

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA (ELE) Y ALFABETIZACIÓN A
MUJERES INMIGRANTES MAGREBÍES

de

M^a Dolores García Barrera

Dirigida por Francisco J. Herrera Jiménez y
coordinada por Vicenta González Argüello

Memoria de Master en Formación de Profesores de Español como
Lengua Extranjera (ELE)

Universidad de Barcelona

2009

Agradecimientos:

*A mis tutores Francisco y Vicenta,
por sus palabras, su luz y apoyo constante.*

*A Chila y Antaya,
por transmitirme la ilusión,
mostrarme caminos y confiar en mi.*

*A las alumnas, Amina, Rhimou, Hafeda, Hasnae
Najat, Jamila, Fatema y Oaumtilkoum,
que han sido mi fuente de inspiración,
por su fuerza de voluntad, su alegría y su belleza.*

*A otras tantas personas que se han cruzado en mi camino,
me han ayudado y enseñado tantas cosas.*

Gracias a todos.

ÍNDICE

Prefacio	7
1. Introducción	9
2. Estado de la cuestión	13
2.1. Estado actual del tema que se indaga	13
2.1.1. Situación histórica y demográfica de la inmigración en España	13
2.1.2. Políticas de inmigración y acciones relacionadas con el aprendizaje de lenguas	20
2.2. Estudios previos similares	23
2.2.1. Encuentros de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes	24
2.2.2. Expertos en ASL que trabajan en este campo	26
Felix Villalba Martínez y Maite Hernández García	26
Mohamed El-Madkouri Maataoui	27
Lourdes Miquel	28
Pilar García García	28
Fernando Trujillo	29
3. Objetivos del estudio	31
3.1. Breve presentación de los objetivos del análisis	31
3.2. Preguntas de análisis e hipótesis sobre los objetivos	32
3.2.1. Consideraciones iniciales sobre los estudiantes	32
3.2.2. Consideraciones iniciales sobre la metodología	35
3.2.3. Consideraciones iniciales sobre los contenidos	36
3.2.4. Consideraciones iniciales sobre los materiales	37
3.2.5. Consideraciones iniciales sobre las clases	37
4. Metodología	39
4.1. Descripción de la metodología de trabajo	39
4.2. Instrumentos de análisis	42
4.2.1. Cuestionarios	42
4.2.2. Entrevistas	43
4.2.3. Observación	43
4.2.4. Investigación en acción	44

4.3. Justificación de la selección del grupo meta	45
4.4. Descripción del grupo	47
4.5. Definición de las categorías del análisis	51
La motivación	52
La interculturalidad	53
La autoestima	55
Las estrategias de aprendizaje	57
La metodología	58
La lectoescritura	60
Los materiales	62
5. Resultados	65
5.1. Presentación del análisis	65
5.2. Resultados del análisis	66
5.2.1. Sobre la motivación	66
5.2.2. Sobre las estrategias de aprendizaje	68
5.2.3. Sobre la metodología	69
5.2.4. Sobre los materiales	70
5.2.5. Sobre la interculturalidad	82
5.2.6. Sobre la lectoescritura	83
5.2.7. Sobre la autoestima	85
5.3. Discusión y comentario general	87
5.3.1. Sobre el método de investigación	87
5.3.2. Sobre los resultados	89
6. Conclusiones	98
6.1. Conclusiones finales	98
6.1.1. Sobre la motivación	98
6.1.2. Sobre la interculturalidad	100
6.1.3. Sobre la autoestima	102
6.1.4. Sobre las estrategias de aprendizaje	105
6.1.5. Sobre la metodología	106
6.1.6. Sobre la lectoescritura	109
6.1.7. Sobre los materiales	111
6.2. Propuesta de curso	113

6.2.1. El alumno	113
6.2.2. La metodología	115
6.2.3. Objetivos, contenidos, actividades, materiales y recursos	116
6.2.4. La evaluación	122
6.3. Propuesta de líneas futuras de investigación	122
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXOS	130
Muestra 1	130
Muestra 2	131
Muestra 3	132
Muestra 4	133
Muestra 5	134
Muestra 6	135
Muestra 7	136
Muestra 8	139
Muestra 9	142
Muestra 10	144
Muestra 11	149

PREFACIO

La historia de Khalia y Mombo

Khalia era una de las mujeres más guapas e inteligentes de su comunidad: conocía todas las reglas, sabía desenvolverse extraordinariamente bien en todas las facetas de su vida, curaba algunos males, cocinaba bien, estaba atenta a las noticias relevantes, era alegre, bailaba, llevaba trajes elegantes que cosía ella misma... Khalia era muy querida por todos y tenía mil apodos: Khalia la lista, Khalia la bella, Khalia la sonriente, Khalia la amable, Khalia la ocurrente...

Muchos jóvenes la pretendían. Pero ella sabía desde hacía mucho tiempo, que sólo aceptaría a Mombo. Mombo, el más audaz de la comunidad, el más avanzado y el más lúcido, que, además sensible a las sonrisas que Khalia le dedicaba sólo a él, sensible a la inteligencia de Khalia y sensible a la brillantez, actividad y entusiasmo de esa mujer; por todo ello, la pidió en matrimonio.

Khalia y Mombo eran una fuerza vital: juntos producían más que nadie, se reían más que nadie, vibraban más que nadie y eran profundos conocedores de las tradiciones del pasado y actores principales del futuro.

Pero las cosas se pusieron mal en su país cuando nació el primero de sus hijos, Tron, y Mombo, el audaz, emprendió un difícil camino hacia otra parte. Khalia lo amaba y lo siguió con Tron.

En cuestión de horas, difíciles horas, por otra parte, Khalia, Mombo y Tron han sido despojados de todos sus atributos. están rodeados de personas que hablan otro idioma, se mueven de otra manera, hacen cosas incomprensibles: están en la calle en ciertos momentos para dejarla vacía en otros, hay días que lo cierran todo, todo está lleno de extraños símbolos, a veces fijos, a veces intermitentes, manejan unas monedas extrañas y acuden a lugares que no parecen accesibles, mueven las manos de maneras diferentes, hacen gestos extraños, colocan las cosas en sitios distintos, hablan desde muy lejos...

En cuestión de horas, Khalia ya no es la misma: no conoce las reglas, no sabe comprar, no encuentra los alimentos que conoce y los que encuentra no sabe cómo cocinarlos, no puede explicar su historia, no ve en el campo las hierbas que curan el dolor de estómago, no sabe qué pasa en la comunidad, sus vistosos vestidos - los tres que puso en el canuto - no le sirven para el frío y no sabe cómo vestirse, mira a Tron y piensa que no puede enfermar; que ella no sabe a quién acudir... Y, sobre todo, Khalia ha dejado de cantar y ya no sonríe.

Mombo también está como Khalia, víctimas ambos del desconcierto y la extrañeza, pero, por suerte, el ha encontrado a un primo tercero que le ha ofrecido un trabajo en el campo. Mombo sale de casa y pasa el día trabajando con los amigos de su primo, todos del mismo país. Sólo uno de ellos habla con el jefe en una lengua que Mombo no conoce, luego su primo se lo traduce por encima... Mombo ya no domina la situación. Al contrario, la situación lo domina a él. También domina a Khalia. Ya no son Mombo y Khalia, ya no tienen mil apodos, ya no son audaces ni bellos, ni... Sólo tienen uno: son inmigrantes, y “a lo peor”, dos: son inmigrantes africanos.

MIQUEL, L. (2003): *Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes*, en *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes*, Carabela nº 53, Madrid, SGEL, págs. 5-6.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento parte de la experiencia propia como alumna y como profesora. En su momento yo también fui alumna de cursos para inmigrantes en países extranjeros y ahora se da la situación opuesta. Por eso pretendo aportar mi granito de arena en el panorama actual de la didáctica del español como lengua extranjera para aquellas personas que anhelan con alcanzar un sueño: prosperar en la vida.

Es sabido que el contexto de inmersión en un país extranjero ayuda a la adquisición natural de la lengua así como la enseñanza reglada y específica de ésta favorece igualmente el proceso. Es además un derecho universal el acceso a la educación para la realización plena de los individuos.

En nuestro país hay instituciones estatales que se hacen cargo de la divulgación y promoción de la lengua española en el extranjero: el Instituto Cervantes, las embajadas y las consejerías de educación entre otros. Sin embargo, en lo que respecta a las personas no nativas que viven en nuestro país y que no son hablantes de la lengua hay un panorama algo confuso sobre quiénes se hacen cargo de su aprendizaje y de qué forma tienen que hacerlo, qué se espera de ellos, cuáles son sus objetivos, entre otros.

Este trabajo es el resultado de la observación y participación en el proyecto de un taller de lengua y cultura de la Mancomunidad de La Janda en Cádiz, concretamente en la población de Barbate. El objetivo de su realización ha sido investigar qué ocurre naturalmente en el aula de español con un grupo de mujeres inmigrantes marroquíes no alfabetizadas en su lengua materna. Para ello hemos querido indagar en las historias de vida de las participantes, cuáles han sido sus proyectos como migrantes, qué cuestiones las han empujado al aprendizaje de la lengua en un contexto académico, qué esperan conseguir con ello, qué características individuales las determinan, qué habilidades poseen y cuáles desean desarrollar, qué procesos ponen en marcha para aprender y qué recursos se usan normalmente en el aula de español para inmigrantes.

¿Qué metodología hemos adoptado para la investigación? Tal y cómo Aliena Miralles (1994) indica en su obra “Si la abstracción analítica y la clasificación son un método y no simplemente una operación mental, ese ha sido uno de mis métodos. Si la inspección tal y cómo la plantea Herbert Blumer es un método y no simplemente una manera corriente de proceder en la vida, ese ha sido otro de mis métodos. Si el dejar que la mente haga sus asociaciones libres, sin sistema ni consistencia, en un diálogo interno

rápido entre la observación y la imaginación, si esto es un método, y no simplemente algo que se parece demasiado al sentido común y la intuición que aplicamos a diario, este ha sido el tercero de mis métodos. Si la abducción, que es casi lo mismo que lo anterior pero dicho técnicamente, es un método y no simplemente un rapto de la imaginación, entonces ese es también mi método”.

En este sentido el método etnográfico ha sido la forma más adecuada de trabajo en el aula ya que pretende poner de manifiesto las relaciones que se observan entre los fenómenos y los postulados filosóficos y teóricos que ofrecen claves para su comprensión. El objeto de la etnografía es comprender una determinada forma de vida o de actuación desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a ésta, para construir una teoría de la cultura que es particular al grupo. Su meta es captar la visión de los nativos, su perspectiva acerca del mundo, así como el significado de las acciones y situaciones sociales relacionadas con las personas cuyas acciones y pensamientos se desea comprender. Las Ciencias Sociales han desarrollado métodos y técnicas que permiten aproximarse a la situación real, a las necesidades de quienes le pertenecen y a su organización; es allí donde la etnografía ocupa un lugar relevante en el espacio metodológico del campo socioeducativo (Pérez Serrano, 1994).

Tras la observación y familiarización con el grupo objeto de la investigación, encontramos siete categorías relevantes para nuestro estudio, estos son los ejes sobre los que versará fundamentalmente nuestro trabajo. Estas son: la motivación de las aprendientes, la autoestima y la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje que poseen, la conciencia intercultural que desarrollan, las capacidades lectoescritoras, la metodología de enseñanza y aprendizaje y los materiales y recursos que se utilizan en el aula de español para inmigrantes.

En la primera parte, el *Estado de la cuestión*, presentamos información y datos estadísticos sobre el fenómeno migratorio en Europa, España, Andalucía, Cádiz y Barbate. Del mismo modo, exponemos las actuaciones institucionales en relación al aprendizaje del idioma que se están llevando a cabo en nuestro país, así como explicamos brevemente el trabajo realizado en este campo por personas relevantes y especializadas en la adquisición de segundas lenguas.

A continuación presentamos los *Objetivos del estudio* en el que partiendo de la propuesta de T. Woodward (2001) para planificar clases y cursos, tomamos en consideración los cinco grandes bloques que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas: el alumno, la metodología, los contenidos, los materiales y las clases,.

