos trabajados.
 - *De forma incorrecta:* la respuesta no es la deseada.
- *Uso de la respuesta guiada:* capacidad para reflexionar y resolver las cuestiones que se le planteaban con nuestra ayuda.
 - *De forma correcta:* la respuesta es la deseada teniendo en cuenta los objetivos de la sesión y contenidos trabajados.
 - *De forma incorrecta:* la respuesta no es la deseada.
- *Planteamiento de dudas propias:* asiduidad con la que plantean cuestiones relacionadas con los conceptos trabajados (cultura, costumbres, etc.)

Afectividad.

- *Momentos de distensión:* existencia de tiempos donde existe un componente mayor de humor y relajación.
- *Muestras de afecto del grupo hacia nuestra labor:* frecuencia de expresiones tales como halagos, cumplidos, retroalimentación positiva, muestra de comprensión, etc.
- *Muestras de afecto por nuestra parte hacia el grupo.*
- *Muestras de afecto entre los componentes del grupo.*
- *Interacciones positivas en el grupo:* Actitudes de integración como no excluir a nadie en las conversaciones, escuchar de forma activa, ser comprensivos con las dificultades individuales, etc.
- *Ayuda entre compañeros:* En la realización de las propuestas académicas, en los problemas de comprensión y expresión (traducción), etc.

Nuestra actuación como educadora/investigadora

- *Retroalimentación del grupo:* Evaluación del impacto de las acciones emprendidas (motivación positiva, repaso de unidades, etc.) y asiduidad de las mismas.
- *Corrección de errores:* frecuencia en la constatación de errores producidos por el alumnado y modos constructivos de resolución.
- *Uso de ejemplos, metáforas, expresión corporal, etc., para mejorar la comprensión de los conceptos:* frecuencia con la que se precisaba incrementar la presencia de otras estrategias comunicativas.
- *Repetición de los conceptos para mejorar la comprensión del alumnado:* cantidad de solicitudes por parte del grupo.
- *Trabajo individual con el alumnado:* Frecuencia de solicitud de apoyo individualizado y específico por los componentes del grupo.
- *Trabajo grupal con los alumnos:* planteamiento de actividades grupales al grupo y trabajo global con el mismo.

Conocimiento mutuo, aspectos culturales y acciones interculturales

- *Traducción al árabe o francés de los conceptos trabajados:* asiduidad de la necesidad de apoyarse en otra lengua de forma complementaria.
- *Alusiones a la cultura andaluza y española:* frecuencia en las referencias a los aspectos culturales de la sociedad andaluza y española (especialmente aspectos religiosos y de cultura popular).
- *Alusiones a la cultura marroquí:* frecuencia en las referencias a los aspectos culturales de la sociedad magrebí, tanto de índole popular como religiosa.
- *Trabajo de las sesiones a través de la interculturalidad:* reiteración en la utilización de estrategias interculturales (respeto y valoración por la cultura del otro, reflexión sobre los aspectos culturales comunes, eliminación de estereotipos en el discurso, etc.).

En relación a los valores numéricos que aparecen en la tabla aclaramos lo siguiente:

- En blanco: el alumno o la alumna no realiza la conducta cita.
- 1: el alumno o la alumna rara vez realiza la conducta citada.
- 2: el alumno o la alumna realiza la conducta citada pero no con demasiada frecuencia.
- 3: el alumno o la alumna realiza la conducta citada con frecuencia.
- 4: el alumno o la alumna realiza la conducta citada siempre.

<i>Alumnado</i>					
Participación del alumnado en clase.	2	3	3	3	4
Uso de la repetición de conceptos.	3	2	3	2	2
Uso del español en clase.	1	2	3	3	3
Uso de la respuesta autónoma.	Correc		3	3	
	Incorrec		3	2	
Uso de la respuesta guiada.	Correc	3	2	2	3
	Incorrec	2		3	2
Planteamientos de dudas.	1	3	3	2	3
<i>Afectividad</i>					
Momentos de distensión.	3	3	3	3	3
Muestras afecto alumno-doctoranda.	3	3	3	3	3
Muestras afecto doctoranda-alumno.	3	3	3	3	3
Muestras afecto alumno- alumno.	2	4	3	2	3
Interacciones entre alumnos.	4	4	4	2	3
Ayuda entre alumnos.	4	4	3	4	4
<i>Nuestra actuación como educadora/doctoranda</i>					
Retroalimentación al alumno.	4	4	4	4	4
Corrección de errores al alumno.	3	3	4	4	3
Uso de ejemplos, metáforas, etc., para la mejor comprensión de los conceptos.	4	4	4	4	4
Repetición de los conceptos para mejor comprensión de los alumnos.	4	4	4	4	4
Trabajo individual con el alumno	2	2	3	3	4
Trabajo grupal con los alumnos	3	3	2	4	2
<i>Conocimiento mutuo, aspectos culturales y acciones interculturales</i>					
Traducción al árabe o francés de los conceptos trabajados.	3	2	4	2	3
Alusiones a la cultura andaluza y española.	3	4	3	3	4
Alusiones a la cultura árabe.	3	3	3	4	3
Trabajo de las sesiones a través de la interculturalidad.	3	3	4	4	4

Tabla 32. Progresión del alumnado en las sesiones de trabajo. Elaboración propia.

Hasta aquí un resumen de cómo han evolucionado estos aspectos a lo largo de la aplicación piloto del método de español básico *Comunicándonos*.

A partir de las mismas y del análisis general de la experiencia, exponemos seguidamente las principales dificultades que han aparecido a lo largo de esta aplicación, las soluciones que se le han dado y posibles futuras actuaciones al respecto.

5. Dificultades, soluciones y actuaciones futuras para la mejora.

Lo que exponemos en este apartado son aquellas cuestiones que han matizado en cierta medida la obtención de los objetivos marcados en la investigación y la han dirigido de manera evolutiva. En la lógica de investigación, se han ido ejecutando soluciones de índole didáctica y organizativa, en virtud de algunos estudios revisados en el proceso bibliográfico continuo y atendiendo a la opinión de los expertos consultados, además de nuestra propia experiencia y los instrumentos de investigación utilizados. Queremos manifestar lo mucho que hemos podido aprender a partir del análisis de las diferentes cuestiones:

Falta de confianza por parte del alumnado en los primeros momentos de instrucción

Posibles causas

- Excesiva timidez del alumnado al comienzo del trabajo.
- Falta de conocimiento del idioma.
- Gran distancia psicológica y social doctoranda/alumnado.

Soluciones llevadas a cabo

- *Utilización del humor en el desarrollo de las clases:* el humor, como hemos expuesto en el en este capítulo, es una estrategia metodológica que utilizamos dentro de las sesiones de trabajo para relajar el ambiente de clase y fomentar las relaciones positivas entre los miembros del grupo. Ha estado presente en todas las sesiones llevadas a cabo por su capacidad para unir, por un lado, y

propiciar la asimilación de conceptos, por otro. En relación con este último aspecto, el uso de propuestas de mímica o la parodia de situaciones donde estuvieran presentes los conceptos trabajados fueron instrumentos esenciales para la consecución de los objetivos marcados. Tomando un ejemplo, en la sesión celebrada con fecha 17/05/2006 se trabajaron los saludos formales e informales. En esta sesión el cómic (Mortadelo y Filemón) se convirtió en una herramienta didáctica clave, utilizándolo para presentar al alumnado situaciones donde los personajes se saludaban, invitándoles a que ellos eligieran aquellos saludos que fueran adecuados a la situación que visualizaban. El uso de este recurso provocó que el alumnado se divirtiera mucho en el proceso y lo solicitara con frecuencia.

- *Refuerzo de la empatía:* identificarnos con el alumnado, con sus problemas, intereses, inquietudes, etc. nos ayudó a generar confianza mutua. El acercamiento afectivo paulatino fue al comienzo del curso utilizado de forma constante, estando la identificación y expresión de comportamientos afectivos, presentes en todas las sesiones de trabajo. Al principio de manera unidireccional por nuestra parte, con el propósito de que se sintieran cómodos y habituados. Se comenzaba cada sesión con la exposición por parte del alumnado de temas que les preocupaban, posibles problemas, etc. Este hecho ayudó a conocer mejor la situación individual, implicando a todo el grupo en la resolución de las situaciones. Se introdujo como actividad para el conocimiento mutuo y para el aprendizaje del español, ya que en cada planteamiento el grupo trataba de ayudarlo cuando era posible exponiendo constructivamente su criterio.

- *Empleo de la motivación:* la motivación ha sido un elemento clave utilizado en todas las sesiones. El uso de palabras de apoyo, el refuerzo de la actuación del alumno, etc., ha sido constante y reconocido por el grupo como elemento indispensable para ir

dotando al alumnado de cierta confianza en sus posibilidades y en el deseo de seguir progresando en el conocimiento del idioma.

Propuestas de mejora.

- *Realización al comienzo del curso de sesiones de trabajo dedicadas al conocimiento grupal:* como propuesta de mejora, consideramos interesante que en las primeras sesiones de trabajo se programen actividades para el conocimiento interpersonal de los miembros del grupo, a través de la realización de actividades lúdicas y de esparcimiento (como pueden ser la organización de una merienda o una fiesta de bienvenida), teniendo en cuenta también algunas dificultades intrínsecas (horario laboral del alumnado, posibilidades económicas, etc.).

Barrera idiomática y sus repercusiones

Posibles causas

- Escaso o nulo conocimiento y uso aplicado de la lengua castellana.
- Dificultades de expresión en su lengua materna (vocabulario limitado, estructuras sintácticas demasiado simples, etc.), en especial de modo escrito.

Soluciones llevadas a cabo

- *Uso de la expresión corporal y la mímica:* El refuerzo de los mensajes con un uso adicional de esta estrategia ha sido en ocasiones imprescindible. Un ejemplo lo encontramos en la sesión dedicada a la expresión de diferentes estados de ánimo (desarrollada el 28 de junio de 2006). Para que el alumnado fuera capaz de comprender mejor el significado de cada uno de los sentimientos que se estaban presentando, se les proporcionaba imágenes que se referían a los mismos (personas tristes, alegres,

sorprendidas, etc.), aunque fue necesario escenificar cada uno de estos sentimientos como necesario complemento a la imagen. También se representaron varias escenas cotidianas, sin palabras, que debían ser interpretadas por el grupo.

- *Empleo de imágenes complementarias relacionadas con los conceptos trabajados.* Además de las que se utilizaban en el método ya que no era suficiente con ejemplificar escenas y acciones. Hubo que mostrar también imágenes (tanto dibujos como fotografías reales) de los objetos que estaban presentes en las mismas, debido a las carencias de vocabulario.
- *Realización de traducciones puntuales al árabe:* sólo cuando lo anterior no fue efectivo. Este es el caso de la sesión desarrollada el 19/06/2006 en la que se trabajó el género de las palabras, y donde se concluyó con ayuda del grupo que, en la lengua árabe el género femenino de las palabras se formaba de modo similar que en nuestro idioma (terminando la palabra en “a”). En las sesiones dedicadas a la enseñanza de los verbos “ser”, “estar” (entre los días 29/05/2006 y 3/07/2006), y “tener” (días 10/07/2006 y 12/07/2006), se realizó una traducción completa de los mismos al árabe por su especial dificultad. También nos parece interesante mencionar que cuando se designaba a alguien para que hiciera la traducción de los conceptos a su lengua materna, se propició que, en algunas ocasiones, discutieran entre ellos al considerar errores de acepción. Esto nos permitió trabajar los aspectos polisémicos y equívocos del lenguaje, la necesidad de la comprensión mutua, de la expresión correcta, del diálogo, etc.

Propuestas de mejora

- *Diseño de un cuaderno de apoyo para el educador donde los conceptos trabajados se encuentren transcritos fonológicamente al árabe popular:* el conocimiento de árabe por parte del facilitador sería un aspecto que podría ayudar mucho al desarrollo de las sesiones, sobre todo aquellos que resultan más complicados de comprender, como son verbos, pronombres, etc. Pero

conscientes de la gran dificultad del caso, se propone desde este trabajo doctoral la realización al menos de un documento complementario con esta ayuda en árabe para hacer uso de *Comunicándonos*.

- *Mayor formación del voluntariado en estrategias metodológicas:* Es un aspecto muy tratado en las acciones formativas destinadas al voluntariado: la necesidad de unir una preparación específica básica al espíritu altruista, algo que permita desempeñar mejor sus funciones dentro de esta responsabilidad. Del mismo modo, la necesidad de contar laboralmente en las organizaciones con especialistas con el grado de pedagogía, magisterio o educación social y conocimiento en la temática para coordinar estos procesos.

La irregularidad en la asistencia

Posibles causas

- La imposición que exigen los horarios de trabajo.
- La desesperación por su situación personal, cansancio, posible aburrimiento, falta de motivación, etc.
- Problemas familiares.
- Problemas en el transporte.

Soluciones llevadas a cabo

- *Flexibilidad de incorporación:* durante el desarrollo de las clases, la puerta del aula en ningún momento ha estado cerrada, por lo que el alumnado ha podido entrar y salir de la misma dependiendo de lo que demandaban sus otras obligaciones. El mensaje pretendido era de hacer el aula un lugar en el que no es una “obligación” permanecer, sino que es un espacio propio,

siempre observando unas normas de convivencia básicas y de respeto hacia el grupo.

- *Repaso continuo y general de los conceptos trabajados, buscando su transferencia y aplicación cotidiana:* todas las sesiones, como hemos explicitado con anterioridad, tenían un tiempo previsto (aunque flexible) para repasar lo adquirido en sesiones anteriores, relacionando los conceptos con algún suceso de su vida producido desde entonces o alguna necesidad surgida e introduciendo la nueva sesión.

- *Trabajo individualizado con quien se reincorpora a las sesiones de trabajo:* esta cuestión está muy relacionada con la anterior. Esta estrategia fue muy utilizada con los alumnos dos (A2) y tres (A3), ya que no asistían a clase una vez por semana por razones laborales. Cuando se utilizaba esta estrategia primero invitábamos a todo el grupo a que fuera partícipe de la explicación de los conceptos y después se pasaba a un trabajo más individualizado consistente en un trabajo más profundo de los mismos. Mientras tanto se planteaban al resto del alumnado simulaciones y actividades de repaso de prácticas ya realizadas o se les daba la oportunidad de participar en el proceso con A2 y A3.

- *Diseño variado de sesiones de trabajo:* De forma continua, se intentó generar el interés y mantenerlo para la siguiente sesión con la utilización de diferentes estrategias sorprendidas y motivadoras, variando las dinámicas para que no percibieran las sesiones como monótonas. Por ejemplo, en la sesión acontecida el 7/06/2006, se comenzó con un repaso de todos los conceptos trabajados relacionados con la descripción física de los componentes del grupo (a cada uno y a otro) y una vez terminado el mismo, salimos a la calle para describir a las personas que por ella pasaban. En otra sesión, desarrollada el 5/06/2006, celebramos una pequeña fiesta en la que festejamos un nacimiento y se prepararon colaborativamente dulces y comida española, lo que sirvió además para introducir nombres de alimentos y usos

alimenticios y de preparación culinaria. En la sesión realizada el 26/06/2006, al realizar un repaso de las profesiones previamente trabajadas, además de utilizar los bits de información, se utilizaron unos muñecos de “Playmobil” y marionetas para que el alumnado escogiera el correcto para una situación y para representar profesiones que había que adivinar. Cabe destacar, que la retroalimentación positiva era constante en este aspecto. Por ejemplo, en la sesión del día 12/07/2006, A1 comentó después de faltar a la sesión de trabajo anterior, que estaba triste por no haber asistido porque se divertía y se sentía muy feliz cuando acudía a las sesiones.

Propuestas de mejora

- *Mayor oferta de cursos de español con diferentes horarios:* Consideramos de interés proponer a cualquier organización donde se desarrollen este tipo de acciones, que las propuestas se realizaran en diferente horario (mañana y primeras horas de la tarde) y días de la semana. De esta manera, se podría dar más cobertura a las demandas que de este tipo de enseñanzas reclama la población inmigrante.
- *Propuestas de pequeñas ayudas económicas por la asistencia a las sesiones de trabajo:* esta prestación estaba contemplada dentro del proyecto MIRLO. Se trataba de pequeñas becas que eran pagadas según la asistencia del alumno, un euro al día si asistían más de siete al mes. Este sistema, en palabras de la coordinadora del proyecto ha sido positivo en la reducción del absentismo, ya que como ella misma expone “[...] de esta forma hemos conseguido bajar el número de faltas en los alumnos [...]”. Así puede apoyarse también los posibles costos de desplazamiento que provoca la asistencia.

Timidez y sentimiento de vergüenza al participar en las actividades (sobre todo orales)

Posibles causas

- Miedo a la equivocación y baja autoconfianza
- Timidez
- Usos y costumbres del patriarcado (en A2)
- Bajo umbral de frustración

Soluciones llevadas a cabo.

- *Refuerzo de la empatía:* Ante el contexto de aprendizaje, como se ha venido observando, se han priorizado aspectos de la mejora de la expresión oral sobre la escrita, ya que en muchas ocasiones han necesitado expresar su frustración por distintos motivos, también asociados al aprendizaje. Y para ellos, la pragmática del lenguaje era el aspecto más importante. Ante los problemas que iban surgiendo, se practicaba la empatía. Así, en los múltiples momentos en los que algún componente del grupo no pronunciaba de modo correcto y mostraba signos de frustración y abatimiento, le solicitábamos que expresaran el término problemático en su lengua materna y después era imitado por nosotros, con la consiguiente dificultad y necesidad de repetición del término para poder captar su fonética. Ante nuestra dificultad, a pesar de los intentos del alumno en cuestión, la situación se distendía en gran medida y se volvía a establecer la complicidad de quienes están ante los retos que el aprendizaje de una nueva lengua presenta.
- *Empleo del error como aspecto constructivo de aprendizaje:* Por la herencia de su contacto con la alfabetización tradicional, el miedo al error en muchas ocasiones era más importante que el de no aprender e incluso el de no conseguir aquello que se pretendía mediante la comunicación. Se utilizaron con profusión comentarios, respeto a quien se equivoca y acciones (por ejemplo

para poder rectificar y partir de los errores) para desdramatizar el error e incluirlo como un elemento más del proceso de aprendizaje. En el caso de A1 fue especialmente recurrente este aspecto, ya que en muchas ocasiones se enfadaba cuando no realizaba de forma correcta lo que pretendía, comportándose con frustración y tristeza.

- *Motivación y refuerzo continuo al alumno cuando intervenía y realizaba las actividades:* La invitación a participar en el desarrollo de la clase, en la propuesta y organización de actividades, en la búsqueda compartida de soluciones, etc., fue constante. Paulatinamente, la expresión de palabras y pequeños gestos de afectividad física se convirtieron en un lenguaje casi natural en el grupo, algo de una importancia capital para nuestros objetivos.

- *Invitación constante para emplear la lengua española al comunicarse:* Al comienzo del curso, fue muy frecuente que el alumnado hablara entre sí utilizando su lengua materna. Se tuvo que actuar con mucha paciencia, pues se mostraban reacios, para que comprendieran la necesidad de utilizar el castellano para practicar más y avanzar más rápido en el aprendizaje.

Propuestas de mejora

- *Actividades grupales para el refuerzo de las relaciones intragrupalas:* Nos parece de gran utilidad proponer de forma constante juegos de conocimiento mutuo, charlas sobre aspectos individuales, juegos sobre cómo nos perciben los demás, etc. El trabajo de educación emocional, afectiva, de interacción entre mujeres y hombres, etc. suelen quedar apartados de las propuestas (teóricas y prácticas) con estas personas, privilegiando un uso de la lengua más hacia cuestiones operativas. Sin embargo, por nuestra experiencia, es patente la necesidad que de estos contenidos tiene la población de origen magrebí.

Carencia de habilidades escolares y académicas

Posibles causas

- Analfabetismo
- Breve o no asistencia a una institución escolar de cualquier tipo
- Escasa percepción de la necesidad de autoformación, poca motivación por la misma o desconocimiento de posibilidades al efecto (de autoinstrucción, formación permanente, etc.)

Soluciones llevadas a cabo

- *Trabajo de prerrequisitos de la lectoescritura (lateralidad y aspectos espacio-temporales):* se realizaron actividades de evaluación inicial donde se trabajaron estos conceptos, como aproximación a la lectoescritura. Estas nociones no están reflejadas en el método, pero en su caso son de gran importancia para posteriormente hacer frente al aprendizaje de la lectoescritura. Este trabajo se realizó en las sesiones previas, desarrolladas entre el 17/04/2006 y 17/05/2006, al igual que las dos siguientes soluciones. Las actividades implementadas estuvieron relacionadas con el seguimiento de distancias y desplazamientos, situación en relación con los objetos y realización de itinerarios privados de visión, etc.
- *Empleo de ejercicios propios de preescritura:* trazado de caminos y recorridos, trazado de líneas, círculos, espirales, puntos, etc.
- *Aplicación de actividades de coordinación óculo-manual y de psicomotricidad fina:* ejercicios de prensión de diferentes objetos, recortables, propuestas de cortar y pegar, ensamblaje de piezas, etc. Todo con un sentido lúdico y aplicado a sus intereses y necesidades.
- *Prácticas de ejercicios de relajación manual después de la realización de ejercicios de escritura:* Basados en el uso de la

musculatura y articulaciones participantes y las sensaciones *propioceptivas* que expresaban, con múltiples propuestas (abrir y cerrar la manos, estirar los dedos, movimientos rotatorios y de flexo-extensión de muñeca y codo, agitación de las manos, extensión de la zona metacarpiana, etc.).

- *Trabajo postural*: al inicio de nuestra propuesta, la postura que adoptaban cuando estaban en clase no respondía a parámetro alguno de ergonomía y salud corporal. La forma corporal que les parecía más cómoda se asemejaba a estar en un sillón frente al televisor. A medida que avanzábamos en el desarrollo del curso fueron siendo conscientes de la necesidad de mantener una postura correcta. De forma más sostenida, el problema se agudizaba al responder a las propuestas de escritura, cuando inclinaban excesivamente el cuerpo hacia el papel y no eran conscientes del perjuicio corporal y para la propia escritura.

Propuestas de mejora

- Realizar una evaluación inicial al efecto y, en su caso, incluir propuestas relacionadas con estos contenidos en las sesiones de formación con población migrante.

Problemas de convivencia intragrupal y de relación

Posibles causas

- Disparidad de intereses entre el alumnado.
- Actitudes disruptivas por parte de algunos miembros del grupo.

Soluciones llevadas a cabo

- *Uso de la negociación en las situaciones de conflicto*: hubo dos sesiones especialmente conflictivas a lo largo del desarrollo del curso de español. La primera de ellas se produjo el 22/06/2006.

En la misma, A5 (recordamos que con conocimiento de árabe y francés) reprochó que las actividades expuestas le resultaban inapropiadas a su nivel de conocimiento. Su comportamiento intentaba buscar el asentimiento del resto del grupo y creó un sentimiento general de malestar. Para solucionar este conflicto, se realizó una pausa en el desarrollo de la sesión para analizarlo colectivamente. Al final, y tras las distintas soluciones que se sugirieron, se le dio a elegir entre dos opciones para la resolución del problema: una, que asistiera a las clases de español en un nivel más avanzado, la cual rechazó. La segunda, que dentro de las estrategias de individualización previstas, se le proporcionara actividades con un nivel de dificultad más alto, que sí fue de su agrado. Otra situación especialmente conflictiva fue la acontecida en la sesión celebrada el 24/07/2006. Antes de comenzar la sesión se pudo observar que A4 y A5 mantenían un acalorado diálogo. La situación se recrudeció en la clase, desencadenándose el conflicto cuando A4 reaccionó mofándose ante la respuesta errónea de A5, generando malestar en el grupo. Se decidió que sería un aspecto importante para la resolución del conflicto hablar de la raíz del mismo, pero ninguno de los dos accedió. Como tercera vía, A2 y A1 propusieron el desarrollo de una serie de pautas de comportamiento dentro del aula donde todos participaron aportando propuestas y, posteriormente, decidiendo aquellas que deberían ser recogidas.

Lo más importante de ambas situaciones fue la toma de conciencia por parte del grupo de la poca capacidad que tenían de afrontar de manera dialogada los conflictos y la facilidad con la que se exaltaban y recurrían a improperios y malos modos. Paulatinamente se fueron generando mecanismos de resolución pacífica de conflictos que fue altamente valorada por el grupo.

- *Propuesta de actividades por parejas y gran grupo*: las tareas que implicaban la práctica de la lengua oral y que se realizaban dentro de las clases, eran habitualmente diseñadas en este formato. Las parejas no eran estables, sus componentes iban

rotando para promover la interacción. Las actividades en gran grupo permitían que éste fuera autorregulado en su funcionamiento por el alumnado, facilitando y mejorando las relaciones interpersonales.

- *Creación de la figura del alumno-tutor:* como hemos mencionado con anterioridad en la descripción de los alumnos con los que se ha trabajado, había dos de ellos cuyos conocimientos o capacidad de aprendizaje era superior al del resto del grupo. Por ello, se propuso que esos alumnos guiaran y ayudaran a aquellos menos aventajados en la realización de ciertas tareas y actividades. El resultado fue el incremento de la motivación, fortaleciendo también la empatía y solidaridad entre el alumnado, llegando a momentos en que la ayuda era propuesta y demandada de forma espontánea.

Propuestas de mejora

- *Poder contar con un profesional especializado en resolución de conflictos.* De forma constante pero no continua, consideramos relevante que existiera alguna persona con formación en mediación cultural y resolución de conflictos, preferentemente del campo educativo, que pudiera al mismo tiempo realizar acciones individualizadas y proponer a quien dirija las sesiones actividades y metodologías que faciliten el proceso de interacción.
- *Realizar grabaciones de las sesiones en video y en sesiones posteriores, extraer aquellas secuencias en las que se han producido determinados comportamientos (tanto positivos como negativos).* Así, se podría ir identificando colectivamente los comportamientos que deseamos repetir y cuáles queremos inhibir.

Sentimiento de marginalidad del alumnado

Posibles causas

- Recuerdo por algún motivo en clase de situaciones en las que han experimentado actitudes xenófobas o racistas de la población autóctona.

Soluciones llevadas a cabo

- *Trabajo en base a la interculturalidad:* A partir de las propuestas lingüísticas, se dotó a la metodología habitual de un trabajo sistemático en clave cultural de la influencia que determinadas corrientes de opinión, constructos culturales y posicionamientos económicos e ideológicos, tienen en las conductas de las personas que conforman una sociedad, con el propósito de ayudar a comprenderlas mejor y desarrollar capacidades para afrontarlas.
- *Mostrar actitudes de empatía:* De nuevo, hacerles sentir que estábamos de su lado para la eliminación de los prejuicios y la generación de esperanza fue muy importante.
- *Exposición de situaciones vividas en este sentido y realización de asambleas para proponer soluciones:* El análisis grupal de representaciones de situaciones de exclusión y marginalidad (relacionadas con el grupo o externas, por ejemplo, de noticias de prensa) fue un elemento muy presente. Esta estrategia permitió exponer los mecanismos llevados a cabo o que se podrían seguir para superar estas situaciones, aportando colaborativamente soluciones. Un ejemplo lo constituye la sesión desarrollada el 5/06/2006, en la que A1 expresó que en ocasiones sentía que los compañeros de trabajo se burlaban de él por proceder de Marruecos y no expresarse correctamente en la lengua española. Además de las interesantes cuestiones que fueron manifestadas

por el grupo al respecto, hacemos especial énfasis en la legitimidad que otorgaron al proceso de deliberación colectiva.

- *Refuerzo de expresiones de afectividad:* Conseguir que el alumnado se sintiera escuchado y comprendido fue indispensable para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, como se ha expuesto con anterioridad.

Propuestas de mejora

- *Apertura del aula al exterior:* aunque se realizó una salida grupal a una gran superficie de la ciudad (sesión del 7/08/2006), pensamos que puede ser interesante programar más salidas fuera del aula durante el desarrollo del curso, ya que estas ayudan al alumnado a comprender mejor los matices lingüísticos de los que anteriormente hablábamos y entender mejor la sociedad en la que se encuentran, además de fomentar la cohesión del grupo.
- *Actividades de conocimiento mutuo entre distintas culturas diseñadas por el alumnado.* Si bien es cierto que desde los Servicios Sociales municipales y las organizaciones se programan actividades de convivencia intercultural, en muchas ocasiones tales actividades se reducen a un diseño que contempla únicamente el punto de vista de la sociedad de acogida o aspectos exclusivamente folclóricos. Consideramos que una participación más activa del alumnado migrante en el diseño de dichas actividades podría mostrar una visión y significativa de este tipo de iniciativas.

Escasez de tiempo para alcanzar los objetivos planteados

Posibles causas

- Necesidad de una mayor duración y frecuencia de las sesiones de aprendizaje.

- Carencia de iniciativas en otros contextos (laborales, municipales, del tejido social...) que permitieran establecer sinergias con nuestra actuación.

Soluciones llevadas a cabo

- *Prioridad de los propósitos relacionados con la enseñanza de la lengua oral:* como se ha explicitado con anterioridad en diversas ocasiones, se observó la necesidad de priorizar la capacidad comunicativa oral del alumnado sobre cualquier otro aspecto. Así, tal y como se presentó en el esquema sobre la distribución del tiempo dedicada a cada actividad, las actividades orales (simulaciones, juegos de rol, etc.) fueron capitales.

Propuestas de mejora

- *Ampliar el tiempo de sesión:* bien ampliando el tiempo efectivo de la sesión de trabajo (pues la hora y media muchas veces no se podía aprovechar al máximo) o haciendo que fueran más frecuentes en el transcurso de la semana (por ejemplo, sesiones ordinarias o complementando con actividades lúdicas en fin de semana).
- *Efectuar sesiones de apoyo en el aprendizaje:* Que con otro formato de ser necesario pudiera colaborar en el aprendizaje.
- *Estudiar fórmulas externas de colaboración:* Con frecuencia, los ayuntamientos, el tejido asociativo, los clubes deportivos, las AMPAS, etc. organizan actividades culturales, deportivas, educativas, de ocio, etc. que pueden ser muy útiles para la integración social (también lingüística) de las personas migrantes.

Por otro lado, un aspecto organizativo que ha influido negativamente en el desarrollo de las sesiones de trabajo ha sido que, en ciertas ocasiones, se ha tenido que compartir el aula con otro grupo, perteneciente a un nivel superior de aprendizaje del español. El hecho de estar varios facilitadores

desarrollando la labor en un mismo espacio, provocaba cierta distracción del alumnado y se perjudicaban las actividades que necesitaban más espacio. En cuestiones que precisaban de un grado mayor de silencio, por ejemplo las de concentración o las de mayor carga fonética, la incidencia de este aspecto era aún mayor.

De este modo, concluimos la exposición de las dificultades más importantes que se han ido sucediendo en la implementación del diseño piloto. En el apartado siguiente, realizamos una prospección del perfil apropiado de un educador que impartiera clase de español para personas migrantes, con el propósito de presentar algunas reflexiones que condujeran a la optimización de su actuación.

6. Algunas actitudes y aptitudes de interés para el docente de la clase de español para personas migrantes.

El alumnado que ha participado en nuestra experiencia piloto y el que acudía al curso de nivel superior en la organización, lo hace por una motivación instrumental, ya que su objetivo último de este aprendizaje es el de facilitar la consecución de un permiso de residencia y trabajo. Por ello, el aprendizaje se convierte en cierta medida en una obligación y no en una elección, con las consecuencias que ello conlleva.

Ante esta situación nuestra labor es aún más importante. Como expone Motes (2006, en línea) *“el profesor tiene que hacer que el aprendizaje de la lengua sea motivador, que les resulte interesante, y para ello una de sus herramientas fundamentales va a ser su actitud”*. La autora asevera también que el docente se ha de convertir en compañero de camino, en un amigo y, algunas veces, en confesor. Por ello ha de poseer una actitud muy abierta hacia la enseñanza del idioma y hacia el alumnado de forma integral.

Partiendo de esta premisa, presentamos una serie de consideraciones relacionadas con el perfil del educador de este tipo de acciones a partir de nuestra experiencia:

a. *Actitudes.*

Actitud de acogida. El profesor debe crear un clima en que el alumnado se sienta cómodo desde el principio por medio de una afectividad sana e inclusiva.

Actitud de respeto. El respeto va a estar relacionado con la acogida y con la confianza que se proporciona. La labor docente, considerar los tiempos de cada persona, de sus circunstancias, herencia e historia personales y del esfuerzo que realiza para aprender.

Consideramos estos aspectos con Pereira (1979:34-36), cuando apunta que un docente respetuoso debe reunir las siguientes características:

- Profesor observador: en la medida que se detiene y observa al alumnado en diversas situaciones para ir descubriendo sus necesidades e inquietudes, orientando los objetivos a las mismas.
- Profesor acogedor: juzgándose de acuerdo con dos aspectos muy específicos:
 - Organización (efectiva y afectiva, apuntamos nosotros) del aula.
 - Actitud de apoyo.
- Profesor respetuoso con las necesidades, ritmos y silencios del alumnado.
- Profesor que reconoce y resalta las superaciones y esfuerzos personales de cada miembro del grupo que lo ayudan a crecer.

- Profesor que se comunica: en un diálogo continuo con el alumnado, en el que se conversen los problemas y todos en conjunto busquen soluciones, que deben ser asumidas, respetadas y exigidas por todos y para todos.
- Profesor riguroso y ecuánime: el profesor debe ser al mismo tiempo exigente y considerar las circunstancias.

Actitud de confianza. El alumno necesita sentir que el profesor confía en sus capacidades a medida que progresa, y por lo que le invita constantemente a que piense en sus límites para superarlos. Es importante que esta confianza se vivencie y no sea transmitida meramente por anecdóticos discursos puntuales.

Actitudes para la entrega, la solidaridad y la conciencia. El docente debe ser consciente del ejercicio de justicia social que práctica al dedicar su tiempo al enriquecimiento mutuo que supone una iniciativa particular como unas clases de español. La globalización ha creado injusticias que difícilmente podrán paliarse sin el esfuerzo decidido de las personas con inquietudes sociales. Por otro lado, consideramos necesario ser conscientes de las causas habituales de los movimientos migratorios, de los procedimientos que los agudizan y de los poderes responsables de las dinámicas mundiales.

Actitudes para la formación permanente. La persona que participa como monitor de estas actividades debe ser consciente de la necesidad que tiene de formación en aspectos pedagógicos, sociales, lingüísticos y psicológicos en la medida de sus posibilidades. Y que las organizaciones en las que participan deben brindarle propuestas útiles de manera profesionalizada.

Relacionadas con las actitudes planteadas, consideramos también de utilidad reflexionar sobre las siguientes aptitudes.

b. *Aptitudes.*

Aptitud para la comunicación. El estilo y las fórmulas de comunicación (verbal y no verbal) que se emplean dentro de las sesiones de trabajo debe ser claro, directo y afectuoso, como expone Fernández García (2003: 56) “*una comunicación eficaz, propicia el respeto por la persona y una valoración mutua*”, lo que propiciaría, a su vez, un clima de clase relajado y apropiado para el aprendizaje.

Para Aguirre Raya (2004, en línea) el docente es un comunicador profesional, que debe poseer una competencia comunicativa orientada hacia el otro, a sí mismo y hacia la tarea, y que debe cumplir una serie de exigencias que, a modo de recomendaciones, han sido de gran utilidad en la ejecución de *Comunicándonos*, y que a continuación detallamos:

Exigencias socio-psicológicas.

- Comunicarse con el alumnado dentro y fuera de clase.
- Valorar acertadamente las características psicológicas del alumnado y tenerlo en cuenta en el trato individual.
- Responder de forma serena y adecuada al estado de ánimo del alumnado.
- Comprometerse afectivamente con ellos, brindarles cariño, confianza y seguridad en el trato.
- Abordar distintos temas de conversación con repercusión educativa, en función de los intereses del grupo, y que trasciendan el marco de la clase.
- Evitar la tendencia de evaluar constantemente las conductas del alumnado; aprender a escucharlos y tratar de ser empáticos. Ser tolerantes con las equivocaciones del alumnado y reflexionar sobre el error.
- Respetar la personalidad del alumnado: sus características individuales. No utilizar frases o palabras que hieran la sensibilidad y la dignidad.

- Reprimir cualquier sentimiento de hostilidad y valorar sin prejuicios sus problemas.
- Propiciar una atmósfera de respeto y de espontaneidad en la comunicación.
- Explotar todas las coyunturas que permitan un enfoque humorístico del contenido o de la interacción comunicativa, sin que se desvirtúe la clase ni se le falte el respeto al grupo.
- Usar la sonrisa, que actúa disminuyendo la tensión y la ansiedad de la clase.
- Utilizar los recursos de persuasión, orientación y descubrimiento guiado y evitar en todo momento la imposición de cualquier idea.

Exigencias del discurso.

- Explotar óptimamente los recursos del lenguaje oral en la búsqueda de lo que mantenga la atención del alumnado sobre el contenido.
- Utilizar los recursos no verbales de la comunicación en función del contenido que se expone, y evitando su uso indiscriminado, de modo que las inflexiones de la voz, el contacto visual, los movimientos de las manos y el cuerpo, la expresión del rostro y el desplazamiento por el aula, se empleen con sobriedad y oportunidad.
- Hacer estudio sistemático y uso coherente de los recursos lingüísticos, para utilizar al máximo todas las posibilidades del idioma sin caer en posiciones rebuscadas o artificiosas. Simplificar el discurso.
- Dominar bien sus emociones y utilizarlas para provocar el efecto deseado en el grupo en la comunicación verbal y no verbal, junto con los elementos racionales de la clase: ser convincentes en la exposición.
- Cuidar la dicción para que las palabras sean pronunciadas con exactitud y limpieza.

Aptitud creativa y para la improvisación. El docente creativo es el mejor estímulo para el alumnado. Ofrece multitud de actividades y propuestas de aprendizaje que hará que el alumnado esté constantemente estimulado y predisposto. Para Marín Ibáñez y de la Torre (1991:89), un docente creativo cumple una serie de indicadores como son originalidad, flexibilidad y fluidez, el cuidado de los detalles, la destreza para el análisis y la síntesis, la apertura mental y la sensibilidad ante los problemas, capacidad de comunicación y para encontrar usos y aplicaciones diferentes. Quizá son aspectos complicados para encontrarlos en un monitor, pero pensamos que es oportuno tener en el horizonte aquello que nos puede ayudar en nuestra labor.

Por su parte para Claisse (2006, en línea) utilizar la creatividad dentro del aula es proporcionar una formación rica en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, decisión; desarrollar la autoconfianza y la fortaleza para la toma de decisiones, y preparar al alumnado para hacer frente a los obstáculos y dificultades que se le van presentando en la vida.

Aptitud para el liderazgo. Algunos autores como Mundaca, Aste y Cerdá (2002 :356) apunta que un liderazgo efectivo se concreta en tres tareas clave: diseñar y manejar el cambio, agregar valor al proceso de aprendizaje y propiciar el desarrollo del alumnado siendo para ello necesarias las habilidades intelectuales (funciones cognitivas precisas para resolver con éxito los problemas y adaptaciones al cambio); técnicas (conocimientos y destrezas que permiten manejar las situaciones que demandan soluciones); y sobre todo habilidades socioemocionales (conjunto de actitudes y destrezas que permiten el autoconocimiento psicológico y el establecimiento de relaciones significativas y gratificantes con otras personas).

Para Bolívar (1997: 29) *“el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos”*. Pero esto no significaría que este liderazgo sea ejercido de forma correcta y aceptable. El buen líder es el que ante los problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

muestra sensibilidad hacia los demás y actúa con determinación y autocontrol.

Tarragona (2005: 78-79), por su parte, delimita que un líder debe poseer una serie de cualidades que pasamos a exponer:

- Autocontrol y autoridad.
- Coherencia entre su palabra y su actuación.
- Constancia y continuidad en el ejercicio de su liderazgo.
- Empatía hacia el otro.
- Integridad, honestidad y honradez en su actuación.
- Optimismo para enfrentarse a los problemas.
- Potenciación, reconocimiento y respeto hacia el otro.

Insistimos en que todas estas cuestiones, aisladas o de forma conjunta, están entre los aspectos más importantes sobre los que el educador puede interrogarse en relación con su propia práctica. No se trata de un glosario de anhelos sino de rasgos identificativos, cuyo estímulo puede hacernos crecer en las actividades docentes e investigadoras.

7. Algunos resultados obtenidos mediante la aplicación del método.

Al aplicar la evaluación hemos querido determinar, a través del diario de clase, el análisis de las sesiones a través de las grabaciones obtenidas, el grado de consecución de los objetivos reflejados en cada subunidad de trabajo y el clima general del proceso docente.

Para ello, hemos tomado como referencia el *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002)*. Es un documento que a nivel europeo pone las bases en la homogenización de las enseñanzas de la lengua extranjera en los países miembros de gran difusión y

muy utilizado en estos contextos. A continuación se detallan los criterios evaluativos que hemos tenido en cuenta, considerando de forma coherente los diferentes aspectos con el nivel de partida del alumnado.

Usos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adecuación sociolingüística</i>: capacidad del alumno para adecuar su discurso con las diferentes situaciones a las que se enfrenta. • <i>Fluidez, corrección y adecuada pronunciación en el discurso</i>: ausencia de pausas, correcta construcción de las oraciones y emisión fonológica correcta. • <i>Control de vocabulario</i>: dominio, comprensión y correcto uso del vocabulario aprendido. • <i>Respeto por el turno de palabra y las consideraciones de los otros</i>. • <i>Participación en las actividades</i>.
Lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificación y lectura correcta de las estructuras lingüísticas aprendidas</i>. • <i>Firmeza del trazo</i>: Uso de un trazo firme y resuelto.

Tabla 33. Criterios de evaluación. Elaboración propia

Para hacer más ágil la toma de datos en el desarrollo de las clases y posibilitar tanto la autoevaluación como la interevaluación por parte del alumnado, se asociaron una serie de iconos para designar distintos logros y cuyo significado pasamos a exponer:

☺: Se ha conseguido asimilar completamente los conceptos trabajados y es capaz de utilizarlos de forma independiente sin necesidad de apoyo.

☹: Se ha conseguido asimilar los conceptos, pero comete errores y, en ocasiones, precisa o demanda apoyo para utilizarlos de modo correcto.

☹: No se ha conseguido asimilar los conceptos y precisa y solicita apoyo constante para utilizarlos.

Partiendo de este criterio en un sentido amplio e incluyente (de aspectos lingüísticos y comunicativos, de relación, etc.), describimos los objetivos pretendidos en cada una de las unidades implementadas, así como el grado de consecución de éstos por cada uno de los alumnos y alumnas asistentes a las clases.