En base a estos elementos planteamos las preguntas de análisis y las hipótesis iniciales que manejamos cuando observamos el fenómeno educativo.

En la tercera parte, la *Metodología*, exponemos la propuesta etnográfica, explicamos su origen como método de las Ciencias Sociales para la investigación cualitativa, las ventajas que ofrece para la práctica y la investigación educativa (el profesor como investigador participante), las características y los instrumentos o herramientas para el análisis. En nuestro caso, las herramientas que utilizamos fueron las entrevistas, los cuestionarios, las parrillas de observación y la investigación en acción. Esta última técnica no es propia de la etnografía clásica, que prefiere describir los procesos y la cultura del grupo que sucede naturalmente en una situación determinada. Sin embargo, recientemente se está incorporando como propuesta de trabajo en una vertiente más crítica que busca observar y provocar cambios para resolver situaciones conflictivas.

A continuación y dentro de este mismo bloque, explicamos la selección del grupo objeto de nuestro estudio y por qué no pudieron incluirse en la oferta educativa que hay en Barbate. Así mismo, exponemos las características individuales y de grupo que presentan (en relación con su información personal y lingüística, su situación laboral, sus intereses por aprender español y sus preferencias de aprendizaje) así como nos parece interesante señalar la relación existente entre la edad, la procedencia (rural o urbana) y el nivel de estudios de las participantes.

Por último, definimos las categorías de análisis tal y como las hemos entendido para nuestro trabajo. La descripción de las mismas son el resultado de la lectura de diferentes autores y por tanto, son definiciones eclécticas que no corresponden a la visión original de ninguno de ellos. Nuestro objetivo era seleccionar de sus teorías los puntos más interesantes y adecuados para nuestro trabajo.

El siguiente bloque son los *Resultados*, que incluye una presentación de los mismos, el volcado de datos propiamente dicho y la discusión y comentario general que se deriva de su observación.

En la presentación del análisis explicamos la secuencia seguida durante el proceso de la investigación (observación general previa, formulación de hipótesis, observación y reformulación de las hipótesis iniciales, planteamiento de los objetivos del análisis - identificación de las categorías de estudio - , definición de las categorías, determinación y diseño de las herramientas para el análisis, aplicación de los instrumentos y recolección de los datos, interpretación de la información y argumentación teórica de los fenómenos observados, conclusiones que se derivan de los resultados y propuesta de actuación). En los resultados del análisis procedemos a la exposición de los datos recabados a través de

los instrumentos de análisis para finalmente, en la discusión y comentario general plantear las cuestiones sobre la metodología de la investigación que pueden presentar dudas acerca de la validez del análisis. A saber: la objetividad, el método para la triangulación o comparación de los datos, y la presencia de otros agentes (ayudantes y traductores) en el proceso de la investigación. En cuanto a los resultados obtenidos, exponemos las características más relevantes de las participantes así como las circunstancias que se dieron durante la investigación y que determinan e influyen en las respuestas de las alumnas.

Finalmente, en el último bloque de las *Conclusiones* respondemos a las preguntas de análisis e hipótesis planteadas en el inicio de nuestro trabajo. A la luz de los resultados, de las conclusiones a las que hemos llegado y atendiendo a las características de las alumnas así como a su cultura (entendiendo por cultura, costumbres, formas de comportamiento y de actuación, comprensión del mundo, etc.), hacemos una propuesta de curso que trata de responder al planteamiento inicial de Woodward (2001) teniendo en cuenta todo lo observado en la investigación. Esto es una propuesta de curso de ELE para mujeres magrebíes inmigrantes no alfabetizadas en su lengua materna.

Aunque hemos tratado de incluir todos los aspectos relevantes que creemos que han de tenerse en cuenta a la hora de planificar un curso de lengua, somos conscientes de que aún hay camino por recorrer y hay muchas cuestiones y aspectos que se quedan sin resolver. Por eso, modestamente proponemos algunas líneas de investigación que podrían derivarse de nuestro estudio.

A partir de aquí presentamos el resultado de nuestra experiencia.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Estado actual del tema que se indaga

2.1.1 Situación histórica y demográfica de la inmigración en España.

España ha sido a lo largo de la historia moderna un país principalmente de emigrantes. Sin embargo, desde 1973 con la crisis del petróleo y el descenso del atractivo del mundo laboral, esta dejó de ser significativa y muchos de los emigrantes comenzaron el retorno a sus ciudades de origen. Hoy en día nos hemos convertido en el caso opuesto y somos uno de los países que más inmigración recibe, cuestión que abre un nuevo reto a la sociedad española.

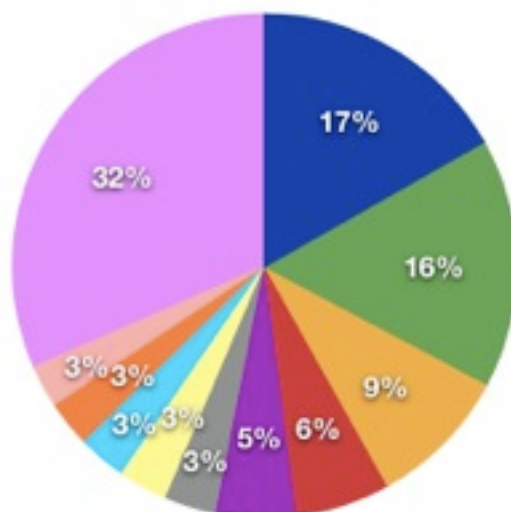
La inmigración en España ha existido siempre, si bien es cierto que desde hace dos o tres décadas está cobrando especial importancia. Desde 1980 se realizan en el INE (Instituto Nacional de Estadística) encuestas que manifiestan la relevancia de este colectivo para la conformación de la sociedad española, aunque es desde 1985 y en especial desde la década de los noventa cuando empieza a hacerse eco de una política comunitaria en la UE en materia de migraciones para afrontar la nueva realidad.

Las causas de la emigración a España son diversas: el dinamismo económico que ha venido mostrando sobre todo desde la implantación del euro y el atractivo que esto conlleva para los emigrantes procedentes de países con otra divisa, la cercanía lingüística y cultural con los países de Hispanoamérica, la proximidad geográfica con el Norte de África lo han convertido en los últimos años en el noveno país de la UE con mayor número de personas extranjeras, por detrás de países como Luxemburgo, Irlanda o Alemania. En 2001, el 24% de los inmigrantes de la UE se quedó en España, siendo así el país europeo que más personas acogió. Además España ocupa el décimo puesto en el planeta con más inmigrantes en números absolutos, después de países como Estados Unidos, Rusia, Alemania, Ucrania, Canadá, Francia o el Reino Unido. De los últimos datos del INE publicados en referencia al 1 de enero del 2008 y en base al padrón municipal, el 11,41% de la población en España era de origen extranjero (5.220.577 personas). Además de la población empadronada se estima que aún hay un número amplio que no se encuentra en estas listas por no tener un domicilio en el que poder registrarse.

Los extranjeros residentes en España pertenecientes a la UE-27 suman 2,1 millones. Dentro de éstos destacan los ciudadanos rumanos (728.967), seguidos por los del

Reino Unido (351.919) y los alemanes (180.650). Entre el colectivo de extranjeros no comunitarios, los ciudadanos marroquíes son los más numerosos (644.688), seguidos de los ecuatorianos (420.110) y los colombianos (280.705).

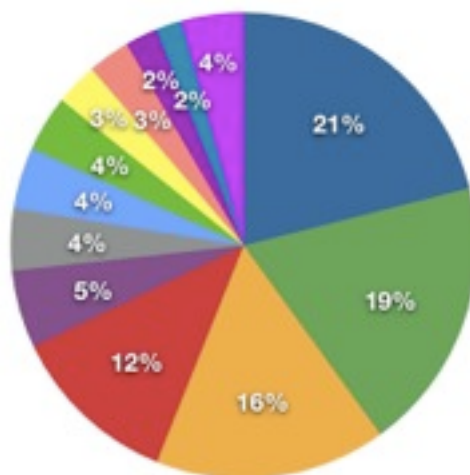
Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según nacionalidad en España. 31-12-2008. Total: 4.473.499



Fuente: Ministerio de Trabajo en Inmigración

- Rumania
- Marruecos
- Ecuador
- Colombia
- Reino Unido
- Bulgaria
- Italia
- China
- Perú
- Portugal
- Resto de países

Distribución de la población extranjera por comunidad autónoma. 1-1-2008 Total: 5.220.577



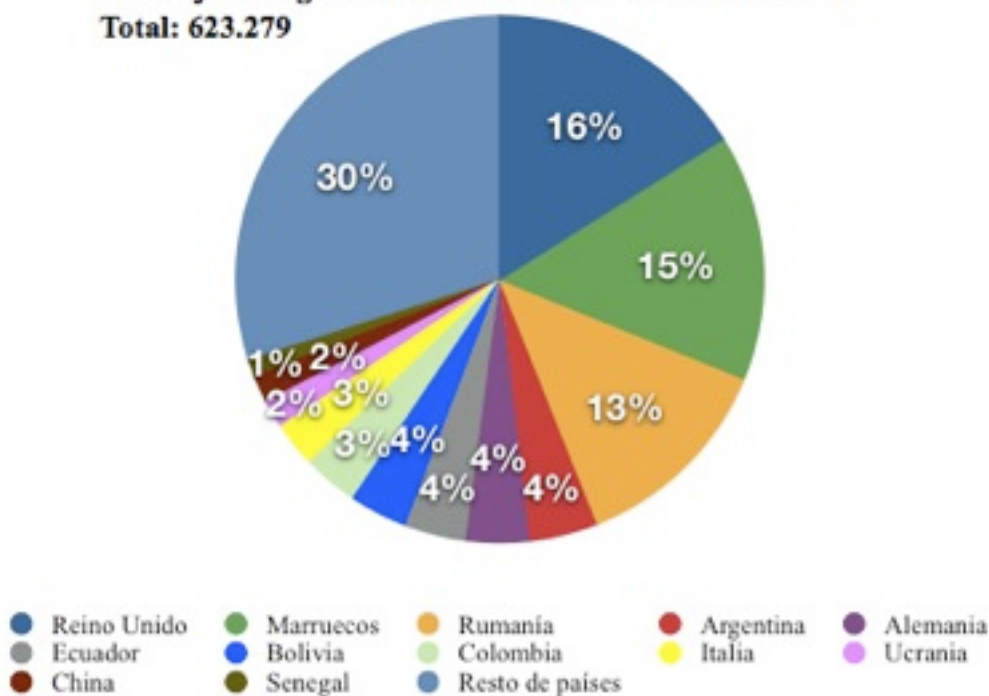
- Cataluña
- Com. de Madrid
- Com. Valenciana
- Andalucía
- Canarias
- Región de Murcia
- Baleares
- Castilla La Mancha
- Aragón
- Castilla León
- Pais Vasco
- Galicia
- Otras comunidades

Fuente: INE según los datos provisionales del Padrón a 1 de enero del 2008

Por comunidades autónomas se observa que es en las comunidades con mayor dinamismo económico donde tiende a asentarse la población extranjera. Las comunidades con mayor proporción de extranjeros acogidos en números relativos sobre el total de su población son Islas Baleares (20,8%), Comunidad Valenciana (16,7%) y Comunidad de Madrid (15,9%). Aunque en números absoluto es Cataluña la comunidad que más ha aumentado en número (125.459) En ninguna comunidad, se pierde número de extranjeros.