<i>Unidad 1. Me presento.</i>					
<i>Objetivos</i>	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5
Saber realizar una presentación que incluya aspectos relacionados con el nombre propio, la procedencia y la edad.	😊	😊	😊	😊	😊
Conocer fórmulas interrogativas para saber el nombre, la procedencia y la edad de otra persona.	😐	😐	😊	😊	😊
Conocer las letras del alfabeto español.	😐	😞	😞	😐	😊

Tabla 34. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.

La presentación de sí mismo y de otra persona fue un tema bien acogido y asimilado por el alumnado. Todos consiguieron entender e interiorizar los contenidos trabajados y hacer uso de ellos de forma correcta y autónoma, excepto A1 y A2 que precisaron cierta ayuda en algunas ocasiones debido a que no lograban discriminar sobre qué persona se requería la información (si sobre sí mismo o sobre un compañero).

En relación con el aprendizaje del alfabeto español, tan sólo consiguieron un dominio aceptable, aunque no completo, del mismo los alumnos A1 y A4. Parece lógico pensar que facilitó el hecho de poseer ciertos conocimientos (académicos y de otras lenguas) previos que los demás carecían, ya que A1 conocía algunas letras, debido a que asistió anteriormente a clases como ya se ha apuntado, y A4 había aprendido las letras con la ayuda de una amiga. Aun así presentaban los siguientes errores:

- La letra “b” era confundida con las letras “o”, “l” y “t”.
- La letra “ñ” la leían como “n”.

- La letra “x” la nombraban como “ex”.

Por otro lado, A5 sí consiguió asimilar el nombre de todas las letras ya que estaba alfabetizado en francés como hemos comentado con anterioridad. Éste conocía las letras, presentando como único fallo que en ocasiones pronunciaba el nombre de la letra con su correspondiente en francés, aunque enseguida era consciente y rectificaba.

La no consecución de este último objetivo por los alumnos A2 y A3 pudo ser debida a ser conceptos algo abstractos, su falta de experiencias previas académicas, la importancia relativa que le daban a perfeccionar su capacidad comunicativa una vez conseguida cierta destreza, etc.

A pesar de que se intentó trabajar con una metodología lúdica y participativa, la falta de experiencia en este tipo de dinámicas, la timidez y otros rasgos del alumnado ya explicitados, llevaron a que en algunas ocasiones demandaran una enseñanza más tradicional del alfabeto, a pesar de su limitada efectividad. Estos aspectos quizá provocaron un enlentecimiento del proceso.

<i>Unidad 2. Saludos y despedidas.</i>					
<i>Objetivos.</i>	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5
Conocer saludos y despedidas más usuales en España.	😊	😊	😊	😊	😊
Asimilar, comprender y usar de forma correcta saludos y despedidas tanto formales como informales.	😊	😊	😊	😊	😊
Reconocer y nombrar estados de ánimo según el momento.	😊	😐	😐	😊	😊
Conocer y distinguir, visual y fonológicamente, las vocales del abecedario español.	😐	😐	😐	😐	😐
Realizar correctamente la grafía de las vocales trabajadas	😊	😐	😐	😊	😊

Tabla 35. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.

Como tendencia generalizada en el grupo, la asimilación de conceptos, la adquisición de vocabulario y las funciones lingüísticas y comunicativas, fue positiva. El trabajo de estos contenidos de modo concreto y cercano, con el uso de estrategias metodológicas que resultaron atractivas para el mismo fue esencial. Del mismo modo, el uso de la simulación, el diálogo y el juego de rol, ha sido de gran ayuda para implicar al alumnado en cada una de las actividades y conseguir el aprendizaje vivencial que desde *Comunicándonos* nos proponíamos. Aún así, al comienzo del trabajo de los contenidos relacionados con las funciones lingüísticas y comunicativas, los alumnos presentaban con frecuencia las siguientes incorrecciones en su discurso:

- Errores de sustracción: eliminaban el pronombre interrogativo “qué” y el artículo indeterminado “un”.
- Errores de sustitución: sustituían la segunda persona del presente de subjuntivo (por ejemplo, “tengas”) por la primera persona del presente de indicativo (“tengo”).

Por su parte, acceder de manera directa al significado de las palabras a través de la relación palabra-imagen, ha resultado ser una herramienta didáctica de bastante éxito para la asimilación de conceptos concretos.

En esta unidad, los alumnos han presentado dificultad en la adquisición fonética (y lo que ello derivaba) de las vocales de nuestro alfabeto. Las mayores dificultades, comunes a todo el grupo, residían en la discriminación fonológica de las vocales /e-/i/, ya que ambos sonidos eran emitidos como /i/. Por otro lado, y en referencia a la discriminación visual, era común que el alumnado cometiera errores en el momento de distinguir la “a” de la “u”, ya que los rasgos gráficos, en la letra cursiva o enlazada, son muy similares.

Por su parte, la escritura correcta de las vocales, tan sólo fue alcanzada por los alumnos que poseían ciertas habilidades académicas debido a su estancia en instituciones escolares (A1, A4 y A5). Sin embargo A2 y A3, que

no habían asistido a institución escolar alguna, presentaron grandes dificultades para conseguir retener la direccionalidad de las grafías así como la sujeción y control de los instrumentos de escritura. Para ello se propusieron, como se ha comentado en el apartado anterior, la realización de ejercicios específicos.

Unidad 3. Así somos

<i>Subunidad 3.1. La descripción física.</i>					
<i>Objetivos.</i>	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5
Conocer y conjugar el presente simple de los verbos ser/estar y tener.	😊	😞	😞	😊	😊
Conocer, relacionar y comprender la correspondencia del pronombre posesivo con el pronombre personal.	😞	😞	😞	😞	😞
Saber la realización y el uso de los plurales.	😊	😊	😊	😊	😊
Asimilar vocabulario relacionado con la descripción física.	😊	😊	😊	😊	😊
Conocer y distinguir, visual y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras m, n, s, así como su combinación en la formación de palabras.	😊	😞	😞	😊	😊
Realizar de forma correcta la grafía de las sílabas trabajadas.	😊	😞	😞	😊	😊

Tabla 36. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.

En el desarrollo de esta unidad fue necesario hacer ciertas referencias a la lengua materna del alumnado para que comprendieran los aspectos gramaticales que se presentaban. En especial, cuando se comenzó con el trabajo de los verbos ser/estar y tener; así como con la relación pronombre personal-pronombre posesivo. Se utilizó un diccionario árabe-español que poseyera las transcripciones propias. Aún así no se lograron los objetivos planteados en concreto con estos contenidos ya que, en el momento de utilizar los pronombres posesivos, la totalidad del alumnado requería apoyo, llegando tan sólo a dominar la primera persona del singular.

Por su parte, tras el trabajo realizado con la conjugación de los verbos contemplados en la programación de esta unidad, se consiguió que A1 y A4 logaran dominar la conjugación de las tres primeras personas del singular, mientras que para el uso de las personas del plural necesitaron un apoyo continuo. Por otra parte, A2 y A3 llegaron a utilizar de forma correcta solamente la primera persona del singular; siendo A5 el único que consiguió un dominio total de la conjugación de los verbos planteados.

Se observó una tendencia generalizada en el grupo de no efectuar correctamente la correspondencia, tanto verbal como pronominal, al elaborar las respuestas de las preguntas planteadas. De este modo, se limitaban a reproducir el pronombre y la forma verbal escuchados en la cuestión, seguidos de la respuesta que consideraban adecuada. Por ejemplo, cuando se formulaba la pregunta “¿Cómo eres (tú)?” o “¿Cómo soy yo?”, tendían a responder “tú eres...” o “yo soy...” respectivamente. Ante tal circunstancia, se señalaba a la persona, dirigiendo la mano del alumno hacia la persona de la que era requerida la información.

Hacemos notar al respecto la influencia de dos aspectos propios de la lengua materna del alumnado. El primero y principal es que, en árabe, no existe la conjugación de los verbos ser y estar en presente, por lo que el alumnado mostraba una predisposición para omitir el verbo en el momento de elaborar su intervención en las actividades planteadas. Por otro lado, existe una diferencia de formas personales entre los dos idiomas, ya que el árabe posee trece formas personales, con sus correspondientes conjugaciones; mientras que en el español, aunque cuenta con diez formulas personales, si tenemos en cuenta la formación del femenino, presenta la misma conjugación para los dos géneros, lo que provocaba confusión en el alumnado.

En cuanto a la lectoescritura, el alumnado respondió de forma positiva al aprendizaje de los contenidos específicos para esta unidad didáctica;

llevándose a cabo con los alumnos A2 y A3, ejercicios de discriminación visual y de preescritura para afianzar los prerrequisitos necesarios.

<i>Subunidad 3.2. El trabajo</i>					
<i>Objetivos</i>	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5
Introducir el nombre de distintas profesiones, así como la actividad que realizan.	😊	😊	😊	😊	😊
Introducir los verbos de acción de las actividades laborales.	😐	😐	😐	😐	😐
Realizar la formación del género femenino de las palabras.	😊	😊	😊	😊	😊
Conocer y distinguir, visual y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras b, c, l, así como su combinación en la formación de palabras.	😊	😞	😞	😊	😊
Realizar de modo correcto la grafía de las sílabas aprendidas.	😊	😞	😞	😊	😊

Tabla 37. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.

Como hemos referido con anterioridad, el alumnado respondía muy bien al aprendizaje de vocabulario mediante la asociación palabra-imagen, ya que como podemos comprobar en la tabla precedente todos los miembros del grupo consiguieron dominar las profesiones presentadas, identificándolas correctamente en su mayoría. Tampoco supuso un problema para el aprendizaje del alumnado la composición del género femenino del vocabulario que se trabajaba en cada sesión debido, quizás en gran parte, a que la formación del género se realiza de modo muy similar en las dos lenguas, añadiendo el sonido /a/ al final de la palabra, salvo en los términos que poseen una palabra específica para cada género.

En relación al aprendizaje de los verbos de acción de cada una de las profesiones, consiguieron dominar el uso de gran parte de ellos. Aunque sólo se trabajaron específicamente los verbos que aparecen en el manual, se hizo referencia a los que eran reflejados en los bits de información y a los que se utilizaban en actividades con componente más relacional o de situaciones planteadas por el grupo.

La progresión del aprendizaje de los contenidos de lectoescritura programados para esta subunidad temática por parte de los alumnos A1, A4 y A5, continuó siendo positiva; mientras que los alumnos A2 y A3 requirieron un aprendizaje de las vocales en sus dos dimensiones: lectura y escritura. Este aspecto quizás se deba a que este alumnado se encontraba más cómodo con un tipo de enseñanza tradicional de la enseñanza de la lengua extranjera, confiando más en ésta.

<i>Subunidad 3.3. Mi nacionalidad.</i>					
<i>Objetivos.</i>	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5
Conocer algunas nacionalidades mayoritarias en el territorio español.	😊	😊	😊	😊	😊
Aprender el nombre de países de procedencia de los inmigrantes mayoritarios en España.	😊	😊	😊	😊	😊
Promover aptitudes de respeto y tolerancia hacia las demás nacionalidades.	😊	😊	😊	😊	😊
Conocer y distinguir, visual, gráfica y fonológicamente, las sílabas formadas por las letras r, d, g y v, así como su combinación en la formación de palabras.	😐	😞	😞	😐	😐
Realizar de forma correcta las sílabas trabajadas en esta subunidad.	😊	😞	😞	😊	😊

Tabla 38. Algunos resultados obtenidos por el alumnado en la unidad 1. Elaboración propia.

En esta subunidad se trabajaron aspectos relacionados con el conocimiento de diferentes países y culturas, concretando las nacionalidades que cuentan con mayor presencia en nuestro país, promoviendo, de este modo, aptitudes de tolerancia hacia otras culturas.

En relación con la lectoescritura el alumnado que seguía el ritmo de la programación dada para su aprendizaje (A1, A4 y A5) consiguió progresar en el mismo, adquiriendo los conocimientos planteados para esta subunidad, aunque presentaron dificultades en la asimilación de la composición de las sílabas “gue” y “gui”. Con A2 y A3 se trabajó el refuerzo oral y escrito de las vocales aprendidas.

Observando lo anteriormente mostrado, se puede considerar que el método de enseñanza de español para inmigrantes es operativo, ya que plantea unos objetivos reales, útiles y asequibles para el alumnado al que va dirigido. No obstante, parece requerir una serie de propuestas de mejora que planteamos en el apartado siguiente.

8. Juicio de expertos en alfabetización y enseñanza de español para inmigrantes.

Desde la dirección de esta Tesis se aconsejó la conveniencia de que nuestra propuesta fuera examinada por expertos en enseñanza de español para personas migrantes, con el propósito de conocer aquellas debilidades y fortalezas que podría presentar.

Para esta tarea contamos con dos expertas que presentaban una dilatada experiencia en la temática y cuyo perfil detallamos a continuación:

Experta número uno

Descripción: voluntaria de Cruz Roja en la Asamblea Comarcal de la Costa de Granada. Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada. Profesora de lengua española desde 1981. Profesora de Español para extranjeros e inmigrantes desde 2002 y con dominio del francés.

Experta número dos

Descripción: licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Es profesora de inglés para niños y adultos desde 2000. Comenzó sus clases de español para inmigrantes en 2002, en IFES-UGT. Domina el inglés y francés, teniendo también conocimientos de árabe, italiano, sueco y alemán.

A ambas se les proporcionó un ejemplar del método, llegando a las siguientes conclusiones respecto al mismo, expresándolas en debilidades, fortalezas y propuestas de mejora, como resumimos a continuación:

Debilidades

1. *Se presenta un alto número de tipos de saludo:* ambas expertas coinciden en la percepción de que se abusa de la utilización de formulismos a la hora de saludar. Consideran más sencillo adquirir la formulación “¿Cómo estás?” ya que para ellos es más sencillo responder “Estoy bien” o “Estoy mal”, por lo que proponen eliminar “¿Qué tal estás? y ¿Qué tal está usted?”, ya que es más difícil de comprender y se utiliza en menor medida. La experta número uno considera que es más apropiado reducir estos formulismos a saludos informales, aspecto en el que coincide con la experta número dos, aunque ella sugiere que sería más interesante indicar los saludos formales sin reparar excesivamente en ellos.

2. *Utilización de formulas y abreviaturas en los tratamientos de respeto:* para la experta número uno, la utilización de “Don” y “Doña” es de difícil comprensión para ellos, siendo además unos términos que no van a ser utilizados asiduamente por los inmigrantes. Un caso similar acontece con las abreviaturas “Sr.” y “Sra.”, que aunque presentaba menos complejidad la comprensión de los términos “Señor” y “Señora”, el aprendizaje y utilización de la abreviatura fue difícil.

3. *El uso del pronombre personal “Usted”:* es fácil para el alumno inmigrante su comprensión, pero la respuesta a la hora de hacer concordar con la persona verbal supone más esfuerzo (“¿Cómo está usted?”, “Yo estoy bien”), aspecto en el que coinciden ambas expertas. Consideran que en iniciación es preferible no hablar de usted para que su respuesta sea más fácil.

4. *Los usos del verbo “ser” y “estar” son incompletos:* para la experta número uno, estos verbos son los más importantes en la lengua española y deben conocer todos sus usos. Coincide también con la experta número dos que sería interesante y recomendable introducir los siguientes usos de estos verbos:

Ser	Estar
<i>Pertenencia. La falda es mía.</i>	<i>Situación. Estamos en España.</i>
<i>Tiempo. Hoy es sábado.</i>	<i>Tiempo. Estamos a Sábado.</i>
<i>Cualidad. La mesa es redonda.</i>	
<i>Origen. Yo soy marroquí.</i>	
<i>Profesión. Yo soy camarera.</i>	

Tabla 39 Usos del verbo ser y estar. Tomado de entrevista a expertas en enseñanza del español a inmigrantes

Fortalezas

- 1. Diseño atractivo del método:* Ambas expertas han resaltado esta cualidad de *Comunicándonos*. Ambas consideran que la sencillez en la exposición del contenido, la adecuación y variedad de las imágenes, el uso del color, las connotaciones humorísticas y el fácil manejo de la propuesta, son elementos que generan interés en el alumnado.
- 2. Comenzar con el aprendizaje de la presentación de uno mismo:* Trabajar el nombre propio y el de los demás, su edad y procedencia puede ayudar a relacionarse de forma sencilla, como indican las expertas, aunque el aprendizaje de la fórmula escrita de estas preguntas se desarrolle más adelante.
- 3. Adecuación en la introducción de los verbos:* La experta número dos consideró muy adecuado el desarrollo secuencial que el método presenta en relación con los verbos, aunque también propone la conveniencia de señalar indicaciones esenciales verbales en pasado y futuro simples.
- 4. Organización de la enseñanza:* es muy adecuada la progresión en cuanto a dificultad y ampliación de conceptos en opinión de la experta número uno. Consideran muy acertado que aparezcan las unidades de lectoescritura al comienzo de cada subunidad, ya que después las van a trabajar con conceptos que se aprenden en la subunidad correspondiente. Coincide con la experta número dos al

señalar como idónea la retroalimentación en la lectoescritura, con la utilización, y por tanto repaso, de lo conseguido con anterioridad.

5. *Letra utilizada:* la experta número uno expone que el uso de una letra escolar, enlazada, hace que la distinción visual de las diferentes letras y sílabas, sea más clara y precisa. Por otro lado, el tamaño de la misma es muy adecuado, factor que consideran determinante en los primeros momentos de aprendizaje de la lectoescritura.

6. *Conveniencia del aprendizaje simultáneo de mayúsculas y minúsculas:* la experta número dos señaló que era muy favorable el planteamiento combinado de enseñanza de las letras en mayúscula y en minúscula. Apuntó que en su experiencia había detectado varios casos de desorientación en su alumnado al haber aprendido de forma previa solamente una de las variantes.

7. *La relación entre palabra y dibujo:* El uso de imágenes para asociar el significado de los conceptos, hace que el aprendizaje sea más ameno y eficaz. En nuestra experiencia, algunas veces recordaban el término que querían expresar al identificar la imagen que se trabajó entre otras.

8. *Diseño, organización y secuenciación de las actividades:* Ambas expertas coincidieron en que el diseño de las actividades es claro y preciso, lo que no hace imprescindible leer el enunciado para que se sepa qué es lo que tiene que hacer en la misma. Consideraron también muy oportuna la organización, por la distancia entre núcleos de interés visual para evitar distracciones. En referencia a la secuenciación de las actividades, estiman que es muy apropiada, incrementando el nivel de dificultad y propiciando que siempre haya posibilidades de seguir progresando, con un nivel final avanzado.

1. *Relación letra-dibujo*: la experta número dos sugiere la conveniencia de realizar la presentación de cada letra acompañada de una imagen, significativa al alumno, cuya letra inicial corresponda con la que se presenta; tanto en el abecedario inicial como en la exposición posterior de éstas.
2. *Inserción de actividades de preescritura*: ambas expertas coinciden en la necesidad de incluir tareas propias para el desarrollo de los prerrequisitos básicos concernientes a la lectoescritura, como también se ha expuesto en este trabajo.
3. *Inserción de palabras punteadas con sílabas previamente trabajadas en las fichas de lectoescritura*: A pesar de parecer un tanto mecanicista, ambas expertas coincidieron que para un mayor aprovechamiento en las fichas de lectoescritura se insertaran las palabras que se exponen en su versión punteada, ya que esto podría servir al alumnado como retroalimentación de las enseñanzas adquiridas.
4. *Eliminación de elementos distractores*: la experta número dos apunta que las imágenes subyacentes que presentan la actividad a modo de fondo pueden servir de elemento de distracción.

9. Sugerencias para modificar nuestro programa Comunicándonos.

Nuestra propuesta nace con el propósito de servir de punto de convergencia de los aspectos más útiles que hemos observado en los diferentes métodos analizados y que se utilizan a diario. Lógicamente, también se pretende que desde el mismo momento de su formulación, pueda ser enriquecido a través de la investigación, las opiniones de personas usuarias y expertas y la práctica sistemática, de forma que su capacidad de servicio a quienes afrontan la tarea de ofrecer acciones formativas a población migrante, aumente.

Las modificaciones a estudiar, de modo general, para ser incluidas en el método, serían las siguientes:

- *Introducción de un código de colores en la enseñanza de las vocales:* un aspecto de gran dificultad ha sido el aprendizaje de las sílabas de nuestro alfabeto. La lengua árabe consta únicamente de tres sílabas “a”, “i”, y “u”. Para el alumnado la mayor dificultad residió en la discriminación y pronunciación de la “e”, confundida con la “i” y la “o”, confundida con la “a” en la grafía y la “u” en la pronunciación, como hemos apuntado. Esto es debido a su proximidad fonológica.

Por ello, nos parece interesante introducir un código de colores para las vocales, que se repitiera a lo largo de todo el aprendizaje de la lectoescritura, asociando un sonido a una forma gráfica y a un color. Progresivamente, el apoyo se retiraría.

- *Simplicidad en la información expuesta:* Como un objetivo primordial de nuestra labor es la adquisición de una competencia comunicativa aceptable en el mínimo tiempo posible, puede ser interesante reducir las expresiones, vocabulario, etc. a aquellas propuestas más usadas cotidianamente, al menos al principio.

- *Introducción de ejercicios de preescritura, coordinación óculo-manual y lateralidad:* Incluir propuestas de este tipo, como se ha comentado, dentro del método para servir de apoyo a los educadores.

- *Necesidad de un mayor número de ejercicios de discriminación visual:* Incluir propuestas de este tipo, del mismo modo que se ha explicitado anteriormente.

- *Utilización del lenguaje de la vida cotidiana que rodea al alumnado:* es importante, para que la destreza lingüística del alumno inmigrante se desarrolle lo antes posible, que las palabras utilizadas en el método y que le van a servir de aprendizaje, sean vocablos que normalmente usan y escuchan en las conversaciones

en su contexto cotidiano. Para ello sería interesante programar más actividades fuera del aula, donde se pueda vivenciar el idioma.

- *Convertir algunos textos en cómic:* Algunos textos explicativos del método podrían ser más comprensibles para el alumnado, que generalmente respondía mejor a la información ofrecida en este formato.
- *Modificación e introducción de imágenes:* existen algunas imágenes dentro del método que no son lo suficientemente claras en su significado o que no han podido transmitir de manera precisa el mensaje a las personas participantes en el estudio. Por otro lado, existe vocabulario que no se ha introducido y que sería muy conveniente incluirlo, puesto que son vocablos muy populares y utilizados por estas personas en su vida cotidiana.

Para observar de modo más concreto las modificaciones específicas que, según nuestra experiencia, necesita cada unidad didáctica de *Comunicándonos* pasamos a exponer una tabla donde se reflejan estos cambios:

Unidad	Aspectos a modificar
Unidad 1. Me presento.	<ul style="list-style-type: none">• Introducir ejercicios de preescritura.• Introducir ejercicios de discriminación visual.
Unidad 2. Saludos y despedidas	<ul style="list-style-type: none">• Jerarquizar las formas de saludos y despedidas menos utilizadas en la vida cotidiana o eliminar las de menor uso.• Eliminar los fondos de agua de las páginas dedicadas a las tareas.• Introducir ejercicios de relación palabra-imagen.• Cambiar el formato de los diálogos presentados en el tema por el formato cómic (pp. 24-25).

	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar el ejercicio sobre la detección de errores (p. 33).
Unidad 3. Así somos.	
<p><i>Subunidad 2.1.</i> <i>Descripción física.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir en las fichas de lectura más palabras que posean las letras trabajadas. • Introducir, con ejemplificaciones visuales, los usos de los verbos ser y estar. • Aclarar las ilustraciones de la página 55, ya que no queda claro a quién se dirigen las indicaciones aportadas. • Los “bocadillos” que se refieran a dos o más personas deberán tener una entrada a cada una de éstas. (p. 55; p. 59). • Los textos convertirlos en cómic (pp. 60-63 y 65). • Vigilar la numeración y orden de las actividades escritas expuestas.
<p><i>Subunidad 2.2. El trabajo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir imágenes clarificadoras de la acción que realiza cada una de las profesiones trabajadas. • Aumentar el tamaño de las imágenes (pp. 85-87).
<p><i>Subunidad 2.3. Mi nacionalidad.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar el formato texto por el cómic (pp. 102-103). • Introducir más países del Magreb.

Tabla 40. Propuesta de mejora en las tres unidades experimentadas. Elaboración propia.

Una vez abordados los logros y dificultades principales hallados en la implementación lingüística del diseño de *Comunicándonos*, ofrecemos un análisis del impacto global del método sobre diversos protagonistas del acto educativo que han tenido protagonismo en esta investigación, a modo de resumen y conclusión a este capítulo.

10. Impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español mediante la aplicación de Comunicádonos.

Para la realización de este análisis se han tenido en cuenta parámetros surgidos en las sesiones de trabajo desarrolladas para la realización de esta tesis doctoral, y que han sido reflejadas en las distintas anotaciones que han compuesto el diario de clase. Dichos parámetros son los siguientes:

- *Impacto relación alumno-método.*

El diseño atractivo y accesible del método propició un gran interés en el alumnado. Los abundantes elementos visuales y la asociación imagen-palabra, proporcionaron claves comunicativas para el desarrollo sociolingüístico, vivenciando un aprendizaje real y contextualizado del idioma. No olvidamos el efecto producido por el humor, con una reacción muy positiva del grupo, como por ejemplo, en la reacción ante las distintas imágenes y funciones lingüísticas y comunicativas que hacían referencia a la descripción física (con la aparición de un hombre calvo, unas orejas grandes, etc.). Al realizar las evaluaciones de satisfacción informales, este hecho era siempre uno de los primeros en ser destacado.

Impacto relación método-alumno.

Como se expuso anteriormente, la mayoría de los objetivos han sido conseguidos total o parcialmente por el alumnado, especialmente, los que poseían una mayor carga comunicativa. Probablemente, la explicación del éxito estribe en la reacción favorable que el alumnado tuvo respecto al método en lo que se refiere a la dimensión comunicativa. Sin embargo, no podemos decir lo mismo en lo concerniente al aprendizaje de la lectoescritura, resultando más tedioso para el alumnado en general. El nivel de abstracción que presenta la adquisición de la lectoescritura y a la carencia de experiencias previas del alumnado en conocimientos idiomáticos

necesarios para poder efectuar la asociación sintáctica y semántica de los conceptos desarrollados.

Impacto relación método-docente.

Con el transcurso del método, percibimos que el método imponía una serie de exigencias relacionadas con la actuación del docente. Proponemos como ejemplo la necesidad de incluir comportamientos afectivos y empáticos hacia el alumnado en la aplicación del mismo, la muestra de confianza y respeto hacia el alumnado y sus características, la visión global de la realidad del alumnado, etc.

Impacto relación docente-método.

En la implementación se pusieron de manifiesto ciertas carencias del método. Una de las más importantes fue la falta de actividades que proporcionaran al alumnado los prerrequisitos necesarios para introducirlo en el aprendizaje de la lectoescritura. El manejo del método no ha conllevado dificultad alguna, por lo que se puede considerar de conducción sencilla y eficiente a nivel didáctico como metodológico.

Impacto en la relación intragrupal.

Se ha basado en la afectividad, el respeto, el acercamiento cultural, el diálogo, la igualdad de status, la implicación en el proceso enseñanza-aprendizaje por ambas partes, etc. Todo ello propició que el aula se convirtiera en un punto de encuentro, con cabida para el aprendizaje y para la escucha, donde los sentimientos de fraternidad y solidaridad hacia el otro fueran los estandartes del trabajo desarrollado en la aplicación del método. El alumnado encontró un lugar donde se sentía escuchado y libre para expresar sentimientos, preocupaciones, dudas, inquietudes, inseguridades, etc., apreciando el apoyo que los demás miembros del grupo le mostraban,

reduciendo en ciertos casos los niveles de ansiedad que producía estar en una sociedad que en muchas ocasiones les era hostil.

Impacto del método en la institución.

La propuesta de poner en práctica el método de aprendizaje de español para inmigrantes *Comunicándonos*, tuvo una acogida positiva por parte de la institución. A pesar de que ya poseía dos métodos de alfabetización en español, como ya hemos expuesto en el tema seis, ninguno de ellos se adecuaba a la población a la que nos pretendíamos dirigir debido al grado de dificultad que presentaban, aspecto que fue corroborado por las responsables de la institución. Otro hecho favorable a la implementación del método fue que no exigía gran cantidad de recursos materiales, por lo que no supuso coste extra. Antes al contrario, significó una ampliación en la oferta formativa que Cruz Roja ofrecía a la persona inmigrante, así como una respuesta pedagógica para este alumnado que en ocasiones se encontraba fuera de lugar en los grupos existentes, ya que poseían otros conocimientos y ritmo de aprendizaje superiores.

Impacto del método en la sociedad.

Aunque tan sólo se pudo ejecutar un diseño piloto de método consistente en tres unidades didácticas se pudo observar que el alumnado se mostraba cada vez más confiado y seguro en el uso de la lengua, ya que con el método se consiguió que se abrieran puertas idiomáticas que anteriormente les estaban vetadas. Así se pudo apreciar, como el mismo alumnado expresó, en una mejora en las relaciones con los compañeros de trabajo, en las relaciones sociales con personas autóctonas y con los propios compañeros de clase, así como con nosotros.

Con la exposición de esta visión holística del impacto que ha propiciado la realización del diseño piloto de *Comunicándonos* sobre los elementos implicados en el acto de aprendizaje que se ha efectuado, finalizamos este capítulo para pasar a realizar una serie de conclusiones

extraídas del propio proceso de investigación que se ha llevado a cabo para esta tesis doctoral.

**Capítulo 10. CONCLUSIONES Y
PROSPECTIVA INVESTIGADORA.**

1. Conclusiones de la investigación teórica.

1. La realidad migratoria española se ha modificado de forma sustancial en las últimas décadas del siglo XX y en la primera del nuevo milenio, consolidándose el estatus de país receptor de migrantes procedentes fundamentalmente del Magreb, del África subsahariana, de Hispanoamérica y de la zona este de Europa. Tal evolución subraya la necesidad de intensificar acciones educativas, laborales, asistenciales y de mediación intercultural y participación que faciliten la plena integración jurídica y social de las personas que llegan a España buscando una nueva vida.

2. El dominio de la lengua del país de acogida resulta fundamental para la normalización de estos colectivos en la vida local. Tal dominio favorece el crecimiento personal y el desarrollo de una vida socio-comunitaria fecunda.

3. En los procesos de alfabetización funcional de personas migrantes vienen desarrollando un papel destacado ciertas organizaciones no gubernamentales a través de sus voluntariados, que en los casos analizados, no cuentan con formación específica, aunque demuestran mucho interés, disponibilidad y voluntad altruista de trabajo. Prueba de ello es que organizan y desarrollan interesantes cursos, talleres y seminarios para favorecer la integración sociocultural de estos sectores de población. Tanto los responsables como el voluntariado de estas organizaciones reconocen la necesidad de avanzar en la especialización didáctica, así como en el desarrollo de materiales educativos específicos para cada colectivo.

4. En este tipo de iniciativas, se ha venido practicando una didáctica del idioma extranjero descontextualizada y, a veces, distante de los intereses y necesidades del alumnado migrante. Tal tendencia ha ido evolucionando hacia propuestas metodológicas en las que el aprendizaje de la lengua se planifica intentando dar respuesta a las necesidades de

comunicación (*enfoque comunicativo*). La praxis de este paradigma considera las necesidades y centros de interés de las poblaciones destinatarias, contemplando con especial sensibilidad las consecuencias de las situaciones de exclusión social y analfabetismo que sufren en muchos casos, para favorecer su superación.

2. Conclusiones de la investigación aplicada.

1. En el contexto granadino, Cáritas Diocesana, con tradición y fecundidad, realiza como pudimos experimentar en los trabajos previos, programas de enseñanza del español para migrantes. El programa “Mirlo” ha vertebrado en el último quinquenio la mayor parte de acciones de la organización en este campo.

La reducida temporalidad de dicho programa, la heterogeneidad formativa del voluntariado que lo aplica y de los gestores que lo coordinan, confieren especial complejidad al análisis de su desarrollo y eficacia. No obstante, los participantes han subrayado la necesidad de optimizar tales acciones, lo que les ha inducido a colaborar ilusionadamente en esta investigación.

La experiencia acumulada por el voluntariado participante en el proyecto Mirlo, nos ha servido para detectar que en los casos estudiados, los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus acciones formativas se apoyan generalmente en un currículum didáctico implícito y débilmente formalizado (sólo explicitado en sus líneas esenciales), carente de mecanismos rigurosos de evaluación de los procesos y resultados de los aprendizajes, y del propio proyecto en sí.

2. Del análisis efectuado de la práctica docente de dicho voluntariado se deduce la existencia de heterogeneidad y descoordinación didáctica, además del frecuente refugio en metodologías y materiales denominados tradicionales, que en muchos casos están poco adaptados a las características y necesidades de los migrantes.

Tras nuestra indagación, los participantes se han hecho más conscientes de tales debilidades por lo que sugieren la necesidad de adoptar estrategias de intercambio de experiencias y buenas prácticas, así como de reforzar los mecanismos de inter-coordinación entre el voluntariado, y de éste con quien gestiona los programas.

3. Los actores didácticos del proyecto “Mirlo” mostraron su inquietud ante tales debilidades, que explicaron en parte por la escasa o nula formación pedagógica, sociológica o psicológica de la mayor parte del voluntariado implicado. Por ello, coincidieron en la necesidad y urgencia de elaborar una propuesta metodológica para el aprendizaje de la lengua española, de naturaleza específica y a la vez adaptable a cada colectivo, que contemplara estrategias e instrumentos de evaluación de los procesos y productos de aprendizaje. Todo ello, nos explicitaron, redundaría en beneficio del proyecto de alfabetización como tal de la organización.

4. La puesta en práctica de una iniciativa similar por parte de la Asamblea Local de la Costa Granadina de Cruz Roja española, supuso la oportunidad de implementar de forma piloto la propuesta metodológica original elaborada para esta tesis doctoral en este contexto geográfico, caracterizado por la presencia de migrantes de origen magrebí, lo que facilitó la adaptación de la metodología general diseñada a las características de este colectivo, que en su mayoría desconocían el idioma español y siendo su lengua materna el árabe dialectal.

Nuestra propuesta metodológica se ha diseñado asignando un papel predominante a la imagen como desencadenante del concepto asociado a la palabra. Los textos visuales creados (dibujos y fotografías), motivaron el aprendizaje de vocabulario y construcciones sintácticas alusivas a necesidades socio-comunicativas básicas (saludo, compra, asistencia médica, desenvolvimiento institucional, actividad lúdica, etc.). En el desarrollo del método se ha procurado realizar un cierto paralelismo, y en algunos casos mestizaje, entre la cultura y valores locales y los que portaban las personas migrantes.

5. En el comienzo del trabajo formativo con el alumnado se pudo apreciar la existencia de un gran distanciamiento social y psicológico. Este distanciamiento estuvo ligado a la inquietud y ansiedad que sentían al enfrentarse a los desafíos formativos que se les formulaban, motivados en gran medida a la falta de confianza en su propia capacidad para aprender.

6. Tan como hemos apuntado con anterioridad, para minimizar esta reacción psicológica se hizo necesario el establecimiento de relaciones afectivas positivas entre la formadora y el alumnado, usando el humor, el contacto afectivo-corporal y fomentando el buen clima de clase. Igualmente se procuró ilusionar al alumnado con el conocimiento de cultura española cuyo descubrimiento se combinó con el análisis de aspectos culturales relevantes de la sociedad de procedencia, disminuyéndose de este modo la distancia social inicial existente

7. La consecución de confianza mutua, desde el respeto a la diversidad cultural y la práctica de la acogida afectiva, han sido variables especialmente cuidadas para favorecer el desarrollo creativo de las sesiones de clase y de las actividades realizadas fuera del aula. Por ello hemos trabajado ilusionadamente para convertir el aula en un lugar de encuentro, aprendizaje y esparcimiento, en el que el alumnado ha experimentado sentimientos de acogida y comprensión desde el fomento de fecundas relaciones de amistad, compañerismo y solidaridad.

8. La aplicación del método resultó efectiva lográndose resultados satisfactorios relacionados con el uso de la lengua oral, mejorándose sensiblemente el vocabulario, consiguiéndose una mayor capacidad de concentración y comprensión del español, y, lo más importante, adquiriéndose de forma generalizada una mayor confianza en la capacidad para aprender, aumentando con ello, su autoestima y reduciendo su nivel de frustración ante nuevos aprendizajes.

9. Nuestra labor docente procuró en todo momento favorecer un liderazgo democrático, impulsor de relaciones de amistad desde una relación cercana y horizontal. La organización abierta y flexible de las sesiones formativas y la realización de simulaciones de la vida real ha favorecido tanto la atención a la diversidad, como el desarrollo de significativos progresos de aprendizaje. Para ello, nos hemos basado en una estructuración en espiral de los contenidos y las destrezas lingüísticas programadas.

10. El juicio de expertos realizado sobre el método subrayó la dificultad que tiene este alumnado para el uso de los tratamientos de respeto hacia otras personas, aunque no para su comprensión. Los expertos resaltaron aspectos positivos de *Comunicándonos...* tales como cómo el atractivo diseño del método, la adecuación de la forma en la que se introdujeron los verbos, la correcta organización de las enseñanzas y la conveniencia del aprendizaje simultáneo de las mayúsculas y las minúsculas, entre otros.

3. Prospectiva investigadora

En nuestra opinión, los resultados de nuestra investigación consideran la importancia de la coordinación de los diversos agentes implicados en la formación de migrantes adultos en lengua española (administraciones públicas, ONG y voluntariado, colectivos implicados, etc.) para conseguir acciones formativas de calidad.

Además, y al hilo de lo expuesto en las conclusiones anteriores, entendemos necesaria cierta especialización en metodología didáctica en educación de adultos migrantes, del voluntariado que trabaja en este campo, así como en enseñanza de lenguas extranjeras a este colectivo, entendiendo las dificultades del caso pero también el perjuicio que supone su desconocimiento para el estado de ánimo del voluntariado y las esperanzas y necesidades de las personas destinatarias.

Con tal propósito, se proyectan las siguientes acciones que brindan nuevos caminos de trabajo, indagación e investigación, que nos permitan desarrollar acciones formativas futuras incrementando los índices de calidad y que puedan ser de utilidad a quienes se acerquen a nuestra propuesta:

1. Ampliación del método para profundizar en el dominio de la lengua española de los colectivos destinatarios.

2. Desarrollo de una guía didáctica tipo para la programación didáctica del español para migrantes destinada a las ONG e instituciones que imparten estos cursos, con expresión de recursos específicos, tanto documentales como audiovisuales.

3. Profundizar en el conocimiento organizativo de los programas formativos y de gestión de las ONG, estudiando las posibilidades que se prestan al mejor desarrollo de este tipo de iniciativas.

4. Elaboración de vías de evaluación de los programas de español para migrantes, de forma participada e inclusiva. Se desarrollaría así un sistema de evaluación inicial, formativa y final del alumnado, cuyo fin es conocer el grado de adquisición de conocimientos y diseñar instrumentos adecuados a la población objetivo.

5. Del mismo modo, la elaboración de un protocolo de acogida tanto para el voluntariado participante como de la población migrante que se acerque a las instituciones a recibir asesoramiento y formación, que contemple las posibles necesidades atendiendo a los recursos materiales y humanos precisos.

6. Formación y especialización del voluntariado a través de la utilización de la NTIC con el apoyo de diversas instituciones públicas, con la creación de programas específicos, que logren algún tipo de validez y

certificación, suponiendo así una motivación añadida para este voluntariado.

7. Posibilitar una oferta suficiente de cursos de formación en origen como complemento para reducir los riesgos de la personas que afrontan la emigración con propósitos laborales denominada “irregular”, a través de la mejora de las vías de ingreso regularizado, como es la contratación en origen, tanto por medio de estrategias como la denominada “contingente” o mediante el “catálogo de ocupaciones de difícil cobertura”.

8. Evaluar de forma rigurosa y ampliada del impacto y utilidad de los métodos de alfabetización que se están aplicando y de los recursos utilizados, mediante un seguimiento en los espacios sociales que utilice la población migrante (entornos laborales, asociativos, comunales...), que nos proporcione información no institucionalizada y más cercana a estos colectivos, en su desarrollo cotidiano.

- Acaso, M. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leerla televisión y otras imágenes*. Madrid. Catarata.
- Acosta, S. (2006, Marzo 12.583). El territorio español, primer destino de los inmigrantes en Europa. *Diario Cinco Días*, 1573, 36
- Acosta Rodríguez, V.M. y Moreno Santana, A.M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Madrid. Masson.
- Aguilar Alconcer, M.A. (2004). Chomsky la gramática generativa. *Investigación y Educación*, 7, (3) Extraído el 4 Mayo, 2007 de http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf
- Aguirre Raya, D. (2004). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 42. Extraído el 25 Enero, 2009 de www.ucmh.sld.cu/rhab/articulos.../articulo_dalila.pdf
- Aguirre, A. (1995). Etnografía. En Aguirre, A. (ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (30-120). Barcelona. Marcombo.
- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16
- Alcaraz Varó, E. (1993). *Enseñanza y aprendizaje en las lenguas maternas*. Madrid. Ediciones Rialp.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M.A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Valencia. UJI
- Alijo, I (2005). Lingüística del Español. Extraído el 26 Enero, 2006, de <http://www.ju.edu.jo/ecourse/art/Isabel.htm>
- Alonso Hinojal, I. (1995). Agencias y agentes de la Educación de Adultos. En Ortega Carrillo, J.A. (Coord.). *La educación de adultos hoy* (221-

- 244). Ponencia realizada en el I Congreso internacional de educación de adultos. Granada, España.
- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid. Fundamentos.
- Álvarez-Gayou Jurguenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós Ecuador.
- Ambrosini, M. (1998). Intereses ocultos: la incorporación de los inmigrantes a la economía informal. *Inmigraciones, IV*, 111- 151.
- Ander-Egg, E. (1987). *¿Qué es la animación sociocultural?* Buenos Aires. Humanitas.
- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores: pautas de acción y de formación*. Madrid. Narcea.
- Anguera, M^a.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10,56-58.
- Angulo, J.F. y Vázquez Recio, R.M. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Aljibe.
- Antonini, M. y Pino, J. (1986). Conciencia metalingüística y el modelo monitor de Stephen Krashen. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada*, 24, 55-62.
- Aparici, R., Valdivia, M. Y García Matilla, A. (1997). *La imagen*. Madrid. Servicio de publicaciones de la UNED.
- Aparicio, R.; Tornos, A. y Labrador, J. (1999). *Inmigraciones, integración, religiones*. Madrid. UPCO.
- Aragón Carretero, Y. (2001). Análisis de los métodos sintéticos y analíticos para la enseñanza de la lectura. En González González, D., Peñafiel Fernández, F. y Amezcua Membrilla, J. A. (Coord.). *El Psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación*, (vol. 1) (652-661). Comunicación realizada en Congreso II Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía, Granada, España

- Arceluz, W (2004) Universo vocabular y praxis freireana en intervenciones sobre analfabetismo funcional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. Extraído el 11 Noviembre, 2005, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1235Arceluz.pdf>
- Asiáin Ansorena, A. (2000). Literatura Oral: Formas narrativas orales, tradicionales y folklóricas. *Sukil: cuadernos de cultura tradicional*, 3, 211-244.
- Ausbel, D., Novak, D. y Hanesian, H. (1987). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2º Ed.). México DC. Ed. Trillas.
- Ausbel, D.P. et al. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México DC. Trillas.
- Ayuste González, A. (1999). *Teoría e historia de la educación de adultos*. Barcelona. Fundación Pere Tarrés. Instituto de Formación
- Aznar Díaz, I. (2003). *Los Centros de Formación Profesional Ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Granada, España.
- Bantulá, J. y Mora Verdeny, J.M. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona. Editorial Paidotribo
- Baraló, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid. Fundación Antonio de Lebrija
- Baraló, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros.
- Bardavio, A. y González Marcen, J. (2003). *Objetivos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona. Horsori Editorial.