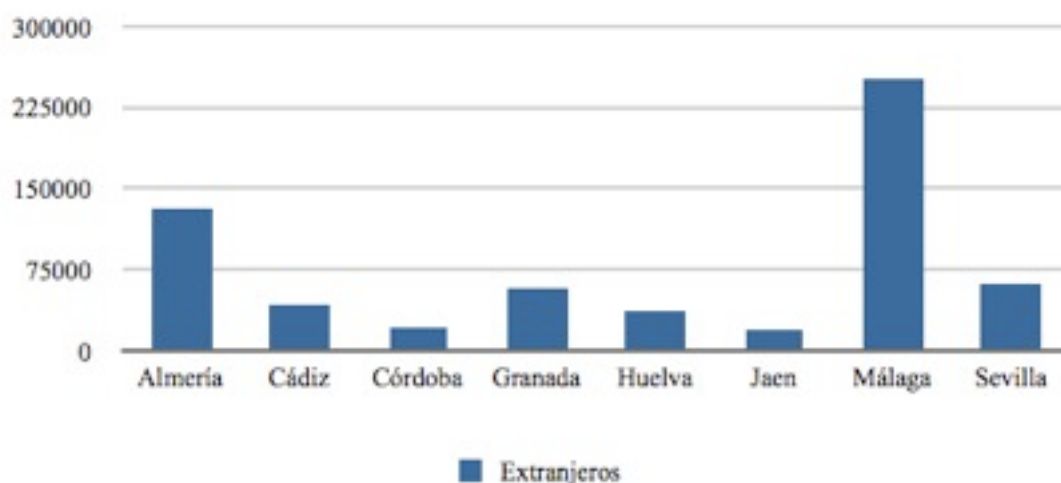
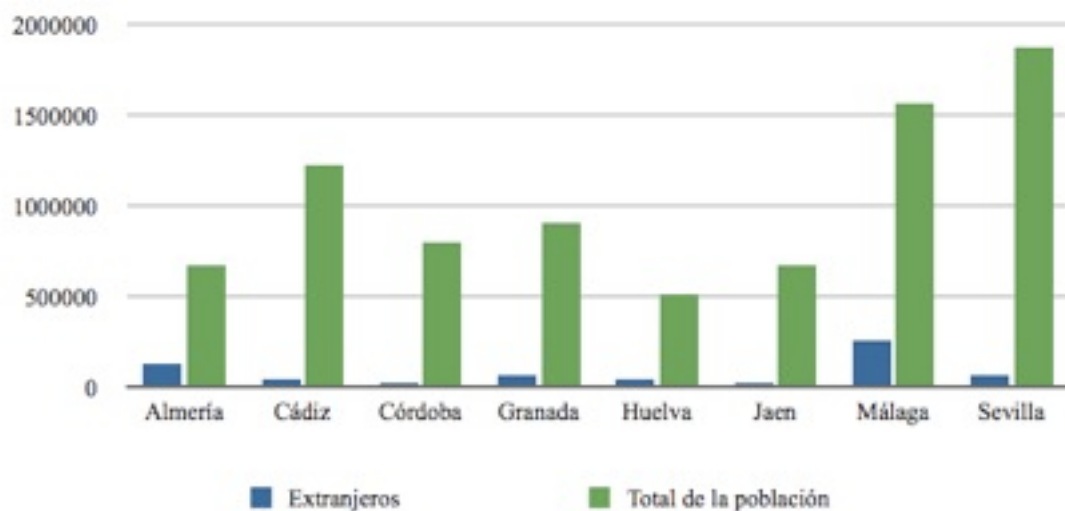
En Andalucía, que es el caso que nos ocupa, se encuentran empadronados 623.279 extranjeros, es decir un 7,59% de las 8.202.220 de personas censadas en nuestra comunidad. Los países de mayor presencia siguen siendo como en el resto del país, Rumanía, Marruecos y Ecuador. Sin embargo, a diferencia de otras comunidades con gran dinamismo económico, en Andalucía se observa además lo que se conoce como el factor *Sun belt*, esto es, los asentamientos de extranjeros que proceden de Europa Occidental, especialmente de Inglaterra y que vienen atraídos por la suavidad del clima y el modo de vida. Muchos de ellos son inmigrantes de alto nivel: jubilados, trabajadores a distancia con Internet o que establecen negocios, por lo general relacionados con la hostelería.

Extranjeros según nacionalidad en Andalucía. 1-1-2008
Total: 623.279



Fuente: INE según los datos provisionales del Padrón a 1 de enero del 2008

Distribución de la población extranjera en Andalucía por provincia. 1-1-2008
Total: 623.279



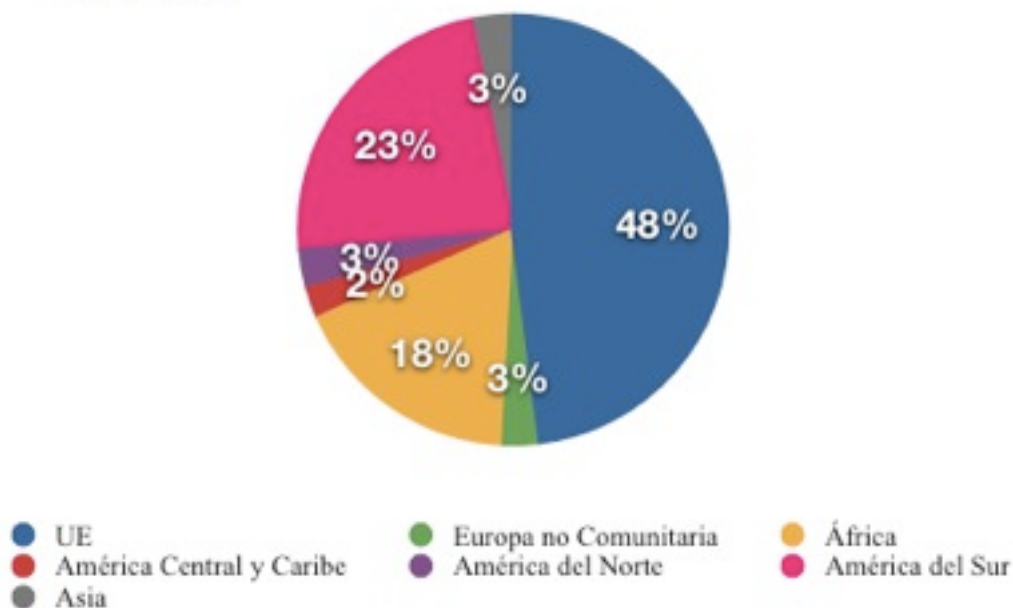
Fuente: INE según los datos provisionales del Padrón a 1 de enero del 2008

A pesar de englobar en este gráfico a la totalidad de los extranjeros, existe una diferencia de tipo económico en el origen que nos mostraría una perspectiva muy diferente si desglosáramos los porcentajes. El discurso mediático y populista contempla dos realidades: extranjeros e inmigrantes. Cuando se habla de extranjeros no nos referimos a personas procedentes de los países del Segundo o Tercer Mundo. Los extranjeros afincados en Málaga o Alicante tienen un poder adquisitivo alto y no están en el punto de mira del discurso de la problemática de la inmigración. La problemática de la que se viene haciendo

eco en los últimos años desde Europa se refiere a esa otra realidad de los extranjeros de origen *pobre*. Si observamos en la última gráfica el caso de Málaga, que es el más significativo y lo desglosamos, veremos que del total de la población extranjera, aproximadamente la mitad (48%) procede de países de la UE como Reino Unido, Alemania, Italia, Francia, Finlandia, Dinamarca, Suecia, Irlanda y otros países no comunitarios que gozan igualmente de buena reputación, Suiza, Noruega, Irán, Japón o Israel.

No obstante cerramos el marco de lo que será nuestro análisis: la provincia de Cádiz y especialmente el municipio de Barbate. A principios del 2008, como el resto de los datos presentados, estaban empadronados en la provincia 42.804 extranjeros distribuidos por origen de la siguiente manera.

Extranjeros según origen en la provincia de Cádiz. 1-1-2008
Total: 42.804

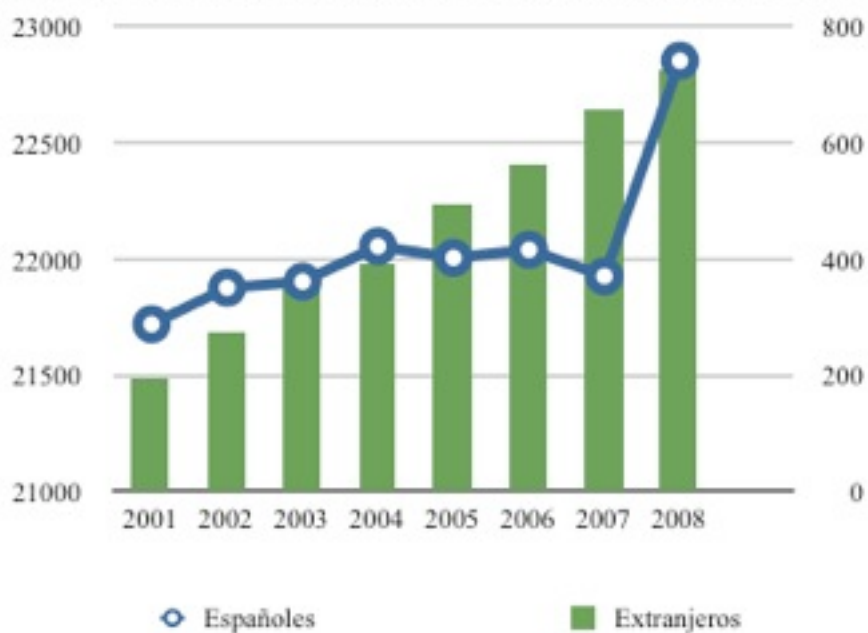


Del total de empadronados (42.804) destacan: de la UE, los de origen británico (18%) y rumano (7%), de América del Sur, la comunidad boliviana (8%), seguidos de los colombianos (3%) y los argentinos (3%) y de África, destaca la población magrebí (15%) y con una gran diferencia las comunidades de Argelia (1%) y Senegal (1%).

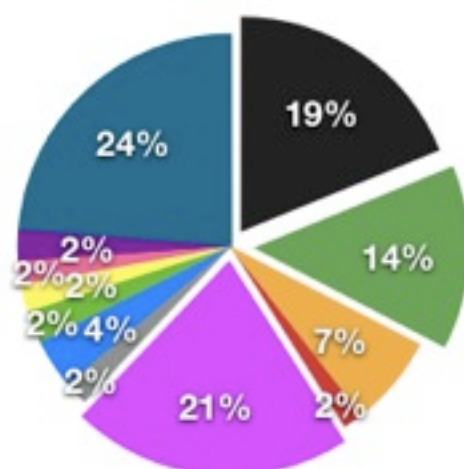
Barbate es reflejo de la provincia, aunque en su caso la población extranjera mayoritaria procede de África, en concreto de Marruecos, a poca distancia Alemania en segundo lugar seguido por Reino Unido. El caso de Barbate es especial si lo observamos

en comparación con sus municipios vecinos, Vejer de la Frontera, Conil de la Frontera o incluso Tarifa. Barbate es un pueblo de tradición pesquera y obrera que trabaja los salazones y otras industrias, mientras que Vejer o Conil son municipios más enfocados actualmente al turismo o Tarifa a los deportes acuáticos o al transporte por su puerto de pasajeros. Sin embargo, las comarcas no entienden de límites y en las pedanías de Barbate se asientan los grupos de extranjeros europeos occidentales que se sienten atraídos por el paisaje y el modo de vida (Los Caños de Meca, San Ambrosio, Zahara de los Atunes, etc).