- Bastisttini, G. (1999). La importancia de aprender a otra edad. *Psicopedagogía*. Extraído el 3 Marzo, 2006 de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=297>
- Beaven, T. (1999). La enseñanza de la ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (180-190). Ponencia realizada en XIII Congreso ASELE. Murcia, España.
- Bedmar, M. (2002). *Educación Social para inmigrantes*. Granada. GEU
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona. Gedisa.
- Beltrán Llavador, F. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adulta*. Valencia. Universitat de Valencia.
- Benoliel, J.Q. (1984). Advancing nursing science: Qualitative approaches. *Western Journal of Nursing Research*, 6, 1-8.
- Bermejo García, L. (2005). *Gerontología Educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Bermúdez, R., Cabré, C. (1997). Trabajo y vivienda. En VV AA. *II Informe sobre inmigración y trabajo social* (221- 273). Barcelona. Diputación de Barcelona.
- Bermúdez Cano, M.A. (1989). Consideraciones sobre la educación de adultos *Monografía*, 3, 52-64.
- Best, J.B. (2003). *Psicología cognitiva*. Madrid. Thonsom.
- Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en Educación*. Madrid. Morata.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid. Alianza.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. (coord.). *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bonnot, J.F. (2001). Bilingüismo en el niño. En Narbona, J. (Dir.) *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (63-71). Madrid. Esever.

- Borja, J. (2001). *La ciudad y la nueva ciudadanía*. En Conferencia pronunciada en el "Fórum Europa". Barcelona, España.
- Bruner, J.S. (1999). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza
- Buendía, L., González González, D., Gutiérrez, J., Pegalajar, M. (1999) (Coord.) *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Alfar. Sevilla.
- Bueno, J.R. y Belda, J.F. (2006). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Caballero Romero, J.J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 56, 83-114.
- Cabré M.T. y Lorente, M. (2003). *Panorama de los paradigmas en lingüística*. En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Ciencias exactas y sociales*. Madrid. CSIC.
- Cachón Rodríguez, L. (1995). La contratación laboral en España. *Ekonomiaz*.31-32, 208-235.
- Cachón Rodríguez, L. (1999). *Prevenir el racismo en el trabajo en España*. Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera y otros (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras* (63 -81). Madrid. Edelsa.
- Cañadas, M.J. (2007). El factor afectivo y la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 17, 220-229.
- Cañas, A. (2005). Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua / lengua extranjera: propuesta didáctica *RedELE*.
Extraído el 11 Marzo, 2007 de
<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/canas.shtml>
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid. MEC.

- Caride, J.A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 59, 43-46.
- Carrasco Carpio, C. (1998). Economía sumergida y trabajados inmigrante. *Revista migraciones*, IV, 55-57
- Carrillo Guerrero, L. (2005). *La dinámica racional en el campo discursivo*. En *Revista electrónica de estudios filológicos*. Extraído el 21 Julio, 2008, de <http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/F-a-Carrillo.htm>
- Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- Cea D'Ancona, MA (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y Técnicas de investigación social*. Síntesis. Madrid.
- Cea D'Ancora, M. Á. (1998). *Metodología Cuantitativa*. Madrid. Síntesis.
- Centro de Investigación Social (2006). *Barómetros de opinión*. Extraídos de http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/
- Cervilla Zapata, M. (2007). *Participación y motivación del alumnado de los centros de educación de personas adultas en contextos multiculturales: el caso de Ceuta*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España.
- Chafai, L. (1997). Las mujeres sujeto de marginación en Marruecos. *Anales de Historia Contemporánea*, 13, 35-38
- Checa, F.(1999). De la Andalucía de los emigrantes a la de los inmigrantes, diez casos para la reflexión. *Revista de Cultura Tradicional de Andalucía*, 15, 211–245.
- Chen, G.-M. y Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. En Burelson B.R. y Kunkel A.W. (Eds.) *Communication Yearbook* (353-383). Londres. Sage.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid. Alianza Editorial.

- Claisse, S. (2006) Nuevos paradigmas educativos, valores humanos y la creatividad. *Recre@rte*. Extraído el 5 Agosto, 2006, de http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte06/Seccion2/paradigmas_valores.htm
- Colás, M.P. Y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa* (2ª Ed.). Sevilla. Alfar.
- Colectivo Amani (2002). *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Editorial Popular.
- Colectivo IOÉ (1992). *La Immigració Estrangera a Catalunya*. Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- Colectivo IOÉ (1998). *Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción*. Madrid. Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Colectivo IOÉ (2002). *Mujer, Inmigración y Trabajo*. Barcelona. Fundación La Caixa.
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. MEC.
- Conrad, J. (2003). Factores que afectan al aprendizaje de las personas mayores. En Sáez Carreras, J. (Dir.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (234-245). Madrid. Dykinson.
- Consejería de Trabajo y Empleo. (1999). *Plan Andaluz de Formación Profesional. Junta de Andalucía 1999-2006*. Sevilla. Junta de Andalucía
- Consejería de Trabajo y Empleo. Inmigración y Empleo. Junta de Andalucía.
http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/sae/fpo/materialdidactico_immigracion_y_empleo/descargas.html
- Consejería de Trabajo y Empleo. Plan Andaluz de Formación Profesional. Junta de Andalucía. Extraído de <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/herramientas>

</documentos/lstContenidos.asp?up=26&a=&c=18&numlist=10&i=0&ind pag=1>

Consejería para la igualdad y el bienestar social. Junta de Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/opencms/system/modules/com.opencms.presentacionCIBS/paginas/portada.jsp>

Constitución Española. <http://www.constitucion.es/>

Constitución Europea. http://europa.eu/constitution/es/lstoc1_es.htm

Cook, T. y Reichart, C. (Eds.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación-Acción*. Madrid. Morata.

Coseriu, E. (1985). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid. Gredos.

Crespo, R. (1997). *Los contextos de la inmigración. II informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona. Herder.

Cruz Piñol, M. (2003). *La interculturalidad, Internet y la enseñanza de la lengua española a extranjeros. El equilibrio del trípode*. Extraído el 15 Enero, 2006, de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/html/intercult.html>

Cruz Roja Española (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid. Santillana Formación.

Cruz Roja Española (2006). *Código de conducta de Cruz Roja Española*. Extraído el 24 Marzo, 2005, de http://www.cruzroja.es/docs/2006_34_CN/CodigodeconductaCRE.pdf.

Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid. Cátedra.

De Andrés, V. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

De Natale, M.L. (2003). *La edad adulta, una nueva etapa para educarse*. Madrid. Narcea

- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Archidona. Aljibe
- Delgado Sánchez, J.A. (1995) *Toma la iniciativa: Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*. Granada. Universidad de Granada.
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación esconde un tesoro. Informe a la UNESCO sobre la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. París. UNESCO.
- Denis, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas. De Boeck & Lacier S.A.
- Di Franco, C. (2007). Adquisición de la selección modal indicativo/subjuntivo por estudiantes italianófonos de español: análisis de los errores más habituales. *Revista Nebrija*, 1, (1), 127-135.
- Díaz Perea, M.R. (2005). La resolución de conflictos en el aula como parte del proceso de autonomía. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 2, (1), 5-22.
- Díaz Sanroma, J. (2000). *En contacto con...* Madrid ASTI.
- Dickerson, N. y Dickerson, J (1975). *Interlengua y aprendizaje de la segunda lengua*. Buenos Aires. La Roure.
- Díez Jiménez, E. (2007). *Elaboración de las Unidades Didácticas*. Extraído el 15 de Enero, 2008, de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>
- Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (2001). *I plan de integración de la inmigración en Andalucía 2001-2004*. Sevilla. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (2005) *II plan de integración de la inmigración en Andalucía 2006-2009*. Sevilla. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Drostov, T. (2003). *Aprender una segunda lengua: metodología de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid. Aedos.

- Durand, J. (2004). Ensayo teórico sobre inmigración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos*, 35, 103-116.
- El--Maokouri, M. (1995). La lengua española y el inmigrante marroquí. *Didáctica*, 7, 355-362.
- Erdozaia, A. I. (1992). Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 7, 99-128.
- Erickson, M. T. y Wildman, B. G. (1977). Methodological problems in behavioral observation. En Cone, J.D. y Hawkins, R.P. (Coord.). *Behavioral Assessment: new directions in clinical psychology* (463-479). New York. Bruner/Mazel.
- Escandell, V. (2004). Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas. *Departamento de Lengua Española y Literatura de la UNED*. Extraído el 3 Mayo, 2006 de www.uned.es/dptoleng-esp-y-ling-gral-scandell/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf
- Federación Nacional de Asociaciones de Trabajadores Autónomos (2006) *Autónomos. Abril*, 23-26.
- Fernández Fernández, J.A. (Coord.) (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Madrid. MEC.
- Fernández Gálvez, J. (2003). *Los Equipos y los Departamentos de Orientación: claves para el desarrollo de sus profesionales*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Granada, España.
- Fernández García, I. (2003). Habilidades y destrezas del docente en la clase de idiomas. *Convivencia*. Extraído el 5 Mayo, 2005, de <http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/isabelfernandez.pdf>
- Fernández Medina, M. (2001). *La situación socio-laboral de los inmigrantes extranjeros en la ciudad de Granada..* Tesina para la

obtención de la Suficiencia Investigadora para el Título Doctor en Sociología, Facultad de Sociología, Universidad de Granada, Granada, España.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.

Ferrández, A. Y. Puente, J.M. (1992). *Educación de personas adultas*. Madrid. Diagrama.

Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography: step by step. Applied social research methods*. London. Sage.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

Foro de Enseñanza del Español a Inmigrantes. Instituto Cervantes <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm>

Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.

Fuentes Esparrell, J.A., Ruíz Serrano, D., Marín Marín, J.A (2000). La animación sociocultural. Una alternativa. En González González, D., Peñafiel Fernández, F. y Amezcua Membrilla, J. A. (Coord.): *El Psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación*. Comunicación realizada en las II Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía, Granada, España.

Galetote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje*. Madrid. Pirámide.

Gallardo Ruíz, J.R. Gallego Ortega, J.L. (2000). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Archidona. Aljibe.

Gamboa, L. (2004). La traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE. *RedELE*. Extraído el 11 Octubre, 2006 de <http://www.sgi.mec.es/redele/biblioteca/gamboa.shtml>

García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. y Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos*

inmigrantes. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

García Carrasco, J. (Coord.) (1997). *Educación de Adultos*. Barcelona. Ariel

García Castaño, F.J. y Labraga, O. (1997). *Historia de las Migraciones: Análisis de los discursos de emigrantes granadinos retornados de Europa*. Granada. Ager.

García García, P. (2000). Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua. *Espéculo*. Extraído el 8 Enero, 2006, de <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>

García González, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, 439- 444.

García Hoz, V. (1995). *La personalización educativa en la sociedad informatizada*. Madrid. Ediciones Rialp.

García Hoz, V. (1996). Enseñanza y formación sociales en educación secundaria. En VVAA, *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria*. Madrid, Ediciones Rialp.

García Jorba (2000). *Diarios de campo*. CIS. Madrid.

García Llamas, J.L; González Galán, M^a.A., Ballesteros Velásquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en Educación. Tomo II*. Madrid. UNED.

García Martínez, I. (2002). Enseñanza de español a inmigrantes en educación de adultos de la región de Murcia. Una experiencia intercultural. En Pérez Gutiérrez, M y Coloma Maestre, J (ed. Lit.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (308-315). Ponencia realizada en el XIII Congreso ASELE, Murcia, España.

García Mínguez, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayos de nuevos caminos*. Narcea. Madrid.

- García Pascual, E. (et. Col.) (1994). *Catálogo de investigaciones educativas*. Madrid. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Garreta Bocchaca, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos en inmigrantes)*. Barcelona. Anthopos.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Gómez Álvarez, L. (1999). *Métodos generales más utilizados en la escuela primaria*. Buenos Aires. El Ateneo Patagones.
- Graddol, D. (2004). The future of languages. *Science*, 5662,(303), 1329-1331.
- Grocin Arriazu, J.I. (2003). La integración desde el otro lado de la patera. En Nieto, J.C (Dir.). *Una aproximación al tratamiento jurídico, social y laboral de los extranjeros*. Ponencia realizada en I Jornadas de Inmigración y Derechos Humanos. Motril, Granada, España.
- Grupo 90 (2001). *I Jornadas de investigación en educación de personas adultas*. Barcelona. El Roure Editorial.
- Gutiérrez Goncet, R. (1990). *Enseñanza de las ciencias en la educación intermedia*. Madrid. Ediciones Rialp.
- Hammersley, M. y Atkinso, P. (2003). *Etnografía: métodos de investigación* Barcelona. Paidós.
- Hatchami, A. (2003). Inmigración en Andalucía. En Nieto, J.C (dir.). *Una aproximación al tratamiento jurídico, social y laboral de los extranjeros*. Ponencia realizada en I Jornadas de Inmigración y Derechos Humanos. Motril, Granada, España.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid. Siglo XXI.

- Hernández Correa, P.J. (2007). Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Machioni. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 285-300.
- Hernández, D. (1999). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En Buendía, Colás y Hernández. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (245-259). Madrid. McGraw Hill.
- Hopkins, D (1989). *Evaluation for school development*. London. Milton Keynes. Open University
- Hymes, D. (1905) Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera y otros. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras* (199-215). Madrid. Edelsa.
- Instituto de Estadística de Andalucía (2002). *Inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla. Consejería de Economía y Hacienda de Andalucía.
- Instituto Nacional de Estadística.
http://www.ine.es/inebase/cgi/um?M=%2Ft22%2Fe308_mnu%2F&O=inebase&N=&L=0
- Intermón Oxfam www.intermonoxfam.org
- Iovanovich, M.L.(2006). Una propuesta globalizadora en Educación de Adultos: la unidad vital del aprendizaje. *Psicopedagogía*. Extraído el 30 Noviembre, 2005, de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=382>
- Jabonero, M., López, I. y Nieves, R. (1999). *Formación de adultos*. Madrid. Síntesis.
- Jansà, J.M. y García de Olalla, P. (2004). Salud e inmigración: nuevas realidades y retos. En *Informe Sespas. La salud pública desde la perspectiva de género y clase social* (207- 213). Madrid. Hurope.
- John, D. (2003) El dilema de la lengua materna. *Educación de Hoy*. Extraído el 3 Enero, 2006, de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/publicaciones/educacion_hoy_6_julio_septiembre_2003.pdf

- Jordens, P. y Lalleman, J.A. (Ed.) (1996). *Investigating Second Language Acquisition*. Berlín. Lüderitz y Bauer.
- Knapp, M. (1986). Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En Cook, T. y Reichardt, C. (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación-Acción* (81-121). Madrid. Morata.
- Koike, D. Y Klee, C. (2003). *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Boston. Editorial Willey.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks. Cal. Sage.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. GR92.
- Leirman, W. (1994). *El movimiento y la disciplina de educación de adultos entre los dorados sesenta y los férreos ochenta*. Valencia. Nau libres.
- Lerner, I. y Sitman, R. (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Extraído el 6 Diciembre, 2006, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Publicada en Boletín Oficial del Estado, 71, 12611- 12645 (23/03/2006).
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Publicada en Boletín Oficial del Estado 10, 1139-1150, (12/01/2000).
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Publicada en Boletín Oficial del Estado 307, 45508-45522 (23/12/2000).
- Limón Mendizábal, R. (1990). La educación básica de adultos. *Revista Complutense de Educación*, 1, (2), 281-290.

- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras: modelos teóricos y métodos lingüísticos de análisis*. Madrid. Visor.
- López Casanovas, G. y Argullol, E. (2005). *Estudio sobre inmigración y transformación social en España*. Fundación BBVA-IEA.
- López-Barajas Zayas, E. (2002). *La Educación de Adultos: un reto de nuestro tiempo*. Madrid. Dickinson.
- López-Barajas Zayas, E. y Montoya, J.M. (1994). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid. UNED.
- Luque, J.L. y Galeote, M. (1997). La explicación del desarrollo desde el marco de las teorías conexionistas. En Barajas, C., Fuentes, M.J., González, A., y de la Morena, L. (comps.). *Psicología del desarrollo: teoría y métodos* (324-330). Madrid. Pirámide.
- Makoné, I. (2000). *La emigración negroafricana. Tragedia y esperanza*. Barcelona. Carena
- Manchoni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid. Popular.
- Manning, L. (Ed.). (1992). *Introducción a la Neuropsicología Clásica y Cognitiva del Lenguaje*. Madrid. Ed. Trotta.
- Marín, R. y Torre, S. de la (Coord.) (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona. Ed. Vincens Vives.
- Marquès Graells, P. (2004). Características deseables de los entornos en la enseñanza de adultos. *Departamento de Psicología Aplicada, Universidad Autònómica de Barcelona*. Extraído el 17 Agosto, 2005 de <http://dewey.uab.es/pmarques/adultos.htm>
- Martín Gavilanes, M.A. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 215-234.
- Martinet, A. (1991). *Elementos de lingüística general*. Madrid. Gredos.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid. Morata.

- Martínez Rodríguez, J.B. (dir.) (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada. Universidad de Granada
- Martínez Veiga, U. (1997). *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid. Trotta.
- Marzo, A. Y Figueras, J.M. (1990). *Educación de adultos: situación actual y perspectivas*. Barcelona. Horsari.
- Matas Pla, M. y Denis, M. (2002). *Entrecruzar culturas: competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruxelles. De Boeck-Duculot.
- McKernan, J. (2001). *Investigación- acción y curriculum*. Morata. Madrid
- McLane, J.B., McLane, M.C. y Namee, G.B. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid. Morata.
- Médicos del Mundo (2003) *VIII informe sobre Exclusión Social*. Extraído el 6 Febrero, 2006, de <http://www.medicosdelmundo.org/ACTU/ACTU4m/pagina/ACTU4mMtCuartomundocidadesasistencia.jsp>
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Mella, O. (1998). *Resumen de naturaleza y orientaciones teóricometodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago de Chile. CIDE.
- Messina, G. (2001). Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000). En UNESCO. *Igualdad de género en la educación básica de América latina y el Caribe* (11-45). Conferencia realizada en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principa de Educación en América Latina y el Caribe. Dakar, Senegal
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de*

referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.
Madrid. MECD y Anaya.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte <http://www.mepsyd.es>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). Afiliación media de la Seguridad Social. Julio 2008. Instituto de la Seguridad Social. Extraído el 15 Septiembre, 2010, de <http://www.tt.mtas.es/periodico/seguridadsocial/200808/AFILIADOS%20EXTRANJEROS%20MEDIA%20JULIO%2008.pdf>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). Afiliación media de la Seguridad Social. Julio 2008. Instituto de la Seguridad Social. Extraído el 15 Septiembre, 2010, de <http://www.tt.mtas.es/periodico/seguridadsocial/200909/AFILIADOS%20EXTRANJEROS%20MEDIA%20JULIO%2009.pdf>

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales <http://www.mtas.es/>

Monclús Estella, A. (1990). *Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

Montané Capdevilla, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona. Ceac.

Montané López, A. (2006). Perspectiva de Género: educación, formación y empleabilidad. Pensamientos y políticas. *Proyecto Conta con Elas*. Extraído el 23 Enero, 2006, de http://www.contaconelas.org/materiales_files/4._A_transversalidad_e...Montane.pdf

Mora Castro, A. (2005). La participación social de las personas inmigrantes en el ámbito de la salud: mediación sociosanitaria e intervención psico-social. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*. Extraído el 11 Noviembre, 2005, de <http://www.uv.es/CEFD/12/mora.pdf>

Moreno Fernández, F (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.

Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid. Arco Libro.

- Moreno, L. (2003). *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del Bienestar*. Madrid. CSIC.
- Morgan, J.M. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*. Extraído el 4 Enero, 2007, de http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/default.htm
- Motes Soriano, A. (2006). El profesor de español para inmigrantes. Reflexiones sobre su papel. En CIVELE. *La enseñanza del español en el siglo XXI*. Ponencia realizada en el I Congreso Virtual de ELE. Málaga, España. Extraído el 25 Enero, 2007, de http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=65:motes-a---el-profesor-de-espanol-para-inmigrantes-reflexiones-sobre-su-papel&catid=16:06ele
- Movimiento para la Paz, el Desarme y la Libertad (2002). *Intervención Comunitaria con inmigrantes*. (CDROM). Málaga.
- Mundaca, L., Aste, C. y Cerdá, G. (2002). *Tendencias y desafíos para desarrollar el liderazgo. Psicología y Empresa*. Santiago de Chile. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Muñoz López, B. (2002). *Mis primeros días: cuaderno de español para alumnos inmigrantes*. Madrid. Sociedad General Española de Librería
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (1997). La educación intercultural hoy. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, 271-239.
- Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño*. Madrid: Masson.
- Navas, Y. (2006). Estudio antropológico de los marroquíes en España. *Marruecos Digital*. Extraído el 30 Octubre, 2006 de

<http://www.marruecosdigital.net/xoops/modules/wfsection/viewarticles.php?category=12>

Noguera Juárez, M.P. et al. (2002) *Implantación de un departamento de recursos humanos en una empresa constructora*. Proyecto de Máster. Escuela Andaluza de Negocios. No publicado.