Evolución de la población nacional y extranjera en Barbate 2001-2008

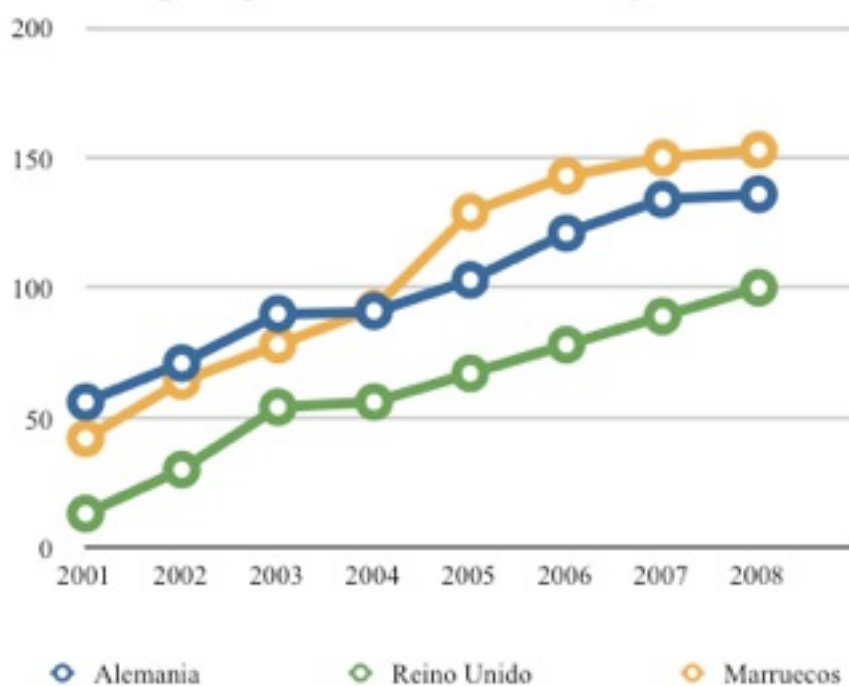


Extranjeros según origen en el municipio de Barbate. 1-1-2008
Total: 726

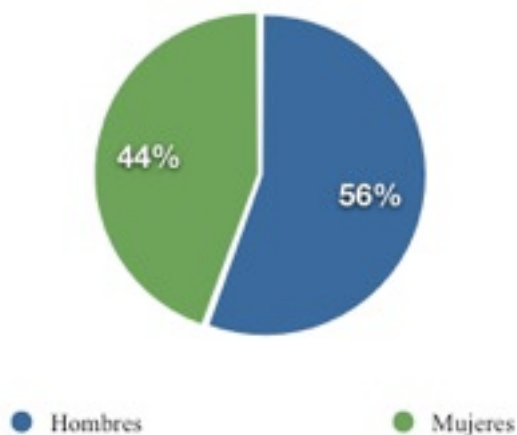


- Alemania
- Reino Unido
- Italia
- Rumania
- Marruecos
- Senegal
- Bolivia
- Colombia
- Brasil
- Argentina
- China
- Otros

Evolución de las principales nacionalidades extranjeras en Barbate 2001-2008



Distribución por sexo de la población magrebí en Barbate. 1-1-2008



En cuanto a la distribución por grupos de edades y sexo de origen magrebí, no hemos podido acceder a la información, pero observando la pirámide en España, Andalucía y Cádiz, podemos suponer que el perfil se repite. Hay una mayoría de hombres, solteros o solos, de 25 a 40 años principalmente aunque también hay una población importante hasta los 55. En Barbate en concreto, la mayoría de los hombres han reagrupado a su familia, mujeres y niños, dando lugar a un tipo de inmigración especial. Es por ello que la diferencia en número es menor entre la población de mujeres y hombres, así como también asciende la edad media, de 35 a 50 años y el número de menores de 16 años.

2.1.2 Políticas de inmigración y acciones relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

En cuanto a las acciones implementadas en el sistema educativo, hay una política estatal sólida en referencia a la educación obligatoria. Los menores de 16 años tienen que ser escolarizados obligatoriamente y dentro del conjunto de medidas de Atención a la Diversidad, se contempla la atención lingüística a alumnos extranjeros. Esta competencia es gestionada por las Comunidades Autónomas y en el caso de Andalucía, son las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) las encargadas de cubrir esta necesidad. Sin embargo, existe una gran demanda y el requisito para tener una ATAL permanente en el Centro Educativo es tener un porcentaje considerable de alumnos de origen extranjero. También existen aulas itinerantes en las que un profesor atiende a varios centros de una población o de una comunidad. A pesar de que existe este marco legal al respecto en la E.S.O y en la Educación Primaria, lo cierto es que en el ámbito de nuestra actuación, Barbate no hay una satisfacción generalizada de los alumnos ni de los padres. Los alumnos

se integran en un curso, normalmente de varios niveles por debajo de lo que correspondería a su edad, sin tener demasiado en cuenta su trayectoria académica y se les atiende una vez por semana como alumnos de educación compensatoria, en lugar de dedicar este tiempo a la enseñanza de una competencia comunicativa general y a posteriori una competencia lingüística académica para garantizar más éxito en las aulas. Por tanto si son mayores (relativamente), de unos 12 o 13 años, van arrastrando carencias comunicativas, académicas y curriculares que desembocan en muchos casos en un abandono del centro sin haber conseguido el título de E.S.O. cuando alcanzan los 16 años (o incluso antes).

Respecto a la enseñanza del español a adultos, esta se enmarca en los programas de EA (Educación de Adultos) que están igualmente gestionados por las Comunidades. Desde el Ministerio se contempla y anima a las comunidades al desarrollo de cursos de formación no reglada de la lengua española. En Andalucía, la Consejería de Educación ofrece en su portal de Educación Permanente en Internet el curso *Aula de Español*. A este curso interactivo se accede a través de clave proporcionada en el centro educativo matriculado o bien, se pueden descargar los recursos imprimibles que corresponden a un nivel A1 según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia, A1: nivel acceso) y desarrollados hasta ahora sólo en algunos aspectos básicos para la vida (léxico de supervivencia para los primeros días, la escuela, la casa, la familia y las compras).

Además de este recurso virtual, en los Centros de Educación de Adultos (CEA) se ofrecen clases de español para extranjeros según sea la demanda. Como estos programas se encuadran dentro de la enseñanza no formal, no hay un currículo de español adaptado al MCER y tampoco es necesario que sean especialistas en segundas lenguas las personas que atiendan a este colectivo. Por ello, encontramos frecuentemente a maestros con buena voluntad que adquieren esta responsabilidad con grupos de lo más heterogéneo (personas procedentes de culturas educativas de lo más dispares, con distintos niveles de conocimiento del español, con habilidades lectoescritoras y objetivos educativos muy diferentes, etc.). Otro tema es el vacío existente en la oferta educativa de los CEA que pasan de los cursos español de acogida a los cursos de enseñanza reglada. El objetivo de estos cursos de acogida es a menudo la formación en habilidades muy básicas para la vida cotidiana e información sobre el entorno, mientras que en los cursos de enseñanza reglada, se les orienta a la educación de adultos tradicional, ya sea para la adquisición de la lectoescritura, la matemática básica o para algunos con más bagaje educativo para seguir el currículo de Educación Secundaria de Adultos. Ese vacío de la oferta educativa y la rigidez

de los horarios hace que muchos de ellos abandonen las clases, ya que sus necesidades comunicativas no se ven atendidas y les supone un gran esfuerzo acudir al centro.

Estas dificultades hacen que muchos inmigrantes se acojan a programas desarrollados por ONG's, asociaciones o a cursos organizados por los servicios sociales de cada localidad. Como hemos dicho anteriormente, en España la política de integración es en su mayor parte competencia de los ayuntamientos y comunidades autónomas y el gasto que esto conlleva, conjuntamente con la escasez de medios e instalaciones hacen muy difícil su gestión. En las comunidades autónomas el trabajo de integración se ha emprendido mayoritariamente desde las consejerías de Bienestar Social y Trabajo, y por tanto se ha asumido como una labor de inserción laboral. También es competencia de las localidades y de sus servicios sociales, los procesos de integración y regulación de la situación de los inmigrantes en España: entre otras tareas, también se encargan de las reagrupaciones familiares.

Sin embargo, en estos procesos de reagrupación a menudo se dan permisos sólo para la residencia y no para trabajar. Parece que el *status* marital incide significativamente en su inserción laboral. Además debemos sumarle el papel tradicional de las mujeres en la cultura marroquí, una mujer en casa y encargada de las tareas del hogar. Esta condición les proporciona pocas oportunidades de socialización y de aprendizaje del idioma y finalmente desembocan en una situación cada vez más difícil e incapacitadas para muchas de las tareas que en sus países de origen gestionaban por sí solas con normalidad. Las de más edad y las procedentes de zonas rurales no han acudido a la escuela, ya que hasta los años sesenta eran exclusivamente masculinas y por tanto carecen de estrategias para el aprendizaje formal. Todo esto dificulta la asistencia regular a la escuela y la dedicación de un tiempo para ellas y su formación. Aparte de este colectivo, hay una primera generación de mujeres de origen magrebí solas en España, un fenómeno casi exclusivo de nuestro país, mujeres jóvenes y trabajadoras que tratan de aprender rápidamente el idioma para abrirse puertas en el terreno laboral y reagrupar a sus familias (en el caso de que las tengan). La mayoría proceden de ciudades grandes como Rabat o Casablanca y por la edad que tienen les tocó el periodo de generalización de la enseñanza en su país, por lo que han estudiado árabe en la escuela y algunas también el francés como L2.

2.2 Estudios previos similares

La enseñanza del español como L2 a inmigrantes se viene dando desde la década de los ochenta y desde entonces encontramos algunas acciones pioneras de profesores y maestros que venían haciéndose cargo de este colectivo. Sin embargo una de las primeras acciones institucionales que ha tenido gran repercusión ha sido el debate de *Inmigración y Enfoque Intercultural en la Enseñanza de Segundas Lenguas en Europa* abierto por el Centro Virtual Cervantes en 2001 con motivo de la celebración del Año Europeo de las lenguas. Este foro sigue abierto como lugar de encuentro e intercambio para los profesionales e interesados en la enseñanza de lenguas a inmigrantes y según datos de la propia institución, cuenta con unos 7000 mensajes desde su creación y recibe unas 2000 visitas mensuales, por lo que es un sitio dinámico en constante actualización y una gran fuente de información para profesionales e interesados.

Una de las primeras actuaciones que se organizaron precisamente desde este debate fue el primer encuentro de profesionales de español como L2 celebrado en Madrid en julio de 2003 bajo el nombre de *La enseñanza de español a inmigrantes*. En este primer encuentro fueron ponentes Nuria Vidal, Pilar Candela, Diego Ojeda, M^a Victoria García Armendáriz y Ana Martínez Mongay, Roberto Ortí y Youssef Afellat, Amparo Massó y Maximiliano Alcañiz García mientras que otros presentaron experiencias. Los temas que se trataron entonces son todavía el reclamo habitual de la mayoría de los profesionales que trabajan en este campo: la necesidad de un curriculum adaptado al MCER y a la realidad de los inmigrantes (un curriculum específico que describa las diferentes situaciones de interacción en las que tengan que desenvolverse y en especial para los contextos escolares) el desarrollo de materiales adaptados a los grupos, que no caiga en imágenes eurocentristas del estudiante extranjero, que responda a las necesidades específicas y los objetivos de su aprendizaje (contenidos sociolingüísticos, habilidades y convenciones sociales, materiales para la alfabetización, etc.), la necesidad de especialización de los profesores, tanto en la educación de adultos como en la didáctica de lenguas extranjeras y una continua formación permanente para afrontar este nuevo reto educativo y para ello un apoyo institucional que fomente la investigación y el trabajo científico. Sin embargo, el debate no fue tan amplio como el deseado y poco después de su celebración empezó a madurarse la idea de otro encuentro que permitiera una mayor posibilidad de participación en el debate. De aquí surge lo que más tarde ha sido el único marco hasta hoy existente en la enseñanza de español como L2 a inmigrantes, el Manifiesto de Santander.

2.2.1 Encuentros de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes.

En 2004 tuvo lugar el I Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes en la UIMP en Santander. Desde el principio se pretendió que fuera un lugar para el debate y el consenso sobre ciertos puntos de interés común. Félix Villalba y Maite Hernández, moderadores del foro de Cervantes y Aurelio Ríos y Guadalupe Ruiz, del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada perfilaron con anterioridad el borrador de lo que sería el Manifiesto y en el Encuentro se presentaron las diferentes opiniones y posturas de 26 especialistas que se contemplarían en la redacción final del documento. El manifiesto resultante es de carácter reivindicativo, ya que a pesar de su difusión no ha sido tomado como marco regulador por las instituciones que trabajan en la enseñanza de español como L2 a inmigrantes de forma coordinada.

Los puntos que más preocupan a la comunidad son: la especialización del profesorado en didáctica de L2, para garantizar no sólo el acceso a la educación sino hacerlo además con unos mínimos de calidad sin que la procedencia y/o la clase socioeconómica determinen la práctica de la enseñanza, la enseñanza de L2 en contextos educativos (en Primaria y Secundaria) y la enseñanza del español con fines laborales.

Tras el debate que se generó en el Encuentro se publicaron una serie de consideraciones para la enseñanza a inmigrantes, de las cuales sólo hablaremos en la medida en que es relevante para nuestro trabajo:

- Urge la necesidad de integrar la enseñanza de segundas lenguas en el marco de la política global de atención al inmigrante, de contemplar no sólo al individuo, sino también a la familia y la comunidad. A menudo las mujeres y las niñas mayores, al quedarse en casa, no tienen oportunidades de socialización a menos que tengan que ir a un curso de carácter oficial.

- Es imprescindible un plan general de organización, normalización, regulación y evaluación de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados que esté impulsado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y coordinado con el Ministerio de Trabajo e Inmigración y consensuado con las comunidades autónomas y las administraciones locales para su implantación regular en caso necesario en el marco de las políticas atención al inmigrante, sin que suponga acciones extraordinarias.

- Es necesario el diseño de un curriculum específico fundamentado en el MCER para el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica docente. A pesar de que hay muchas

propuestas circulando por la red, se echa en falta la carencia de un consenso de las instituciones y los profesionales de la educación.

- La enseñanza de español como L2 a inmigrantes tiene que contemplarse dentro del paradigma actual de la didáctica de idiomas (metodología comunicativa, dimensión afectiva, aprendizaje autónomo y cooperativo). Se precisan docentes especialistas que puedan garantizar un nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de oferta educativa, sin que la condición socioeconómica justifique otras prácticas ajenas a la enseñanza actual de idiomas. Se ven voluntarios, trabajadores o profesionales que no cumplen con estos requisitos pero que de una forma u otra deben cumplir con esta nueva tarea sin que tengan una formación para ello.

- Hay que fomentar el diseño de materiales de calidad para la enseñanza así como su evaluación y difusión. La mayoría de los materiales viene de ONG's, asociaciones, administraciones locales, etc. que tienen escasa proximidad con las grandes editoriales que se dedican al mundo ELE perdiéndose los beneficios que eso conllevaría (metodología, criterios, recursos, etc.)

- Es necesario diseñar para las personas adultas cursos específicos que sean flexibles en horarios atendiendo a su diversidad y que estén organizados y coordinados en la medida de lo posible por los centros de educación de personas adultas. Se recomienda a los centros públicos que acojan, si les es posible, este tipo de enseñanza .

A la vista de nuevas cuestiones y necesidades, en 2006, se realizó el II Encuentro en Alicante en la Facultad de Filosofía y Letras para tratar de concretar las diversas áreas de la enseñanza a inmigrantes así como hacer una serie de propuestas y recomendaciones que respondieran a las necesidades concretas de docentes y discentes.

La novedad que encontramos ya presente en este documento es la inclusión de un campo de interés: la alfabetización en una L2. Parece que es unánime la afirmación de que acompañando a la enseñanza de la lengua oral se debería alfabetizar poco a poco ya que vivimos en una sociedad letrada que exige este tipo de habilidad. Pero, ¿para qué alfabetizar y qué método usar? los métodos tradicionales silábicos parecen obsoletos con este tipo de alumnos y la ralentización del aprendizaje así como el bloqueo se dan frecuentemente.

Por esto se propone una alfabetización funcional, que responda a un objetivo claro. Cuando un adulto se acerca al proceso de la alfabetización lo hace pensando que se le proporcionarán herramientas para participar en su entorno inmediato pero, en el caso de

los no nativos con escaso dominio de la lengua, al carecer de una buena comprensión en la L2, se recomienda hacerlo de forma paralela a la enseñanza oral, para que vean que sus esfuerzos tienen un valor y repercusión fuera del aula de forma inmediata.

En cuanto a la mezcla habitual de estudiantes alfabetizados, no alfabetizados y ágrafos se considera que en niveles muy iniciales no resulta relevante, pero más adelante, puede resultar costoso tanto para los alumnos como para los profesores. Esto también podría verse solventado con una metodología de trabajo inclusiva y cooperativa en la que todos y todas podrían aportar algo a la clase.

2.2.2 Expertos en ASL que trabajan en este campo

Cada vez más hay lingüistas y profesores que orientan su investigación hacia este campo y hay multitud de estudios y experiencias que pueden ser consultadas en la red o en publicaciones especializadas. En este punto nos detendremos para hacer un breve repaso de algunos de ellos. No obstante, por las limitaciones obvias de espacio, no podemos incluir a todos los que son, aunque confiamos en que sean los más relevantes. La selección que presentamos es fruto de la experiencia propia hecha para este trabajo y que hemos tomado como eje fundamental para las consideraciones básicas del español para inmigrantes.

Felix Villalba Martínez y Maite Hernández García son profesores de español como L2 a inmigrantes desde 1988 en el Centro de Educación de Adultos Agustina de Aragón de Móstoles de Madrid. Especializados en adquisición y aprendizaje de L2, metodología y didáctica del español para inmigrantes, enseñanza de español en contextos escolares y formación del profesorado han publicado junto con otros autores varios libros específicos de este tema y numerosos artículos entre los que destacamos *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados* (1999), *Recursos para la Enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y segundo ciclo de la ESO* (2003), *¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2*, en Carabela (2000), *En defensa de un alejamiento progresivo de la GU en la adquisición de la L2* en Spanish Applied Linguistic (2001), entre otros.

Han organizado junto con otros expertos los tres encuentros de especialistas en enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes que se celebraron en Santander, en la UIMP (2004), en Alicante (2006) y Granada (2007) y del mismo modo, han formado parte de la coordinación en la elaboración de los tres documentos gestados allí, el Manifiesto de Santander, las Propuestas de Alicante y las Conclusiones de Granada.

Son asesores del foro *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes* del Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes) y directores de la página www.segundaslenguaseinmigracion.es, un sitio web donde han recopilado artículos, memorias de master, documentos, dosieres, investigaciones relacionados con el tema, lo que la ha convertido en un referente en el mundo del español para inmigrantes y una gran fuente de información. También son editores y directores de la revista electrónica de investigación y didáctica *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, publicada en la misma página web.

Además como formadores de profesores participan en numerosos cursos promovidos por distintas universidades e instituciones: San Pablo CEU, Universidad de Castilla y León, Universidad de Lleida, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidad Antonio de Nebrija, UNED, Centros de Profesores y Recursos de todo el Estado y otros.

Han realizado y siguen realizando una gran aportación en este campo, sobre todo reivindicando la igualdad de oportunidades y garantías de calidad en la enseñanza de español como L2 a inmigrantes (de la misma forma que se hace con el resto de los extranjeros) entre las que destacamos: orientaciones para la elaboración de curriculum escolares, modelos de programación en EA, propuestas para la evaluación.

Mohamed El-Madkouri Maataoui es experto en el aprendizaje de la población magrebí del español como LE. Doctor en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid y en Filología por la Universidad Complutense de Madrid, coordina su labor como experto en lingüística, lingüística computacional, traductología y análisis crítico del discurso con investigaciones sobre el aprendizaje y la adquisición de LE de la población magrebí. Tiene una larga lista de contribuciones a congresos y seminarios entre los años 1991 y 2004, así como de publicaciones científicas, libros, capítulos de libros, prólogos, introducciones y anotaciones a textos de reconocido valor científico entre los cuales destacan: *La literatura marroquí en español* (1994), *Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo* (2001), *Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del plurilingüismo* (2001), *La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma* (2002, junto con Beatriz Soto Aranda), entre otros. También es el traductor de numerosas obras literarias, ha participado en distintos proyectos de investigación y tiene una vasta experiencia como docente.

Para este estudio ha sido importante la luz que nos ha arrojado desde el análisis y la explicación de los patrones socioculturales magrebíes, del mapa lingüístico y académico de Marruecos, de la situación social y personal de los magrebíes en España, sus expectativas, motivaciones personales, etc., así como el análisis contrastivo del árabe dialectal de Marruecos, *dariya*, y el español, para entender los puntos de mayor dificultad en el aprendizaje y la enseñanza y en los procesos de adquisición natural.

Lourdes Miquel es bien conocida en el mundo ELE aparte de su trabajo en el contexto de inmigrantes: docente y autora de manuales desde hace unos treinta años, formadora de profesores y profesora en diversos másteres, se ha involucrado en este tema desde hace tiempo y ha realizado una labor importante también en este campo. Como profesora de inmigrantes ha trabajado con Cruz Roja y el grupo GRAMC de Girona, vinculado a la escuela de *Samba Kubali*. A partir de estas experiencias surgió el *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas* (1991) y otros artículos que reclaman la necesidad de alcanzar la igualdad de condiciones en la enseñanza de español a inmigrantes, con medios, con profesores especializados y un currículum específico para sus necesidades. las mismas condiciones que se dan, por ejemplo, en las EEOOII (Escuelas Oficiales de Idiomas). Miquel señala sobre todo la importancia de diseñar programas con fines específicos y flexibles que se adapten a las realidades de estas personas, de modo que se reduzca el grado de abandono, prestar una especial atención a las diferencias culturales y respetarlas, por ejemplo, en cuanto a la separación de hombres y mujeres en las clases, así como la diferenciación de objetivos, horarios, etc. De la literatura que ha aportado a este campo destacamos: *Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados* en *Didáctica* (1995) y *Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes* en *Carabela* (2003).

Pilar García García es asesora del foro *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes* del Centro Virtual Cervantes, autora de varios artículos relacionados fundamentalmente con la importancia de las claves afectivas e interculturales para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En su trabajo encontramos un detallado análisis de estas claves fundamentales así como propuestas de actuación para llevar a cabo en el aula. Entre sus artículos destacamos *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua* (2004) y *El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes* (2007). García hace hincapié en la importancia de desarrollar una competencia intercultural como factor clave para la

enseñanza y el aprendizaje de una L2, una competencia que incorpora también un discurso de las actitudes con el fin de promover formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud de los aprendices hacia opciones más positivas y abiertas. Sus consideraciones para la enseñanza y para el diseño de materiales didácticos resultan clave para nuestro estudio, así como las recomendaciones para desarrollar en los alumnos habilidades para que puedan actuar como mediadores interculturales, que les ayuden a reflexionar constantemente sobre los diversos ámbitos en los que interactúan de forma flexible y, siempre desde el respeto a las actitudes de personas de otras culturas. De este modo, el alumno podrá alcanzar una capacidad aún más valiosa, la de estabilizar su propia identidad en la mediación entre culturas y ayudar a que otros puedan también situar sus referentes culturales en un estadio de equilibrio.

Fernando Trujillo es especialista en enseñanza del español como L2 en contextos escolares. Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Granada y actualmente profesor titular en Didáctica de la Lengua y Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada), imparte frecuentemente cursos de formación de profesores en diferentes centros de profesorado de todo el país, ha participado en proyectos de investigación e innovación docente a nivel nacional e internacional, como el proyecto *LEA (Language Educator Awareness): Developing the plurilingual and pluricultural dimension in language teacher education* del Consejo de Europa o el proyecto *METECO: Modelos de Enseñanza del Español como Segunda Lengua* de la Universidad de Granada. Durante esta prolífica trayectoria ha publicado numerosos libros, capítulos, artículos, reseñas y otros documentos relacionados con la enseñanza del español como L2, el plurilingüismo y la interculturalidad, el aprendizaje cooperativo y las nuevas tecnologías. En relación con el español para inmigrantes se centra en la enseñanza en contextos escolares como las aulas ATAL, metodología, propuestas multiculturales, desarrollo de la competencia intercultural, etc. En este breve repaso es fundamental mencionar uno de sus libros *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales* (2006) y algunos de sus artículos más relevantes para nuestro estudio *Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo* en *Frecuencia L* (2002), *La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua* en *Glosas Didácticas* (2004), *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua* en *Porta Linguarum* (2005).