Numan, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

OCDE (1986). *Informe de la OCDE sobre la economía española*. Madrid. Ministerio de Economía y Hacienda.

Oliver, M. (2006). España necesitará al menos cuatro millones de inmigrantes hasta 2020. *El País*, 3.478, 56-57.

ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
<http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

Observatorio Permanente de la Inmigración. Secretaría de Estado de inmigración y emigración.
http://extranjeros.mtas.es/es/general/ObservatorioPermanente_index.html

Orden de 14 de febrero de 1974, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica (E.G.B.). Publicado en B.O.E. de 5 de marzo de 1974

Orden PRE/140/2005, de 2 de febrero, por la que se desarrolla el procedimiento aplicable al proceso de normalización previsto en la disposición transitoria tercera del Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Publicado en Boletín Oficial del Estado, 29; 3709-3723, (3/02/2005).

Ortega Carrillo, J.A. (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa*. Granada. GEU.

- Ortega Carrillo, J.A., Robles Vílchez, M.C. y Romero Barriga, J.F. (2006). *La Unesco y la construcción de la Ética Universal llevando la Cultura de Paz a la Escuela*. Granada. GEU.
- Pajares, M. (2008). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2008*. OPI y MTAS. Madrid.
- Pavón, F. (2000). Educación de Adultos y de Personas Mayores con Nuevas Tecnologías. En Marchena E. Y Alcalde C. (Coord.) *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza (23-28)*. Ponencia realizada en IX Congreso INFAD 2000. Infancia y Adolescencia. Cádiz, España.
- Peñalver Ruiz, M.A. (2001). Adiós España querida. *ABC*, 54.452, 45-46.
- Pereira, N. (1976). *Educación personalizada. Un Proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid. Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. La Muralla. Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1999). *Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos*. Madrid. Narcea.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M.A. (2006). *Qué es la animación sociocultural*. Madrid. Narcea.
- Pino, M.R. y Verde, C. (2006). Emigración de retorno: análisis de la situación a través de historias de vida. *Migraciones*, 20, 201-230.
- Pitman, M.A. y Maxwell, J.A. (1992). Qualitative Approaches to Evaluation: Models and Methods. En LeCompte, M. D; Millroy, W. L. y Preissle, J. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education (727-770)*. Londres. Academic Press.
- Polaino-Lorente, A. y Martínez Cano, P. (2003). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Madrid. Ediciones Rialp.
- Portal de la Unión Europea. http://europa.eu/index_es.htm
- Pugibet, V. (2006). *El aprendizaje de la lengua del otro. El caso andaluz a la luz de la realidad francesa*. Ponencia presentada en el I encuentro hispanofrances de investigadores. Sevilla, España.

- Quintana Cabanas, J.M. (coord.) (1985) *Fundamentos de la animación sociocultural*. Madrid. Narcea.
- Quintana Cabanas, J.M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la animación*. Madrid. Narcea
- Real Decreto 1521/1991, de 11 de octubre Se crean las Oficinas de Extranjeros, regulándose su composición y funcionamiento. Publicado en el Boletín Oficial del Estado, 257, 11234-11270 (26-10-1991).
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Publicado en el Boletín Oficial del Estado, 87, 9834-9850, (11-4-2007).
- Red Árabe de Alfabetización y Educación de Personas Adultas.
<http://www.icae.org.uy/eng/arabnet.html>
- Reichardt, CH.S. Y Cook, T.D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Repetto Talavera, E. (1977). *Orientación escolar, profesional y personal*. Madrid. UNED.
- Resolución Legislativa del Parlamento Europeo, de 18 junio de 2008, sobre la propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a procedimientos y normas comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio (COM(2005)0391 – C6-0266/2005 – 2005/0167(COD)). Concretado y aprobado el texto P6_TA-PROV(2008)0293 sobre los procedimientos y normas comunes para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio (texto provisional). Extraído el 23 Enero, 2010, de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0293+0+DOC+XML+Vo//ES>
- Richards, J.C. Y Lockhart, C.H. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Richards di Minzi, M.C. (2005). Teoría de la medición y teoría psicológica: su articulación en los tests. *Suma Psicológica*, vol. 12, 1, 7-22.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1.996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rodríguez Paniagua, L.R. (2005) Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera. *RedELE*. Extraído el 11 Mayo, 2006 de <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>
- Rodríguez-Piñero, M. et al. (1993). *El sector no lucrativo en España*. Madrid. Escuela Libre Editorial.
- Romanas, M. y Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona. Pairós
- Ruiz Bikandi, U. (2000). La adquisición de la segunda lengua. En Ruiz Bikandi, U. (ed.) *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (45-70). Madrid. Ed.Síntesis.
- Ruiz Muñoz, M.M. (2001) La genealogía de la participación en la educación de adultos. En Mellado Hernández, R. y Buenfil Burgos, R.N. (coord.). *En los márgenes de la educación* (129- 144). México. Plaza y Valdés
- Rumbo, B. (2000). *Los retos de la educación de personas adultas en la sociedad del siglo XXI* (23- 28). Comunicación presentada en las I Jornadas de investigación en Educación de personas Adultas. Barcelona, España.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Buenos Aires. Ed. Lumen
- Sáez, C. (2000). *Manual de Lengua y Cultura*. Madrid. Cáritas Española.
- Sánchez Rodríguez, N. (2002). Humor se escribe con “U” de universal. La risa como medio de acercamiento cultural. En *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad* (346- 357). Comunicación

- realizada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Murcia, España
- Sánchez Sánchez, A. (1997). *Formación psicopedagógica y epistemología de la pedagogía social*. Granada. Osuna.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evolución cualitativa de centros escolares*. Torrejón de Ardoz. Akal.
- Sarriá Sánchez, E. y Brioso Díez, A. (2001). Metodología observacional. En Navas Aras, M.J, (Coord.). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (245-301). Madrid. UNED.
- Secretaría de Estado de Inmigración y Extranjería (2000) *Programa GRECO*. Extraído el 12 Febrero, 2006, de <http://extranjeros.mtas.es/es/general/programaglobal.html>
- Secretaría de Estado de Inmigración y Extranjería. *Anuarios estadísticos de Inmigración (1996-2009)*. Extraído de http://extranjeros.mtas.es/es/general/DatosEstadisticos_index.html
- Serra, M. et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Servicio Andaluz de Empleo. Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/sae/indexpadre.asp>
- Sierra Bravo, R.(1989). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.
- Sindicato STEE-EILAS. Política Migratoria desde Educación. Extraído el 12 Noviembre, 2006, de <http://stepv.intersindical.org/enxarxats/inmigracio/stee.htm>
- Sindicato Unión General de Trabajadores (2006). Valoración de UGT al cumplirse un año del inicio del proceso de normalización de trabajadores inmigrantes en situación irregular. Extraído el 7

Febrero, 2006, de
www.ugt.es/inmigracion/informenormalizacion.pdf

- Snetsinger, W. y Grabowski, B. (1998) The use of humor in a CBI Science lesson to enhance retention. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 23, 373 – 764.
- Solé, C. (1997). La inmigración en las ciudades españolas. En Leal J y Mayeur C. (coord.). *Vivienda e Integración Social de los Inmigrantes. Seminario Europeo* (45 – 60). Madrid. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales
- Solé, C. (1997). La irregularidad laboral de la inmigración extracomunitaria. *Migraciones*, 7, 29- 40.
- Soriano Díaz, A. (2000). Evaluación de programas socioeducativos. En González González, D.; Gutiérrez Pérez, J.L. y Hidalgo Díez, E. (coord.) *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (568-579). Comunicación realizada en las *IX Jornadas LOGSE*. Granada, España.
- Soto, B. y El- Madkouri, M. (2007) La adquisición de la L” como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Educación y futuro*. Extraído el 27 Julio, 2008, de <http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF14/REVISTA%2014/Art%C3%ADculos/Beatriz%20y%20Mohamed%20la%20adquisici%C3%B3n%20de%20la%20L2%5B1%5D.pdf>
- Souto Parrados, S.L. (2006). Mediación y Diversidad. En Gil, L. (Dir.) *Mediación y Convivencia. Experiencias y Casos* (124-130). En Ponencia realizada en el I Congreso Internacional de Mediación y Convivencia. Gandía, Valencia, España.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Tarragona, J. (2005). ¿Qué cualidades definen a un buen líder empresarial? *Capital Humano*, 188, 73-81.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Tennant, M. (1988). *Adulthood and learning. Psychological approaches*. Barcelona. El Roure Editorial.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. Londres. The Falmer Press.
- Thibault-Laulan, A.(1973). *Imagen y comunicación*. Valencia. Ed.Fernando Torres
- Tójar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires. Fundec.
- Tójar, J.C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 6, (2). Extraído el 27 Marzo, 2008, de http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- Torrecilla, O. (2006). *El lenguaje corporal: gestos, ademanes y posturas*. Extraído el 5 Diciembre, 2006, de <http://fce.uncu.edu.ar/investigacion/Jornadas/jornadas2002/Dis/Administracion/47/T47.pdf>
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona. Ariel.
- Troyano, J.F. (Dir.)(1994). *Estudio de la inmigración magrebí en la provincia de Málaga: especial atención a la mujer*. Málaga. CITE.
- UNESCO (1997) *Informe final de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Hamburgo. UNESCO.
- UNESCO (2003): Educación hoy. *Boletín de sector Educación de la UNESCO*, 6, 56-70.
- UNESCO, *Documentos CONFINTEA V*, <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html>
- UNESCO, *Programa Alfabetización Para Todos 2002- 2012*, http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=14943&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- United Nations Statistics Division (1998). *Recommendations on Statistics of International Migration, revision 1*. New York. United Nations.
- Valles, M.S. y Baer, A. (2005): Investigación social cualitativa en España: Pasado, presente y futuro. Un retrato. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 6, (3), Art. 18. Extraído el 30 Noviembre, 2006, de www.qualitative-research.net/
- Valsecchi, L. (2005) Inmigración y futuro. En Nieto, J.C (Dir.). *La integración educativa del alumno inmigrante* (45-56). Comunicación realizada para las II Jornadas de inmigración y derechos humanos. Motril, Granada, España.
- Vargas Llovera, M^a.D. (1998). *La inmigración en la sociedad actual. Una visión desde las Ciencias Sociales*. Madrid. Eds. Compás.
- Vasques, M. (1985). *Principios y técnicas de educación de adultos*. San José. EUED.
- Vélaz de Medrano, C. (2006). *Informe sobre la alfabetización en España*. París. UNESCO
- Vila, I. (1999). *Inmigración, educación y lengua propia*. Barcelona. Fundación La Caixa.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García M.T. (1994). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid. Dirección General de Centros Educativos, Centro de Publicaciones
- Villena Higuera (2007). Dificultades de aprendizaje, Formación y Diversidad: Cuerdas a seguir *Apuntes de Pedagogía*. Mayo, 34-45.
- VVAA (1990). *Educación de adultos: situación actual y perspectivas*. Cuadernos de Educación. Barcelona. Horsori Editorial.
- VVAA (1994). *Formación y empleo ante el reto del mercado único europeo*. Madrid. Lerko Print.
- VVAA (1999). *Contrastes, método de alfabetización de español como lengua extranjera*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.

- VVAA (1999). *Curso de Castellano para inmigrantes y refugiados*. Madrid. Fundación Francisco Largo Caballero.
- VVAA (2001). *Cuadernos de alfabetización*. Madrid. Cruz Roja Española.
- VVAA (2005). *Identidades 10*. Bogotá. Ediciones Norma.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- Wolcott, H.F (1992). Posturing in qualitative inquiry. En LeCompte M.D., Millroy, W.L., y Preissle, J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (3-52) New York. Academic Press.
- Woods, P. (1990). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.
- Zabalza Beraza, M.A. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid. Narcea.
- Zamarripa de Kural, C. (2005). La clase centrada en el alumno: estilos de aprendizaje y creencias. *Cervantes*, 3, 24-31.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5. Extraído el 5 Marzo, 2008, de <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.Pdf>

Ficha personal



Foto

Me llamo: _____

Mis apellidos son:

Soy de: _____

Tengo: _____ años



Unidad 0: Me presento

Las letras

a b c d e f
a be ce de e efe

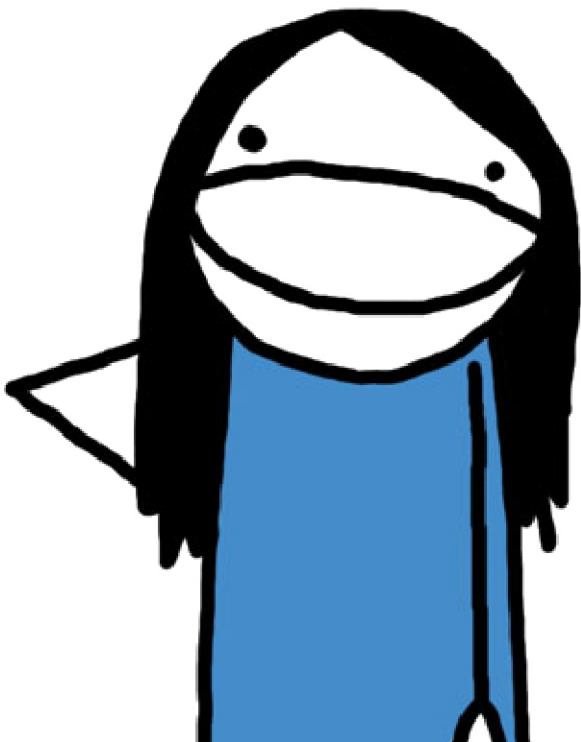
g h i j k l
ge hache i jota ka ele

ll m n ñ o
ella eme ene eñe o

p q r s t u
pe cu erre ese te u

v w x y z
uve ve doble equis i griega zeta

¡Hola!
Me llamo María.
Soy de España.
Y tu, ¿cómo te llamas?
¿De dónde eres?



¡Hola!

Me llamo Pepe.

Soy de España.

Tengo 26 años

¿Cómo te llamas?

¿De dónde vienes?

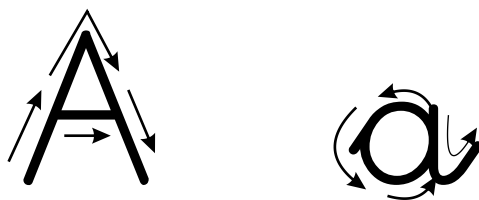
¿Qué edad tienes?





Unidad 1.

Saludos y despedidas



A A A A A A A A A A A

A A A A A A A A A A A

A A A A A A A A A A A

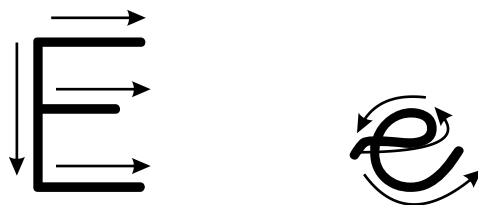
A A A A A A A A A A A

a a a a a a a a a a a

a a a a a a a a a a a

a a a a a a a a a a a

a a a a a a a a a a a



E E E E E E E E E E E E

E E E E E E E E E E E E

E E E E E E E E E E E E

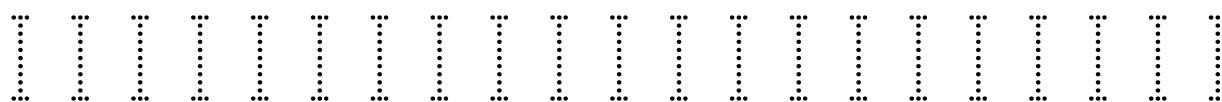
E E E E E E E E E E E E

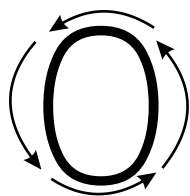
e e e e e e e e e e e e

e e e e e e e e e e e e

e e e e e e e e e e e e

e e e e e e e e e e e e





O O O O O O O O O O O O

O O O O O O O O O O O O

O O O O O O O O O O O O

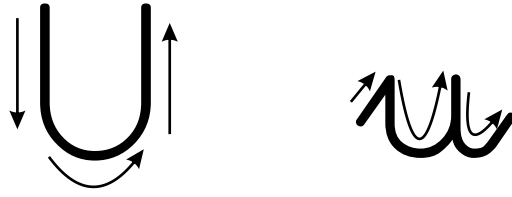
O O O O O O O O O O O O

o o o o o o o o o o o o

o o o o o o o o o o o o

o o o o o o o o o o o o

o o o o o o o o o o o o



U U U U U U U U U U U U

U U U U U U U U U U U U

U U U U U U U U U U U U

U U U U U U U U U U U U

u u u u u u u u u u u

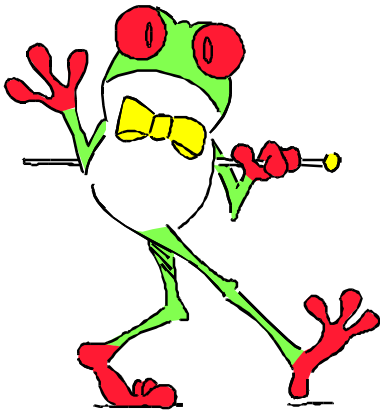
u u u u u u u u u u u

u u u u u u u u u u u

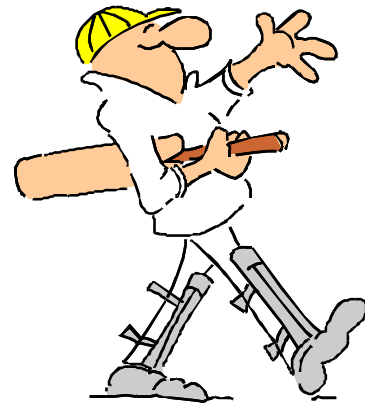
u u u u u u u u u u u

Saludos y Despedidas

Saludos informales



Hola,
¿Qué tal?



Hola,
¿Qué tal te va?

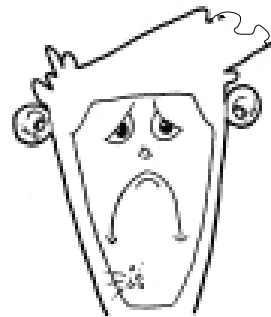


Hola,
¿Como te va?

Saludos y Despedidas



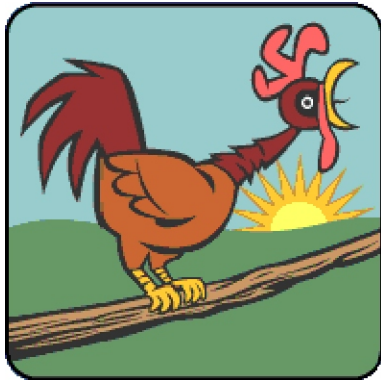
Hola!
Estoy bien



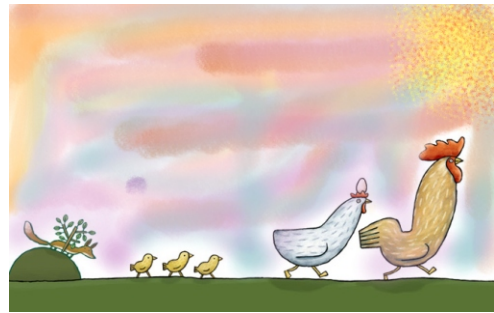
Hola!
Estoy mal

Saludos y Despedidas

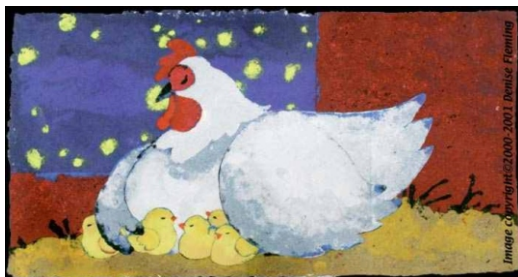
¿Cuándo decimos...



Buenos días



Buenas tardes



Buenas noches

Saludos y Despedidas

Saludos formales



Buenos días,
¿cómo está usted?



Buenas tardes,
¿Qué tal le va?



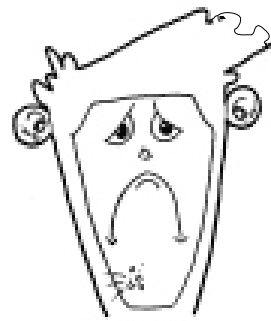
Buenas noches
¿qué tal está usted?

Saludos y Despedidas

Saludos formales





Estoy bien,
gracias





Estoy mal,
gracias

Saludos informales resumen

¡Hola!	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tal? • ¿Qué hay? • ¿Cómo te va? • ¿Qué tal te va? 	¡Hola!	<ul style="list-style-type: none"> • Bien, ¿y tu? • Muy bien, ¿y tu? • Fenomenal • Estupendamente • Regular • Ni bien, ni mal • Mal • Muy mal • Fatal 	Me alegro	
				Lo siento	

Saludos formales resumen

¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¡Buenas noches!	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tal está usted? • ¿Cómo está usted? • ¿Cómo le va? • ¿Qué tal le va? 	¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¡Buenas noches!	<ul style="list-style-type: none"> • Bien, gracias • Bastante bien, gracias. • Muy bien, gracias. ----- • Regular ----- • No muy bien • Un poco mal • Mal • Mal, francamente mal. • Muy mal 	Me alegro	
				Lo siento	

Despedidas informales



¡Adiós!