Trujillo ofrece numerosas aportaciones en la enseñanza del español como L2 tanto a niños como a jóvenes en la educación obligatoria. No obstante, también lo hace en el campo de la interculturalidad y sus implicaciones didácticas. En el último artículo mencionado nos expone y justifica el concepto de cultura que recomienda afrontar en la enseñanza de segundas lenguas, sobre todo en contextos de inmersión. Hace una clara y pedagógica exposición sobre el objeto educativo que es la cultura, adoptando una perspectiva semiótica y cognitiva para argumentar la construcción de significados y símbolos en las comunidades humanas.

Además de estos autores hay otros tantos que nos han aportado y orientado en este trabajo y que iremos mencionando a lo largo del mismo.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

3.1 Breve presentación de los objetivos del análisis.

El objetivo de este trabajo es hacer un análisis de las necesidades específicas a tener en cuenta a la hora de planificar un curso de ELE para un grupo de mujeres magrebíes adultas ágrafas, características generales de todas las estudiantes. Esta cuestión es un punto determinante para toda la planificación, ya que como profesores quizás no nos hayamos encontrado nunca con esta condición, pero preferimos no verlo como obstáculo, sino como una característica más a considerar en la planificación del curso. En este sentido cobra especial relevancia la reflexión de L. Miquel: *El problema (del aprendizaje de la lengua) no es de los inmigrantes analfabetos, sino que es nuestro, de los profesores que no sabemos enseñar sin recurrir a la lectura y a la escritura, que no sabemos cómo proceder en clase sin recurrir a estos útiles.* A lo largo de sus vidas, estas mujeres han sobrevivido como hablantes y son competentes para relacionarse con el mundo. A veces no entienden lo que les decimos, igual que nosotros no entendemos aquello que nos dicen en una lengua que no conocemos, pero como hablantes de su L1 y del español como L2, conocen los contextos comunicativos, reconocen las intenciones de los hablantes y las funciones comunicativas comunes que llevamos a cabo en cada situación diaria. De esa manera, reconocen que en una tienda tienen que pedir productos, que en el médico tienen que contar el problema que les aqueja, que al recibir un regalo tienen que agradecerlo... Por tanto, nos resultará más efectivo partir de estas cuestiones comunes, puntos de encuentro que de lo que no conocen, de lo que tenemos que enseñarles *per se*. Está en nuestra mano desarrollar un proceso de aprendizaje de la lengua que no se base en el soporte escrito, adaptarnos a las personas en lugar de que sean ellas las que tengan que adaptarse a un sistema que les es totalmente ajeno y que no tiene en cuenta su diversidad, sobre todo teniendo en cuenta el esfuerzo que están haciendo día a día por desenvolverse de la mejor manera fuera del aula.

Por tanto, partiendo de las consideraciones generales a la hora de planificar un curso, vamos a detenernos en aquellas que serán objetos de nuestro análisis para desglosar nuestras preguntas de análisis e hipótesis iniciales. ¿Qué rasgos y aspectos deben tomarse en consideración de forma especial por las características de nuestras estudiantes? ¿qué cuestiones son fundamentales para la reflexión y cómo podemos conjugarlas con el

objetivo de un aprendizaje de éxito? Para esta tarea, tomaremos como referencia a T. Woodward y su obra *Planificación de clases y cursos* (2001). Nos parece fundamental no apartarnos del paradigma actual de la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, ya que creemos que este contexto de inmersión en la lengua es especialmente propicio para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del enfoque comunicativo. Las usuarias han desarrollado, desarrollan y van a seguir desarrollando sus propias estrategias de acción para manejarse funcionalmente con la lengua y para aprender de los contextos en los que se desenvuelven. Por tanto, disponemos de un caldo de cultivo increíble del que extraer información y sobre el que actuar y comprobar sus hipótesis en cuanto al funcionamiento de la lengua.

Vamos a representar el curso de forma gráfica como una estrella de cinco puntas con los elementos fundamentales para la planificación. Siguiendo la propuesta de Woodward (2001), tenemos:



3.2 Preguntas de análisis e hipótesis sobre los objetivos

3.2.1 Consideraciones iniciales sobre los estudiantes:

¿Quiénes son? ¿por qué están aquí (en la clase)? ¿qué expectativas tienen sobre el curso? ¿a qué están acostumbradas? ¿hasta dónde entienden? ¿qué piensan (para saber qué entienden)? ¿qué nivel de compromiso van a adquirir con su aprendizaje? Estas preguntas las vamos a tratar de contestar centrándonos en diversos factores que intervienen en el aprendizaje de una L2 desde la perspectiva del estudiante.

Las estudiantes a menudo se sienten ajenas a la realidad que les rodea. Por razones emocionales tienden a relacionarse con aquello que les resulta más familiar y donde pueden desenvolverse mejor. El miedo a lo desconocido, la pérdida de identidad, la falta de información sobre el país, la desorientación hacen que la dimensión afectiva cobre gran

importancia en las clases de español como L2. En este sentido vamos a centrarnos en tres puntos:

La motivación: El hecho de que estén casadas y no sean trabajadoras condiciona fuertemente el nivel de entusiasmo que tienen por el aprendizaje de la lengua. El interés por la adquisición del idioma es más bien escaso porque no les resulta necesario en su realidad diaria y cuando lo es, acuden a alguna hija o cualquier otro familiar para que les sirva de intérprete. El aprendizaje de la L2 es una transacción entre lo que pueden ganar aprendiéndolo o perder ignorándolo. El resultado de esta transacción determina el interés por la la lengua y por tanto, los sacrificios que han de llevar a cabo. El sentido de utilidad de este aprendizaje está vinculado además a las vivencias personales. Hablamos de un grupo de mujeres que nunca han acudido a la escuela y por tanto carecen del valor que le damos nosotros al aprendizaje formal. El grado de cultura y educación condicionan la visión que tienen de cómo se entiende el mundo y de cómo se aprende a vivir en él. Por eso, la motivación para acudir al curso es en principio extrínseca e instrumental (conseguir un certificado). Por otro lado, la motivación es también objeto de influencia social y contextual, es decir, el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas determinarán el grado de motivación intrínseca. Si se sienten cómodas crecerá la necesidad del español como vehículo de comunicación y de integración.

A partir de esta hipótesis sobre la motivación, queremos averiguar, por un lado, desde la perspectiva instrumental, si las estudiantes reconocen la funcionalidad del aprendizaje formal y si es así, el valor que le dan al esfuerzo que tienen que hacer para atender a las clases y si éstas les resultan útiles y, por otra parte, desde la perspectiva integradora, la opinión que tienen sobre su relación con nativos españoles, si creen que la aproximación de las comunidades y las culturas puede mejorar su situación actual y cómo sería en caso afirmativo. Por otro lado, pretendemos averiguar si además de la motivación por el certificado, desean realmente mejorar su competencia comunicativa.

La interculturalidad: Las personas con las que trabajamos ya están formadas, son adultas y han emigrado con su lengua y su visión del mundo. Los docentes debemos superar nuestra visión etnocentrista, distanciarnos y observar nuestra cultura desde un punto de vista objetivo para someterla a debate y crítica. A las alumnas, debemos hacerlas conocedoras de ella y dotarlas de las herramientas necesarias para que la entiendan, y se adapten en la medida en la que lo deseen. Del mismo modo es necesario, como hemos

dicho anteriormente, crear espacios y puentes para el intercambio de forma que no perciban la cultura como ajena e impuesta por la sociedad de acogida.

Teniendo en cuenta esto, los planteamientos con los que vamos a trabajar son: ¿qué objetivos culturales deberíamos formular durante el proceso de diseño curricular? ¿qué actitudes y destrezas interculturales podemos apreciar en el grupo y cuáles son deseables para enseñarlas?

La autoestima: Otra cuestión en relación con la afectividad en la clase de español como L2 es el valor que se dan estas mujeres respecto a sí mismas y a lo que son capaces de hacer por sí solas. Tomando en consideración su brevísimo paso por la educación formal, en el caso de que haya habido alguno, y la ausencia de éxito más allá de lo que han conseguido a nivel familiar (se han casado, han tenido hijos, ya están criados...) y social (en su país de origen), estas mujeres se observan a sí mismas y se autoevalúan de forma negativa en lo referente a su actividad académica. *No puedo hacerlo o tengo la cabeza vacía* son algunas de las frases que suelen decir cuando algo no les sale bien a la primera. La cuestión de la autoestima es en todas las perspectivas de su vida, social, afectiva, académica un punto para trabajar de vital importancia, ya que llevan mucho tiempo sintiéndose valoradas en función de lo que otros creen sobre ellas y bajo una fuerte influencia de su cultura y la visión que esta tiene respecto a la mujer.

Por otro lado, hay autores que apoyan este planteamiento de que una baja autoestima no ayuda a alcanzar los objetivos que potencialmente estamos capacitados a adquirir por nosotros mismos. Estas investigaciones también se han hecho en el aprendizaje de L2 y por eso vamos a tratar de realizar tareas y actividades con las que seamos capaces de afianzar la propia imagen que tienen las mujeres sobre ellas mismas y, sobre todo, en lo que se refiere al ámbito académico.

Algunas de las preguntas que nos formularemos tratarán de averiguar, por un lado, el tipo de actividades que pueden ser implementadas para fomentar en las mujeres una actitud de confianza sobre sus posibilidades como personas autónomas y competentes, por otro, una forma eficiente de trabajar en clase valores y actitudes que las animen a construir una imagen más positiva y segura de ellas mismas de manera que se aproximen de una forma más empática al aprendizaje y por último, los aspectos fundamentales que debemos promover en relación con la autoestima.

Estrategias de aprendizaje: Hablamos normalmente sobre la enseñanza de español a inmigrantes y parece que con este etiquetado, recogemos en un sólo término

todas las carencias que se nos ocurran y que normalmente no convergen en un sólo individuo. Nos referimos a escasez de recursos, ya sean estos económicos, afectivos, cognitivos, académicos, etc. Lo cierto es que tienen conocimiento sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias cotidianas y conocen un gran número de conceptos que comparten con hablantes de otras lenguas. Son personas que utilizan día a día estrategias en todos los aspectos de su vida, salvo en uno, excesivamente magnificado por nosotros, como es el texto escrito. Pero a parte de esto, son personas con un potencial estratégico altamente desarrollado, ya sea cognitivo, afectivo o social. Estamos hablando de individuos capaces de inferir, deducir, hacer analogías, generalizar, etc.

Como hablantes competentes en su L1 y en una L2, ¿qué estrategias de aprendizaje movilizan en clase y en el día a día de la sociedad de acogida? ¿cómo entrenar esas estrategias para que las sigan aplicando y cómo hacer que conozcan otras para su aprovechamiento?

3.2.2 Consideraciones iniciales sobre la metodología:

¿Cómo aprenden estas mujeres? ¿de qué forma se han enfrentado a lo largo de su vida a las nuevas situaciones de aprendizaje que se le han planteado? ¿cómo podemos aprovechar el contexto de inmersión en la lengua para fomentar su aprendizaje? Estas mujeres ya han asistido a otros cursos de lengua en los que se trabajaba desde un enfoque estructural, centrándose más en la perspectiva morfosintáctica que en el sentido. Hasta entonces las clases se han organizado, por falta de recursos humanos, con otros estudiantes con experiencias previas de aprendizaje formal de LE, y normalmente también de corte gramatical o estructural, y estos demandaban el conocimiento de estas formas. El resultado era que ellas veían las diferencias en la producción de estos estudiantes, que avanzaban más rápidamente mientras que ellas se quedaban ancladas en la repetición una y otra vez de las mismas formas que no llegaban a decir *correctamente*. Un ejemplo podría ser la pregunta: *¿de dónde eres?* y las respuestas que ellas daban *Marruecos / de Marruecos/ yo, de Marruecos*. Sin embargo, la única respuesta aceptada como correcta era *yo soy de Marruecos*, ya que esta última recoge todos los elementos morfosintácticos.

La metodología: Partimos de la convicción de que la lengua es más que un sistema de signos y actos de habla. Debemos observarla en el contexto discursivo en el que tiene lugar y atendiendo a la intención de los hablantes. Es un instrumento de comunicación y por ello debe tener un valor comunicativo. El objetivo de estas mujeres es

alcanzar la competencia comunicativa adecuada para atender a sus realidades cotidianas. No disponen de un conocimiento formal de su L1, pero esto no les ha supuesto ningún problema para comunicarse adecuadamente en su lengua materna durante toda su vida. Por ello el foco de nuestra atención será el sentido, la negociación de significados, con la intención de que la estudiante logre participar activamente en cualquier intercambio comunicativo. No vamos a dejar de lado la atención a la forma, pero no será el centro de nuestros objetivos.

Creemos que siguiendo este desarrollo y el carácter eminentemente instrumental de nuestros objetivos, la consecuencia lógica es la enseñanza basada en tareas. Un programa de aprendizaje que se organice en torno a tareas reales que sean las unidades fundamentales para planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestras preguntas de análisis serán ¿qué ocurre real y naturalmente en el aula?, ¿en qué formas los docente y alumnos presentan el contenido del aprendizaje?, ¿cómo se apropian de este contenido?, ¿qué significado le dan a la acción de expresar, comunicar, interpretar e incorporar el contenido de las clases?, ¿qué teorías aportan elementos interpretativos para comprender lo que sucede en la práctica diaria del aula?

3.2.3 Consideraciones iniciales sobre los contenidos

Fuertemente vinculados a la cuestión anterior. ¿Qué deben aprender las estudiantes? ¿qué contenidos pueden verse en clase? ¿qué destrezas vamos a desarrollar? Ya hemos visto como las estudiantes van a ser el centro de toda la planificación del curso, por lo que en cuanto a contenidos, podremos llevar una propuesta, pero tendremos que adaptarnos a lo que demanden por necesidad.

La lectoescritura: Muchas de ellas quieren ser alfabetizadas desde el principio, ya que consideran que si no saben leer ni escribir, difícilmente van a aprender algo. Es cierto que algunas nociones básicas de lectoescritura le serán necesarias desde el inicio de su estancia (firmar, reconocer su nombre en una lista...) pero la alfabetización sin manejar significados resulta cuanto menos un trabajo repetitivo que no les abre puertas, si no que más bien las frustra por no ser capaces de evolucionar hacia una competencia lectoescritora. Sin embargo hay otras que no quieren ser alfabetizadas y que simplemente aspiran a desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven. Ser analfabeto es sólo no tener acceso al sistema de signos, pero no implica el que no puedan relacionarse e interactuar con los usuarios de la lengua.

Hemos observado ya como el método fonológico y silábico exclusivo no resulta efectivo cuando aún no se manejan muchos significados. Por esto, decidimos partir de un enfoque constructivista, en el que poco a poco se integren en la actividad adulta de la lectoescritura y que esta sea resultante del descubrimiento propio y la interacción con sus compañeros, para afianzar así las experiencias de aprendizaje.

Teniendo en cuenta esto, ¿cómo conjugamos la alfabetización y el aprendizaje de una L2? ¿qué metodología adoptar cuando alfabetizamos? ¿cuáles son los objetivos de la alfabetización?

3.2.4. Consideraciones iniciales sobre los materiales.

¿Qué materiales podemos usar en clase? ¿con qué criterios seleccionamos o creamos material? ¿el material que usamos aporta y genera formas de interacción genuinas y significativas? ¿debe ser diferente dependiendo del objetivo que perseguimos o es preferible que se repita para crear una estructura clara de actuación con respecto al aprendizaje? En los últimos años se han producido y publicado algunos manuales para la enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados. Sin embargo, todos adolecen de lo mismo, presentan una lengua descontextualizada y bajo una perspectiva estructuralista, además de no centrarse en el uso comunicativo ni generar procesos de interacción auténticos y verosímiles.

Los materiales: La gran demanda de los profesores es la falta de material y lo cierto es que ningún material ni manual es totalmente adecuado a ningún grupo de estudiantes cualesquiera que sean sus circunstancias. Ahora bien, es cierto que hay un gran vacío en la investigación y edición de materiales que cumplan con algunas de las características más comunes en este tipo de estudiantes. Por ello, debemos ser cuidadosos y estar en constante búsqueda de alternativas que se adapten más y mejor a la realidad de nuestra aula.

En nuestras reflexiones iniciales examinaremos los criterios fundamentales para el análisis y diseño de materiales didácticos así como el tipo de actividades que pueden adecuarse mejor a nuestras estudiantes.

3.2.5 Consideraciones iniciales sobre las clases

¿Es importante el espacio del aula? ¿qué ambiente es más propicio para el aprendizaje? ¿cómo gestionamos el tiempo que duran las clases? ¿hacemos pausas? ¿cómo las hacemos y cuánto duran? ¿se pueden dar tareas para realizar en casa? A veces parece que estos son aspectos secundarios, pero lo cierto es que a menudo la necesidad de una

pausa puede desestructurar toda la planificación de una clase. Nuestras mujeres no están acostumbradas a este espacio formal de aprendizaje y por ello hay que conseguir que su adaptación sea lo más cómoda y fácil posible para así producir un efecto de aproximación.

4. METODOLOGÍA

4.1 Descripción de la metodología de trabajo.

La perspectiva que vamos a adoptar para nuestro análisis será etnográfica. La justificación para elegir esta postura es el hecho de que nos parece un proceso metodológico que se centra más en "lo cualitativo" que en "lo cuantitativo". El grupo que nos ocupa comparte una serie de características propias que queremos tomar en consideración a la hora de diseñar un curso de español como L2. La etnografía nos ayuda a proporcionar una imagen del quehacer, de las acciones, de la cultura de este grupo en un escenario específico y contextualizado como es el aula.

El término *etnografía* proviene de *ethnos* (de *ethos*, del griego *ethnikos*) que significa todo grupo humano unido por vínculos de raza o nacionalidad; en su acepción más simple representa la idea de pueblo. *Etnia* como término representa la agrupación natural de individuos de igual idioma y cultura, mientras que *grafía* significa descripción. En este sentido, se puede interpretar a la etnografía como la descripción de agrupaciones, es decir, hacer etnografía es llegar a comprender al detalle lo que hacen, dicen y piensan personas con vínculos culturales, sociales o de cualquier otra índole, que intercambian visiones, valores y patrones, bien de tipo social, cultural, económico o religioso.

Respecto a su aplicación en la investigación científica, su uso proviene de la Antropología, en cuyo contexto se la ha definido como la ciencia que estudia, describe y clasifica culturas o pueblos. Tradicionalmente en el campo antropológico, los investigadores hacían contacto por largo tiempo con grupos étnicos para obtener un conocimiento cultural de su vida cotidiana. De esta manera, la etnografía ha derivado en sus condiciones y cualidades en lo que algunos teóricos del campo investigativo en educación proyectan como investigación participante.

Desde sus inicios, los especialistas en educación vislumbraron en la etnografía la capacidad de descubrir detalles de la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares (Levinson, 1991). De este modo, en el campo de la investigación se considera a la etnografía como una técnica que permite describir el objeto de estudio, y a partir de ésta el investigador puede derivar interpretaciones y explicaciones sobre el fenómeno en estudio, bien por implicación directa de la aplicación de la etnografía o gracias al uso de diferentes

técnicas de análisis. La etnografía ayuda a interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan sus protagonistas.

En la etnografía se emplean procesos de análisis sobre las expresiones verbales y no verbales, así como las acciones y el pensamiento de los actores (Buendía Eisman, 1998). Con esta prioridad, el alcance de la etnografía ofrece aportes importantes en las siguientes opciones:

A nivel micro (se identifica como micro-etnografía): consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social o en una o varias situaciones sociales. La investigación constituye un trabajo concreto que puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo. Un ejemplo para esta opción puede consistir en describir lo que ocurre en un aula respecto a la selección de actividades por el docente para llegar a conclusiones que expliquen lo que sucede entre los protagonistas.

A nivel macro (se denomina macro-etnografía): en esta opción, la técnica ayuda a focalizar el interés del estudio de una sociedad compleja, con múltiples comunidades e instituciones sociales. Este tipo de opción requiere de un trabajo que puede extenderse a varios años y supone la participación de varios investigadores o etnógrafos. Un ejemplo de macro-etnografía podría consistir en estudiar el proceso educativo, pero este no va a ser nuestro ámbito.

Según L. Gutiérrez Borobia y L. Denis Santana (2000), la investigación etnográfica se caracteriza por:

Estar basada en la contextualización. La etnografía centra la atención en el contexto antes que en alguno de sus componentes en particular. La información que extrae el investigador debe ser interpretada en el contexto concreto en el cual es recolectada. Es necesario relacionar permanentemente los incidentes más relevantes con el más amplio contexto social (o educativo, en nuestro caso). Los incidentes clave se toman como puntos de referencia concreto y ejemplo del funcionamiento de una organización social. En la investigación etnográfica, se trata de descubrir lo significativo, lo importante, lo que se aprecia más relevante dentro del conjunto.

Ser naturalista. Supone la observación del hecho en su ambiente natural. El contexto y el aspecto a ser observado no se analizan en forma separada sino que son estudiadas en su interrelación espontánea y natural. El sitio donde ocurre el fenómeno es el centro de actuación del investigador etnográfico.

Estudiar la cultura como unidad particular. El propósito fundamental de un estudio etnográfico es describir una cultura o una parte de ella dentro de una organización. Su interés es comprender el punto de vista y la forma de vida de los nativos, los que pertenecen naturalmente a esa cultura. Cuando el etnógrafo estudia una cultura aborda tres aspectos: la conducta cultural, el conocimiento cultural y los objetos culturales (qué hace la gente, qué sabe la gente y qué cosas fabrica y utiliza la gente).

Ser cualitativa. La explicación que ofrece la etnografía acerca de la realidad cultural es eminentemente cualitativa. Hace énfasis en la calidad antes que en la cantidad, lo cual no implica la exclusión total de datos cuantitativos.

Ser flexible. El investigador no enfrenta la realidad bajo esquemas teóricos rígidos, por el contrario prefiere que la teoría emerja de los datos en forma espontánea. No se requiere la formulación de hipótesis preconcebidas, éstas surgen de la situación observada y se conciben como aproximaciones hipotéticas sometidas a una constante redefinición.

Ser cíclica. Las actividades se repiten de acuerdo a la información que van arrojando las observaciones. El etnógrafo avanza al próximo paso del ciclo sin tener resuelto el anterior, ya que luego tendrá oportunidad de reajustar, modificar o completar si así lo considera conveniente o lo exige el proceso mismo.

Ser holista. La etnografía entiende la realidad cultural como un todo en el cual cada una de las conductas o eventos tiene un significado en relación con el contexto global.

Ser inferencial. La investigación etnográfica describe y explica una realidad cultural haciendo inferencias e induciendo, ya que la cultura y el conocimiento de una sociedad no pueden observarse directamente. Consiste en razonar acerca de evidencias que se perciben por medio de los sentidos para llegar más allá de lo que se ve, se escucha o se siente y, sobre esta base, llegar a conclusiones acerca del fenómeno percibido.

Conllevar un estudio de casos, no la generalización. Los estudios etnográficos tratan sobre situaciones específicas las cuales son investigadas en forma intensiva. La explicación formulada por el etnógrafo ante la cultura que estudia es válida sólo para el contexto de dicha cultura, aunque establezca relaciones con un contexto global más amplio.

El proceso metodológico etnográfico sugiere una actitud inicial en la que se ignora todo. La etnografía utiliza un modelo metodológico cíclico, contrario al patrón lineal empleado por otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Los procedimientos

etnográficos tienden a superponerse y ocurrir simultáneamente. La información recolectada y las teorías emergentes se usan para reorientar la dirección de la investigación.

4.2 Instrumentos de análisis.

En este apartado vamos a describir cada uno de los instrumentos que hemos utilizado para recopilar la información del análisis del grupo. A partir de esta base, podremos describir, reflexionar y proponer otras estrategias de intervención o cambio, dependiendo de las necesidades que surjan. Somos conscientes de que cada procedimiento tiene sus ventajas y limitaciones, pero la selección que hemos realizado la creemos justificada por las características del grupo. Los procedimientos que describiremos son: cuestionarios, entrevistas, observación e investigación en acción. Nos hubiera gustado incluir grabaciones (de audio o vídeo) pero por motivos culturales, las estudiantes estaban muy alejadas de participar en este tipo de acciones.