¡Hasta luego

¡Hasta la vista!

Despedidas formales

!Adiós!



¡Hasta mañana!

¡Hasta la tarde!

Despedidas formales



¡Hasta luego!

¡Hasta el próximo día!

¡Qué tenga un buen día!

Dialogos

B: ¡Hola, Pablo
!¿Cómo estas?

A: ¡Hola, Hamed!
Estoy bien



A B

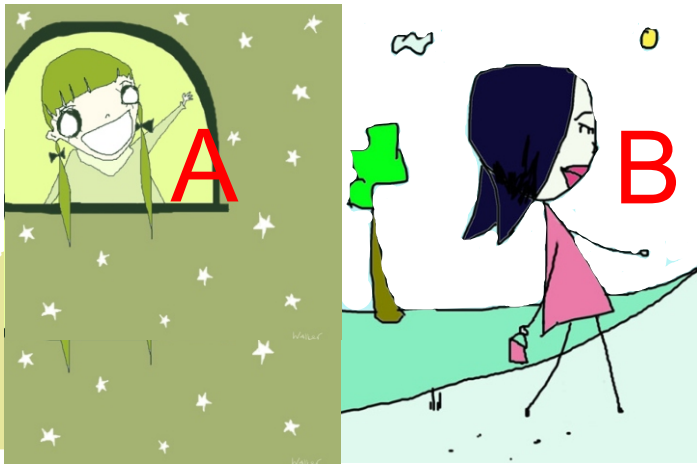


A: ¡Buenos tardes, Don
Javier! ¿Cómo esta, usted?

B: ¡Buenas tardes, Don
Antonio! Estoy bien, y
usted, ¿qué tal le va?

A: Muy bien, gracias

Dialogos



A: Hasta mañana, Doña Nahir, ¡qué tenga usted un buen día!

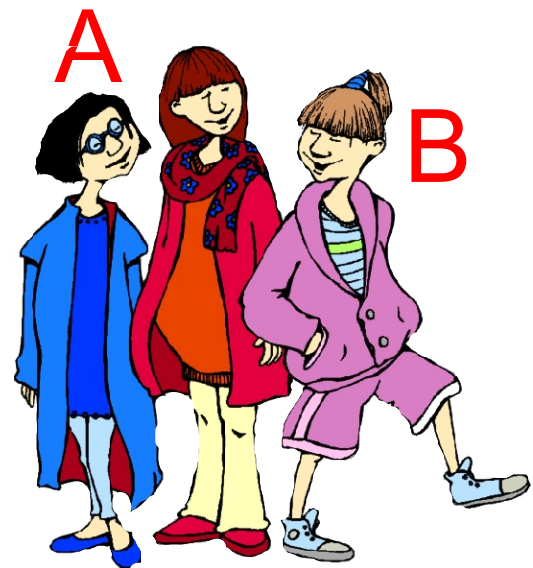
B: ¡Adios, Atzimba! Que tengas un buen día.

A: ¡Hola, Marie! ¿Cómo estas?

B: ¡Hola, Flor! Estoy bien, y tu, ¿cómo estas?

A: Estoy bien. ¡Hasta la vista!

B: ¡Adiós!



Ejercicios

1. Rodea  :

a	e	i	e	o	a	u	o	a	i	o	o	a	u	a	e	a	e
o	e	i	e	o	a	u	o	a	i	o	o	a	u	a	e	a	e
e	e	i	e	o	a	u	o	a	i	o	o	a	u	a	e	a	e
i	e	i	e	o	a	u	o	a	i	o	o	a	u	a	e	a	e
u	e	u	e	o	a	u	o	a	i	o	o	a	u	a	e	a	u

2. Tacha  :

ae	ei	ui	ou	ae	oi	ae	oe	aa	ae	ou	ue
ou	au	ou	ea	au	oa	ou	ua	oa	ou	ie	
ei	ei	eu	ai	ui	ai	ei	ae	eu	eo	ie	ei
io	oi	ou	io	ia	ui	io	ia	io	ou	ae	eu
ua	ua	ea	uo	au	au	ou	ai	uo	ua	au	

Ejercicios

3. Une con → :

a	u	i	a
e	a	o	e
i	o	e	o
o	i	a	u
u	e	u	i
ea	ie	ai	ou
ui	oi	ou	eo
ao	ea	eo	iu
ie	ui	iu	eu
oi	ao	eu	ai
eiu	aoi	oie	eia
aoi	oue	iua	auo
iua	eiu	eia	oie
oue	auo	oui	iua
auo	iua	auo	oui

Ejercicios

4. Une con flechas:

¡Buenas

¡Qué

¡Hasta

tengas un buen
día!

tardes!

la vista!

noches!

el próximo día!

la tarde!

luego!

Ejercicios

5. Completa:

¿qué tal? / días! / ¡Hasta/ tenga un
buen día! / próximo día!

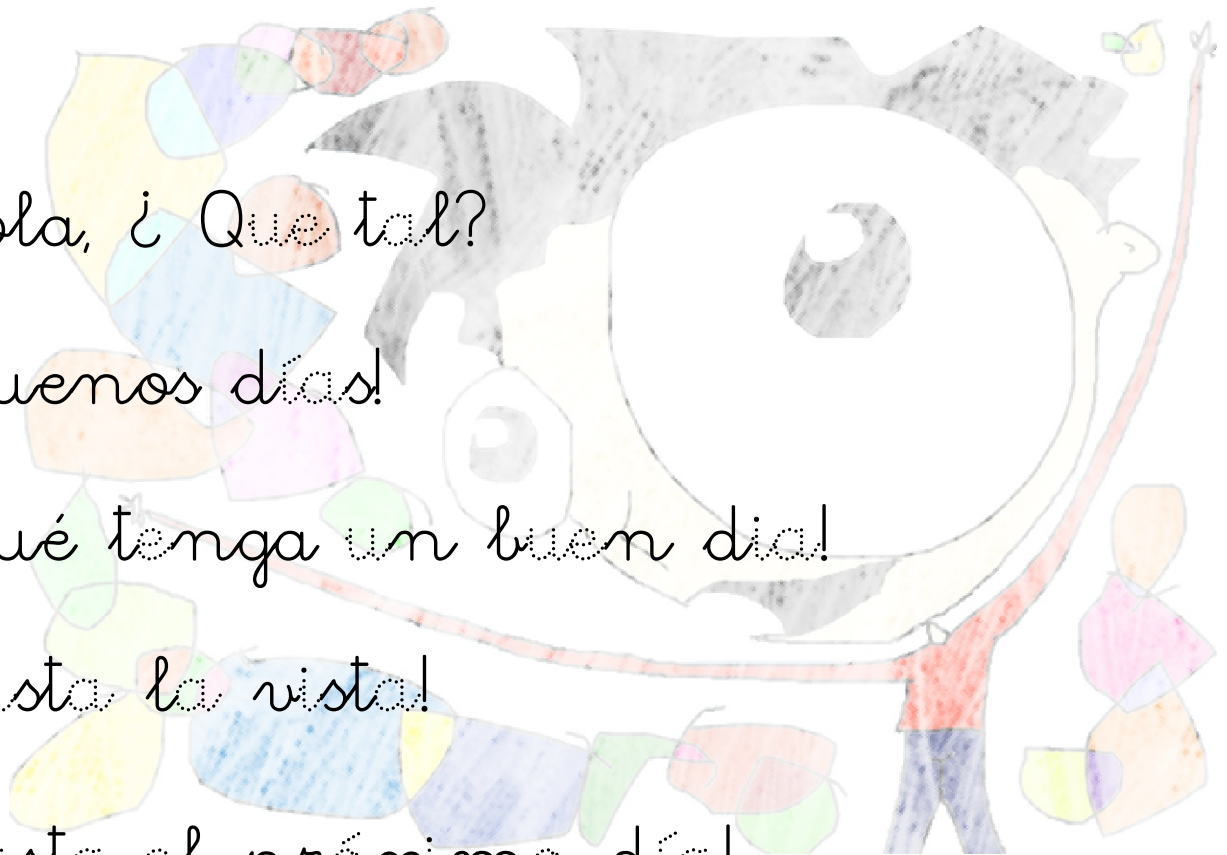
Hola, ¿ Que tal?

¡Buenos días!

¡Qué tenga un buen día!

¡Hasta la vista!

¡Hasta el próximo día!



Ejercicios

6. Completa:



A: ¡Buenas tardes, Don Javier! ¿Cómo está, usted?

B: ¡Buenas tardes, Don Antonio! Estoy bien, a y usted, ¿qué tal le va?

A: Muy bien, gracias

A: ¡Hola, Marie! ¿Cómo estas?

B: ¡Hola, Flor! Estoy bien, y tu, ¿cómo estas?

A: Estoy bien. ¡Hasta la vista!

B: ¡Adios!



Ejercicios

7. Rodeamos las vocales:

a
A

e
E

i
I

o
O

u
U

Hola, ¿Que tal?

¡Buenos días!

¡Qué tenga un buen día!

¡Hasta la vista!

¡Hasta el próximo día!

A: ¡Hola, buenos días! ¿Qué hay?

B: ¡Hola! ¿Cómo te va?

A: Mal, ¿y a ti?

B: A mi muy bien, gracias

Ejercicios

8. Dictado- copia:

A: ¡Hola, buenos días! ¿Qué hay?

B: ¡Hola! ¿Cómo te va?

A: Mal, ¿y a ti?

B: A mi muy bien, gracias

A: ¡H _ l _ , b _ _ n _ s d _ _ s!

¿Q _ _ h _ _ ?

B: ¡H _ l _ ! ¿C _ m _ t _ v _ ?

A: M _ l , ¿ _ _ t _ ?

B: _ m _ m _ _ b _ _ n ,

gr _ c _ _ s

Ejercicios

5. Rodea lo que

¡Hola!

Trucias

¿Cómo te vamos?

¡Buenos días!

Hasta mañana

Estoy bien, gracias


¡Hasta ayer!

¡Adiós!


Estoy, gracias mal

Ejercicios


6. Repaso::




Buenos días, srta. Marta
¿cómo está usted?



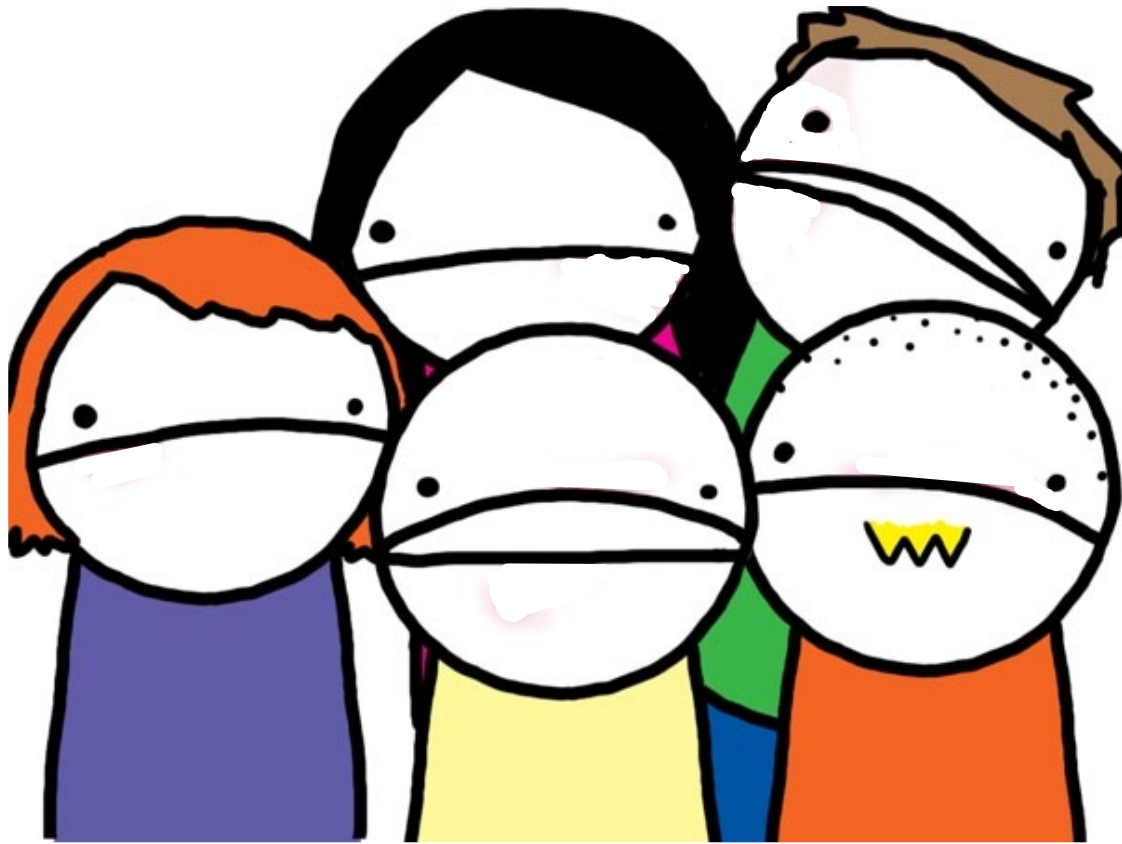
Hola Sr. Bosho. Estoy
regular. Y a usted ¿qué tal
le va?



Lo siento, srta Marta.
¡Hasta la vista!



Gracias, Sr Bosho
¡Qué tenga usted un buen
día! Adiós

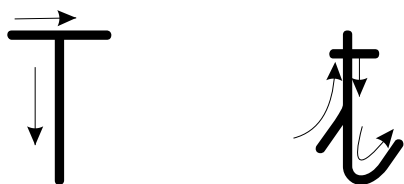


Así somos

Descripción física

Mi profesión

Mi nacionalidad



Ta Te Ti To Tu

ta te ti to tu

Ta Te Ti To Tu

Ta Te Ti To Tu

Ta Te Ti To Tu

Ta Te Ti To Tu

ta te ti to tu

ta te ti to tu

ta te ti to tu

ta te ti to tu



teta



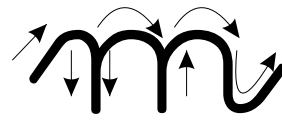
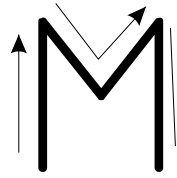
tata



toto



tutú



Ma Me Mi Mo Mu

ma me mi mo mu

Ma Me Mi Mo Mu

Ma Me Mi Mo Mu

Ma Me Mi Mo Mu

Ma Me Mi Mo Mu

ma me mi mo mu

ma me mi mo mu

ma me mi mo mu

ma me mi mo mu



mamá



mimo



meta



moto



Na Ne Ni No Nu

na ne ni no nu

Na Ne Ni No Nu

Na Ne Ni No Nu

Na Ne Ni No Nu

Na Ne Ni No Nu

na ne ni no nu

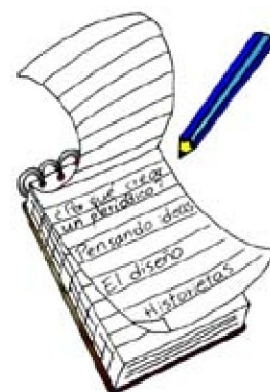
na ne ni no nu

na ne ni no nu

na ne ni no nu



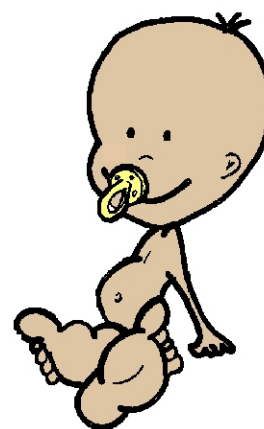
mama



nota



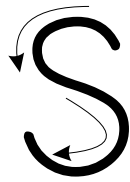
nena



nene



momo



Sa

Se

Si

So

Su

As

Es

Is

Os

Us

sa

se

si

so

su

as

es

is

os

us

Sa

Se

Si

So

Su

Sa

Se

Si

So

Su

Sa

Se

Si

So

Su

Sa

Se

Si

So

Su

sa

se

si

so

su

sa

se

si

so

su

sa

se

si

so

su

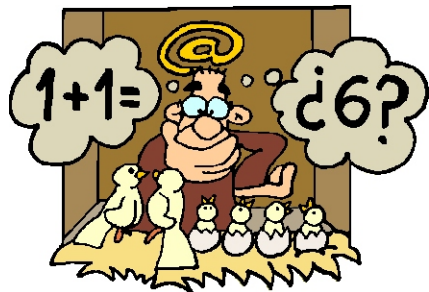
sa

se

si

so

su



suma



mesa



masa



Asno



Tos



Pablo Picasso, Retrato de Dora Maar
1937.

Descripción física

Dos verbos importantes

Ser

Yo soy

Tú eres

Él es

Nosotros somos

Vosotros sois

Ellos son

Estar

Yo estoy

Tú estas

Él esta

Nosotros estamos

Vosotros estáis

Ellos están

El verbo ser se utiliza cuando nos referimos a características que nos acompañan toda la vida. Ej. Soy español. Soy Carmen. Esto nunca cambiará.

El verbo estar se utiliza para referirnos a características que pueden variar. Ej. Estoy casada, pero me puedo divorciar.





El verbo "Tener"



Yo tengo



Tú tienes



Él / Ella tiene

Nosotros **tenemos** el pelo negro



Nosotros **tenemos**

El verbo "Tener"

Vosotros **tenéis** el pelo negro



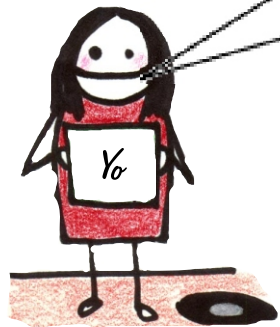
Vosotros **tenéis**

Ellos **tienen** el pelo negro



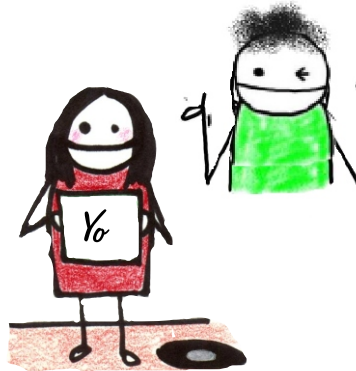
Ellos **tienen**

Posesivos



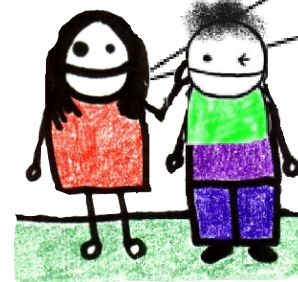
Yo *tengo* el pelo negro
Mi pelo es negro

Yo *tengo*
Mi, *mis*



Tú *tienes* el pelo negro
Tu pelo es negro

Tú *tienes*
tu, *tus*



Él *tiene* el pelo negro
Su pelo es negro

Él /Ella *tiene*
su, *sus*

Posesivos

Nosotros **tenemos** el pelo negro
Nuestro pelo es negro



Nosotros **tenemos**
nuestro, nuestra
nuestros, nuestras



Vosotros **tenéis** el pelo negro
Vuestro pelo es negro

Vosotros **tenéis**
nuestro, nuestra,
nuestros, nuestra

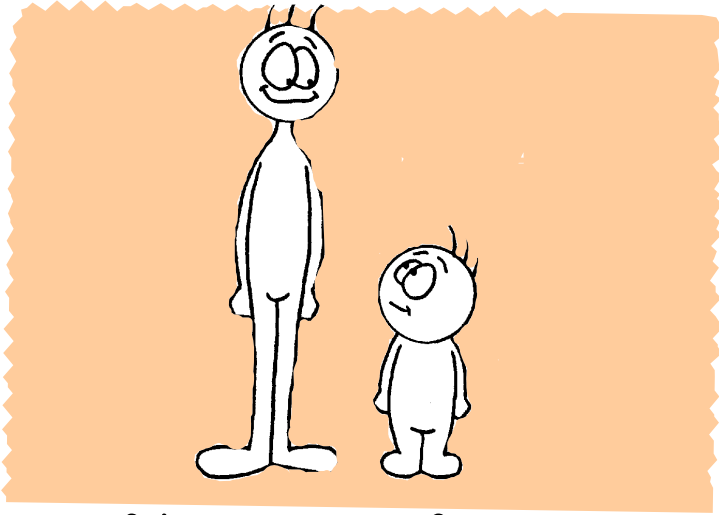


Ellos **tienen** el pelo negro
Su pelo es negro

Ellos **tienen**

su, sus

Soy...

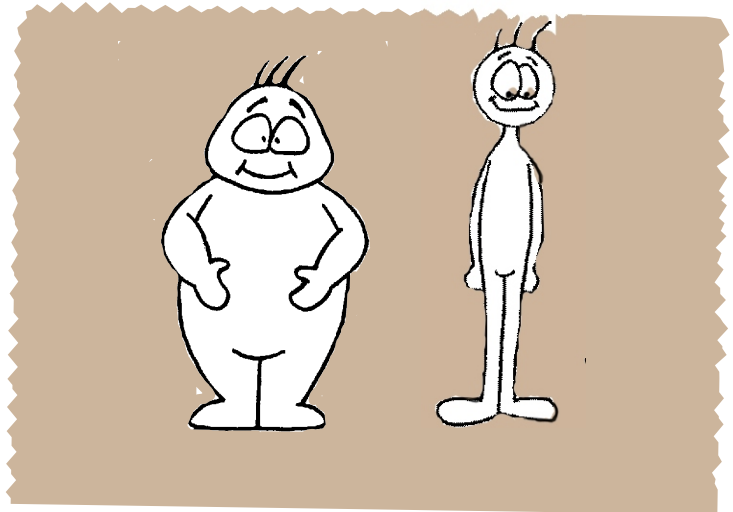


alto

bajo

alta

baja

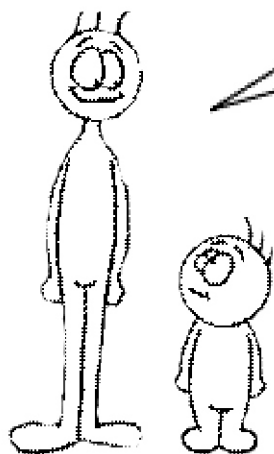


Gordo

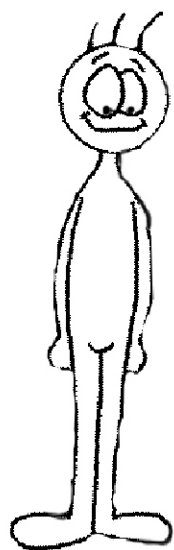
flaco

gorda

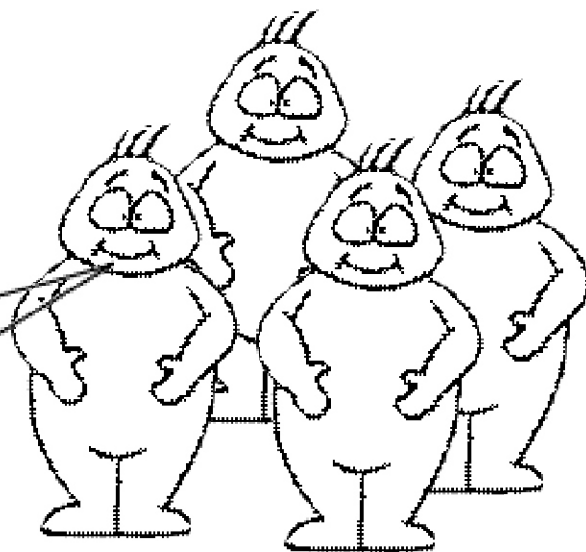
flaca



Yo soy **alto**
Tú eres **bajo**



Ellos son **gordos**



Él es **delgado**

Soy...



Joven



Joven



Vieja



Viejo

Soy...



Yo soy *joven*

Nosotros somos *jovenes*



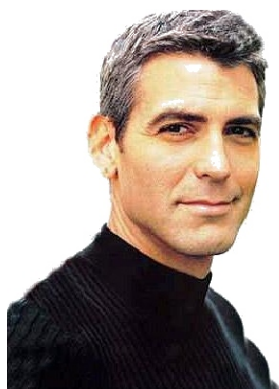
Nosotros somos *viejos*



Yo soy *vieja*



Soy...



Guapo



Guapa



Feo



Fea

Soy...



Yo soy **guapa**

Nosotros somos **guapos**



Yo soy **fea**

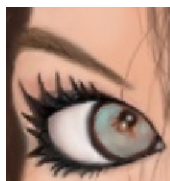


Nosotros somos **feos**

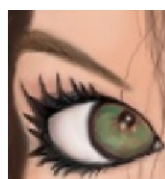


Así soy...

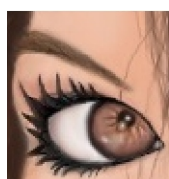
Los ojos



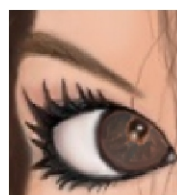
Azules



Verdes



Marrones



Negros

Mis ojos son azules

Tus ojos son marrones

Sus ojos son verdes

Así soy...

La boca



Grande



Pequeña

Nuestra boca es grande

Vuestra boca es pequeña

Sus bocas son grandes

Así soy...

El pelo



Rubio .



Castaño



Negro



Rojo



Calvo

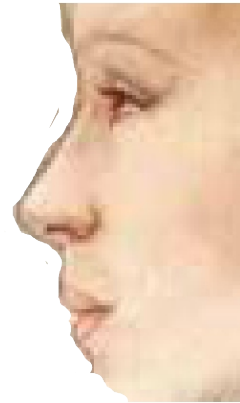
Tienes el pelo castaño
Vuestro pelo es rubio
Él no tiene pelo. Es calvo

Así soy...

La nariz



Grande



Pequeña

Mi nariz es pequeña

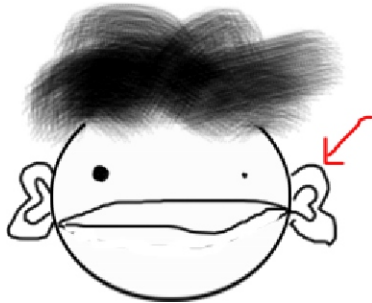
Tu tienes la nariz grande

Así soy...



Así soy...

Las orejas



Grandes



Pequeñas

Nuestras **orejas** son **grandes**

Tenemos las **orejas grandes**

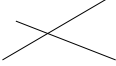
Vuestras **orejas** son **pequeñas**

Teneis las **orejas pequeñas**

Así soy... Actividades

1. Rodea  :

t	t	l	b	l	t	b	l	l	t	b	h	t	h	l	h	h	l		
n	u	n	w	u	n	n	m	n	u	w	u	u	n	n					
m	m	n	n	n	m	n	m	m	n	m	m	n							
s	s	s	a	z	r	s	r	z	a	s	s	s	a	z	z	r	z	s	a

2. Tacha  :

sa	sa	sa	sa	sa	sa	sa	so	so	sa		
em	me	ne	em	ne	em	em	en				
no	no	na	no	na	no	no	na	no	no		
tu	tu	tu	lu	tu	tu	tu	lu	lu	tu	lu	tu
lia	lia	lia	lio	lio	lia	lia	lio	lia			

Así soy... Actividades

3. Une \longrightarrow :

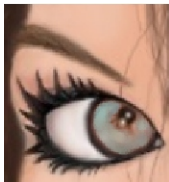
t a m s n	a t s n m	l o s a t	t a o l s	i e n u t	e u i t n
na es mi to ua	to na ua mi es	oa nu im un ti	ti oa un nu im	ot ti oi in ui	ui ti in ot oi
usa tos aso eni los	eni los usa tos aso	tas mit una nit uno	uno una nit tas mit	uas soe nas nue sae	sae uas nue soe nas

Así soy... Actividades

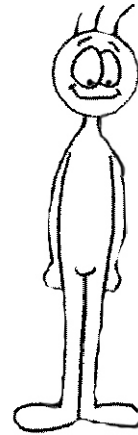
4. Repasa las vocales:



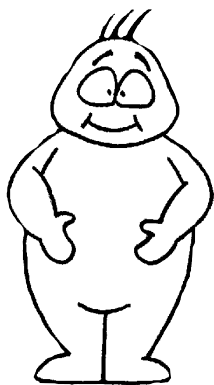
Pelo rubio .



Azules



Alto



Gordo



Nariz pequeña

Así soy...: Actividades

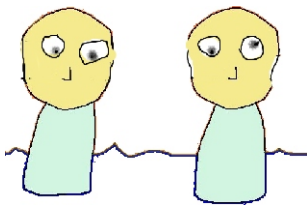
5. Repasa las letras que has aprendido:



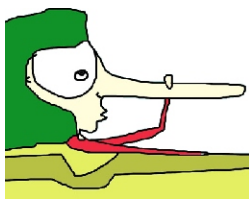
Yo **soy** rubio



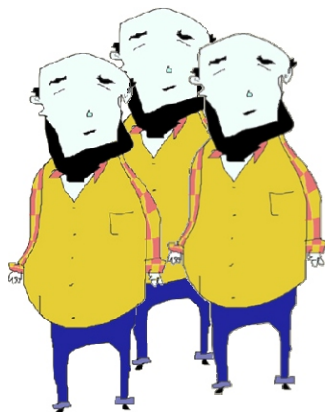
Él tiene los ojos azules



Vosotros sois calvos



Tú tienes la nariz grande



Nosotros tenemos barba

Así soy...: Actividades

6. Une con flechas:

Tengo el pelo rubio

Tienes el pelo castaño

Tiene el pelo rojo

Tenemos el pelo negro

Tenéis el pelo castaño

Tienen el pelo rojo

Su pelo es rojo

Mi pelo es rubio

Su es rojo

Tu es castaño

Nuestro es negro

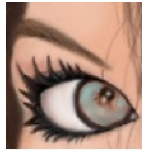
Vuestro es castaño

7. Rodea ○ :

	larga		pequeña		pequeñas
boca	castaño	nariz	rubia	oreja	rubia
	grande		roja		pequeña
		grande			azules
pelo	rojo	ojos		rojos	
	pequeña			castaño	

Así soy...: Actividades

5. Une con flechas:



Orejas pequeñas Pelo rubio Nariz grande
Boca pequeña Ojos azules

6. Completa el texto:



grande azules pequeña
delgada rojo grandes

Carmen es delgada.

Tiene los ojos _z_ l _ _ y gr _ _ d _ _

Su boca es gr _ _ d _ _

Tiene la nariz p _ qu _ ñ _

Su pelo es r _ j _

Así soy...: Actividades



~~grande~~ castaño gordo
bajo pequeña pequeñas

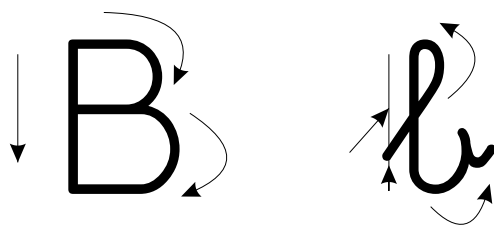
Ajax es un señor ~~bajo~~ y g_ r_ d_

Tiene el pelo c_ _ t_ _ ñ_ _

Su nariz es gr_ _ d_ _

Su boca p_ _ qu_ _ ñ_ _

Tiene las orejas p_ _ qu_ _ ñ_ _



Ba Be Bi Bo Bu

ba be bi bo bu

Ba Be Bi Bo Bu

Ba Be Bi Bo Bu

Ba Be Bi Bo Bu

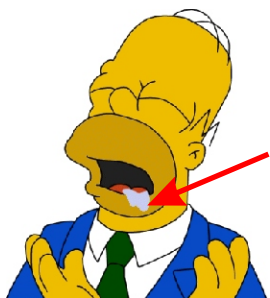
Ba Be Bi Bo Bu

ba be bi bo bu

ba be bi bo bu

ba be bi bo bu

ba be bi bo bu



baba



bebo



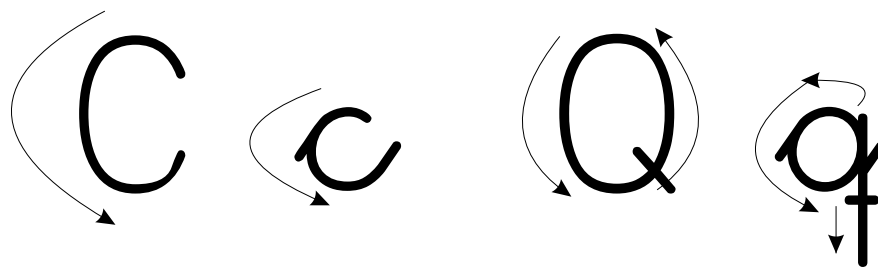
bota



sábama



banama



Ca Que Qui Co Cu

ca que qui co cu

Ca Que Qui Co Cu

Ca Que Qui Co Cu

Ca Que Qui Co Cu

Ca Que Qui Co Cu

ca que qui co cu

ca que qui co cu

ca que qui co cu

ca que qui co cu



queso



come



boca



quiosco



cuna



La Le Li Lo Lu

la le li lo lu

La Le Li Lo Lu

La Le Li Lo Lu

La Le Li Lo Lu

La Le Li Lo Lu

la le li lo lu

la le li lo lu

la le li lo lu

la le li lo lu



lata



colonia



limón



luna



tele



La fragua de Vulcano
Diego de Velázquez de Silva (1599-1660)

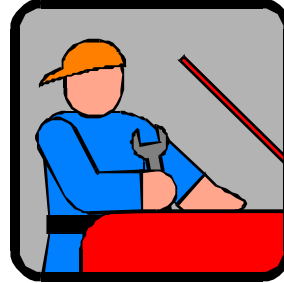
El trabajo

El trabajo...



Cocinero
Cocinera

Antón es cocinero
Maruja es cocinera



Mecánico
Mecánica

Ahmed es mecánico
Rosa es mecánica



Carnicero
Carnicera

Juan es carnicero
Zahina es canicera



Albañil

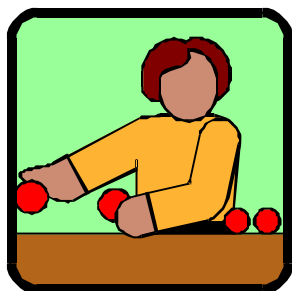
Bosko es albañil
Jasmine es albañil

El trabajo...



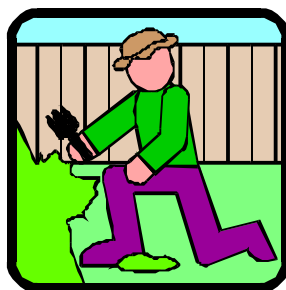
Pintor
Pintora

Joshua es pintor
Anna es pintora



Frutero
Frutera

Chin es frutero
Kate es frutera



Jardinero
Jardinera

Colin es jardinero
Tatiana es jardinera

El trabajo...



Carpintero
Carpintera

Nesha es carpintero
Soraya es carpintera



Limpiador
Limpiadora

Peter es limpiador
Erika es limpiadora



Panadero
Panadera

Alberto es panadero
Sofie es panadera

El trabajo...



Los panaderos **hacen** el pan



Los carniceros **venden** carne



Los fruteros **venden** fruta y
verdura



Los cocineros **hacen** comidas

El trabajo...



Los jardineros *cuidan* jardines



Los mecánicos *reparan* coches



Los limpiadores *limpian* casas

El trabajo...



Los albañiles *hacen* casas



Los pintores *pintan* casas



Los carpinteros *hacen* muebles

El trabajo: Actividades

1. Rodea  :

b	b	d	b	d	d	l	d	l	l	b	l	b	l	d	d	b	d	l	d	
c	e	o	o	e	e	c	c	o	c	e	c	e	o	e	e	c	c	c	o	e
l	b	d	b	d	d	l	d	l	l	b	l	b	l	d	d	b	d	l	d	
t	t	l	b	l	t	b	b	l	l	t	b	b	h	t	h	l	h	h	l	
l	t	l	b	l	t	b	b	l	l	t	b	b	h	t	h	l	h	h	l	

2. Tacha  :

ce	ce	ec	ec	ce	ce	ec	ce	ec
tl	lt	lt	tl	tl	lt	tl	tl	lt
lh	lh	hl	lh	lh	hl	hl	lh	
mn	nm	nm	mn	mm	mn	nm		

El trabajo: Actividades

3. Tacha \times :

<p>el</p>  <p>limpiadora</p> <p>la</p>	<p>el</p>  <p>albañil</p> <p>la</p>	<p>el</p>  <p>frutera</p> <p>la</p>
<p>el</p>  <p>carnicera</p> <p>la</p>	<p>el</p>  <p>cocinero</p> <p>la</p>	<p>el</p>  <p>mecánico</p> <p>la</p>

4. Tacha \times :

<p>la</p> <p>panadero</p> <p>panadera</p> 	<p>el</p> <p>pintor</p> <p>pintora</p> 	<p>el</p> <p>frutera</p> <p>frutero</p> 
<p>la</p> <p>carnicera</p> <p>carnicero</p> 	<p>el</p> <p>cocinero</p> <p>cocinera</p> 	<p>la</p> <p>mecánico</p> <p>mecánica</p> 

El trabajo: Actividades

5. Une con flechas:



panadero
panadera

carnicero
carnicera

carpintero
carpintera

cocinero
cocinera

jardinero
jardinera

6. Escribe



Limpiador



Cocinero



Jardinera



Mecánica



Pintora



Carnicera



Carpintero



Albañil



Panadero



Frutero

El trabajo: Actividades

7. Completa:



La limpiadora



El jardinero



La pintora



El carpintero



La panadera

La cocinera



El mecánico



El carnicero



La albañil



La frutera



El trabajo: Actividades

8. Rodea :

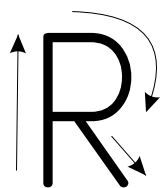
El hacen
Los limpiadores limpian casas
La reparan

El cuidan
Los jardineros venden jardines
La reparan

El vende
Los pintora pinta casas
La hace

El hacen
Los panadera reparan el pan
La cuidan

El repara
Los cocinero cuida comidas
La hace



Ra	Re	Ri	Ro	Ru
Ar	Er	Ir	Or	Ur
ra	re	ri	ro	ru
ae	er	ir	or	ur

Ra	Re	Ri	Ro	Ru
Ra	Re	Ri	Ro	Ru
Ra	Re	Ri	Ro	Ru
Ra	Re	Ri	Ro	Ru

ra	re	ri	ro	ru
ra	re	ri	ro	ru
ra	re	ri	ro	ru
ra	re	ri	ro	ru



rico



ramo



rubia



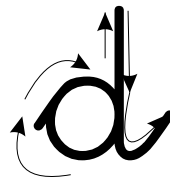
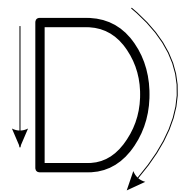
ratón



orquídea



ermita



Da De Di Do Du
da de di do du

Da De Di Do Du
Da De Di Do Du
Da De Di Do Du
Da De Di Do Du

da de di do du
da de di do du
da de di do du
da de di do du



da ma



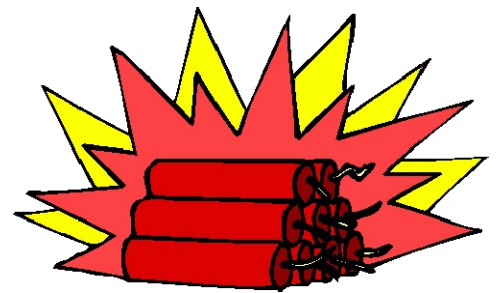
co do



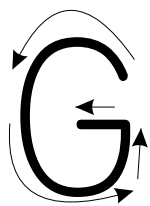
de do



du da



di namita



Ga Gue Gui Go Gu

ga gue qui go gu

Ga Gue Gui Go Gu

Ga Gue Gui Go Gu

Ga Gue Gui Go Gu

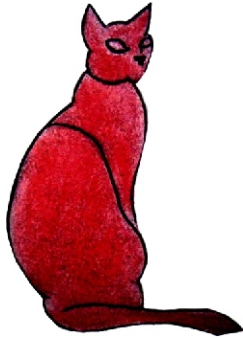
Ga Gue Gui Go Gu

ga gue qui go gu

ga gue qui go gu

ga gue qui go gu

ga gue qui go gu



gato



guitarra



goma



guerra



Agua



Mi nacionalidad

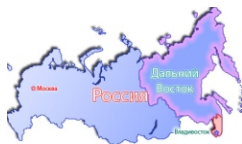
Mi nacionalidad



¡Hola! Me llamo Zahina.
Soy de Marruecos.
Soy marroquí



¡Hola!
Me llamo Oumar.
Soy de Mali.



¡Hola! Me llamo Boris.
Soy de Rusia.
Soy ruso



¡Hola!
Me llamo Nicolasa.
Soy de Rumanía.
Soy rumana

Mi nacionalidad



¡Hola!
Me llamo Mame Diarra .
Soy de **Senegal**.
Soy **senegalesa**



¡Hola!
Me llamo Mishquilo.
Soy de **Bolivia**.
Soy **boliviano**



¡Hola!
Me llamo Hipólito.
Soy de **Ecuador**.
Soy **ecuatoriano**



¡Hola!
Me llamo Irena.
Soy de **Lituania**.
Soy **lituana**

Mi nacionalidad: actividades

1. Escribe:

Rumanía rumano/ rumana

Senegal senegalés/ senegalesa

Lituania Lituano/ lituana

Rusia ruso/ rusa

Ecuador Ecuatoriano/ ecuatoriana

Bolivia Boliviano/ boliviana

Mali de Mali

Marruecos Marroquí

Mi nacionalidad: actividades

2. Une con flechas:

Rumania	→	rumano/rumana
Senegal		marroquí
Lituania		de Mali
Rusia		senegalés / senegalesa
Ecuador		boliviano / boliviana
Bolivia		ecuatoriano / ecuatoriana
Mali		ruso / rusa
Marruecos		lituano/ lituana



Mi nacionalidad: actividades

3. Completa:



¡Hola!
Soy de Senegal.
Soy *senegalesa*



¡Hola!
Soy de Rusia.
Soy ruso

¡Hola!
Soy de Marruecos.
Soy marroquí



¡Hola!
Soy de Bolivia.
Soy boliviano

REPASO

Leemos en voz alta:



Marie tiene el pelo castaño. Sus ojos son marrones y tiene la boca grande. Ella es de Lituania. Ella es albañil.

Joshú es marroquí. Está casado con Marie. El es alto y delgado. Tiene el pelo negro y los ojos marrones. Su boca es grande. El es cocinero.