4.2.1 Cuestionarios

Según J.C. Richards y C. Lockharts (1998) son procedimientos útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivación y preferencias. Por este motivo, vamos a usarlos como herramienta para el análisis de dos factores que intervienen en el aprendizaje por parte de las alumnas, uno de carácter afectivo y otro, cognitivo: la motivación y las estrategias de aprendizaje.

Para el cuestionario sobre **las motivaciones** partiremos de la propuesta *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de R.C. Gardner (1985). Para Gardner las dimensiones fundamentales que constituyen las bases de la motivación son: dimensión afectiva o integradora, dimensión pragmática o instrumental, dimensión relacionada con el macrocontexto (relaciones con la sociedad de acogida y la cultura), dimensión relacionada con el autoconcepto (ansiedad, capacitación), dimensión relacionada con los objetivos propios, dimensión relacionada con el contexto educativo (valoración del curso, del profesor, etc.) y dimensión relacionada con otras personas significativas (apreciaciones hechas por familiares). Seleccionaremos y adaptaremos su cuestionario a nuestro grupo concreto. (Muestra 1)

Para el cuestionario sobre **las estrategias de aprendizaje**, tomaremos como referencia la propuesta de K. Willing (1998) en *Learning Styles in Adult Migrant Education* citado en Richards y Locharts (1998) para adaptarla a las características propias.

Incluimos preguntas relacionadas con el uso de estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas), comunicativas y socioafectivas. (Muestra 2)

4.2.2 Entrevistas

Se diferencian de la conversación porque tienen una meta fijada. Se trata de recabar información de forma que el entrevistador sugiere algunas cuestiones importantes con el objeto de que el entrevistado exprese libremente sus pensamientos y sentimientos acerca de dichos temas.

La entrevista en la investigación participante es abierta y no trata de influir en una dirección determinada, por lo que debemos acoger cualquier tema que los miembros del grupo aporten, en suma, no debemos interrumpir la entrevista y dar la mayor libertad posible al entrevistado.

Las partes de una entrevista varían según los autores, pero muchos coinciden en que la entrevista tiene una preparación previa, un inicio, un proceso o desarrollo, una conclusión o cierre y un proceso postdiálogo para analizar la información recabada.

Siguiendo la propuesta de J.S. Taylor y R. Bogdan (1986) vamos a elaborar entrevistas estructuradas abiertas, esto es una especie de cuestionario escrito con las mismas palabras que ellas usarían y administrado de forma oral con un grado de apertura moderado en las respuestas. Algunas de las preguntas son para que se expresen libremente y otras plantean alternativas sobre las que tendrán que posicionarse, ordenarlas en orden de preferencia, etc.

Usaremos esta técnica para indagar en la apreciación que tienen las alumnas de **la metodología** que hemos adoptado, **los contenidos interculturales** que se han visto y cuáles han echado en falta, la importancia que le dan a **la lectoescritura** y **los materiales** que hemos utilizados. La planificación de las preguntas se ha hecho en función de las definiciones descritas en el apartado 5 (Definición de las categorías de análisis, pág...) de este mismo bloque. (Muestra 3)

4.2.3 Observación

Se refiere a la indicación que se hace sobre alguien o algo, una anotación o comentario que se realiza sobre un texto. Siguiendo la misma clasificación de Taylor y Bogdan (1986) vamos a utilizar la técnica de la observación participante ya que se adecua más a nuestro rol dentro del grupo. En este caso el investigador se sumerge en el contexto objeto de estudio, formando parte del grupo, de los individuos y de la institución. Participa

en el contexto en interacción constante e incluso identificándose con los sujetos pero al mismo tiempo guardando su propio rol de investigador.

El objetivo es articular los datos resultantes de un análisis objetivo y los que provienen de una aprehensión intersubjetiva con el fin de proporcionar una visión lo más completa posible de la realidad. Los sistemas para registrar y almacenar los datos observados -conductas, acontecimientos y procesos- a efectos de un análisis posterior pueden ser categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos. Nosotros usaremos el análisis de categorías, en el que la información registrada se sistematiza a través de unos conceptos que se denominan categorías o unidades de observación previamente especificadas y determinadas. La selección y construcción de tales unidades está en función de la perspectiva en que se sitúa el investigador. Son unidades discretas y simples en las que a cada conducta observada corresponde una sola categoría.

Por ello, para la descripción de **las destrezas, habilidades y actitudes interculturales** que posee nuestro grupo meta, tomaremos como punto de partida los descriptores del MCER (5.1.2 y 5.1.3) y la adaptación hecha por P. García García *et al.* (2007) y confeccionaremos nuestra escala descriptiva para la recogida de los datos. (Muestra 4).

Por otro lado, usaremos esta misma herramienta de observación, pero de forma indirecta con el objetivo de observar la presencia de los criterios generales recomendados para el diseño de **materiales didácticos** de N. Sánchez Quintana (2007) y una adaptación más sencilla de García García (1995). (Muestra 5).

4.2.4 Investigación en acción

El término fue propuesto por primera vez en 1946 por el autor K. Lewin. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. Lewin definió el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados mediante el cual se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

La segunda etapa en la historia de la investigación - acción no comienza hasta los años 70 y se produce en Gran Bretaña. Para L. Stenhouse y J. Elliott no es una técnica de investigación para ocasionar cambios. Para ellos, las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los

enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984). Tal y como la define Elliott (1993), la investigación – acción se entiende como *el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*.

Más tarde, desde comienzos de los años 80, Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, Australia, buscan una reconceptualización de la investigación - acción. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

Normalmente la investigación - acción se efectúa a pequeña escala en proyectos de investigación en el aula y se compone de varias fases:

- Planificación
- Acción
- Observación
- Reflexión

Nosotros hemos usado esta técnica al comprobar las necesidades de cambio sobre todo en dos áreas: **la autoestima y las capacidades lectoescritoras**.

Para la investigación llevada a cabo en el campo de la autoestima, tomamos como referencia la investigación realizada por V. de Andrés (1999), argentina experta en crecimiento personal y motivación, cuya experiencia podemos encontrar en el libro de J. Arnold (1999). Por limitaciones de tiempo no se pudo poner en práctica todo el proyecto, pero se realizaron algunas de las actividades planteadas. (Muestra 6).

Para la cuestión de la lectoescritura, partimos de las aportaciones de A. Teberosky (1991) y E. Ferreiro (1979) para hacer nuestra propia propuesta de investigación. También el trabajo de J. González Quintana (2000) nos ha resultado muy iluminador para planificar algunas actividades de la investigación. (Muestra 7).

4.3 Justificación de la selección del grupo meta.

Desde el año 2003, en la localidad de Barbate se ha venido trabajando con inmigrantes en cuanto a sensibilización y formación se refiere. En primer lugar, la asociación local Agrupación de Voluntarios Medioambientales de Barbate ayudó a los ocupantes de las pateras y les proporcionaron de forma voluntaria cursos de lengua española de supervivencia. Las personas implicadas eran voluntarias, muchas de ellas

jubiladas que querían ayudar a los inmigrantes aprovechando el tiempo libre del que disfrutaban.

Tras este primer año, varios profesores del centro de EA se pusieron en contacto con la asociación y participaron de los talleres que se impartían y en el curso de lengua para ir construyendo el puente que les permitiría aproximarlos a la institución educativa. En 2005, se organizó el aula de español para inmigrantes en el centro de EA y durante el primer año convivieron en ella personas de multitud de nacionalidades: senegaleses, chinos y marroquíes en su mayoría. Todos los que quisieron se sumaron a esta propuesta, pero debido a la carencia de recursos humanos no pudieron gestionarse grupos en base al nivel de competencia en el idioma ni al grado de lectoescritura, y del mismo modo, se atendió conjuntamente a hombres y a mujeres. Este último apunte fue, sin embargo, el principal motivo para que no se unieran al proyecto un grupo de mujeres de origen magrebí.

En 2006 los inmigrantes se integraron en las clases con los nativos. La organización de los grupos se hizo en función al grado de alfabetización. Los que habían acudido a la escuela, aunque no compartían el código escrito, poseían los mecanismos de lectoescritura y transfirieron sus estrategias, avanzando rápidamente. Estos fueron a las aulas de educación secundaria. Los que nunca habían ido a la escuela fueron integrados en las aulas de alfabetización y matemática básica. Este grupo lo conformaban algunas mujeres magrebíes que se decidieron al ver que no había hombres en la clase (casualmente). Aunque para los maestros del centro de EA, este fue un reto a conseguir, en seguida se percibieron carencias y desajustes en la progresión de los alumnos entre los inmigrantes y los de la comunidad local. Estas diferencias eran derivadas por el desconocimiento de la lengua.

Para asistir a ese grupo de mujeres magrebíes que se quedaron fuera de la oferta educativa, se ofrece a partir de 2007 un taller de lengua española impartido por una colaboradora de origen marroquí que además es la persona contacto con el grupo. Desde entonces ella es la encargada de asistir a estas mujeres aunque, por otro lado, no se le facilita ninguna formación en didáctica, pedagogía o ELE, ni tampoco recursos materiales. En principio cuenta con un aula, un diccionario y un manual de español para árabes de una editorial marroquí (que ella misma usó cuando llegó a España). La colaboradora pidió orientación a los maestros del centro de EA, pero estos tampoco poseían herramientas válidas ni fiables para sus propios alumnos.

La carencia de recursos económicos de los que se dota al taller hace que no haya manuales, ni fotocopias y no se buscan otros medios materiales para solventar esta situación (folletos, catálogos, cartas...). La situación resulta casi incongruente, un grupo de personas interesadas y una profesora, pero ningún medio.

De este modo, los resultados obtenidos son muy escasos. La mayoría de estas mujeres son amas de casa y tienen pocas oportunidades de contacto con el idioma. En el taller de lengua, se lleva a cabo una metodología de enseñanza basada en la repetición, sólo referente a vocabulario y gramática, no se cubren sus expectativas ni tampoco se facilita su participación: el lugar al que tienen que acudir está muy alejado y se encuentra en una zona especialmente marginal; además durante el invierno, las clases acaban cuando ya ha anochecido y el mal tiempo no las anima a acudir. Estas circunstancias provocan el abandono de muchas de ellas.

Después de trabajar como voluntaria con la colaboradora, intentando orientarla en lo posible, aportarle materiales, asistir a las clases, etc. se para, una vez más por falta de recursos, el taller de lengua tras la Navidad de 2008. Además de la carencia de medios, la evaluación hecha por los técnicos no resulta satisfactoria para la Administración local y por tanto surge la posibilidad de trabajar como voluntaria con el grupo de inmigrantes.

En principio se contempla la asistencia a todos aquellos que quieran participar del taller de lengua y que no hayan podido o no hayan querido matricularse en el centro de EA. Aunque la campaña de intervención se hace en varios idiomas, árabe, rumano, chino, inglés, francés, alemán, solo acuden personas de origen magrebí (mayoría en Barbate) y se propone un taller de lengua y cultura de tres horas semanales (como se venía haciendo anteriormente) y se propone un curriculum inicial que cubra las áreas de interés más comunes.

4.4 Descripción del grupo.

El análisis del grupo meta es el punto de partida para la planificación del curso; no obstante, también tenemos en cuenta algunas necesidades objetivas que se derivan de la observación de las situaciones comunicativas en las que también tienen que desenvolverse y que no fueron mencionadas por ellas durante la primera reunión en la que realizamos el cuestionario de necesidades.

Desde un principio y observando el desarrollo de los cursos de lengua anteriormente impartidos, decidimos tomar a las alumnas como centro para el desarrollo

del curriculum, sus necesidades e intereses como el motor de las decisiones a tomar. De este modo, se ha pretendido que la selección de los contenidos, las actividades, los materiales, la metodología y la evaluación sean el reflejo más fiel a lo expresado por ellas en esta primera reunión y se ha revisado en otras posteriores durante el proceso del curso.

El instrumento que usamos para el análisis de necesidades fue un cuestionario confeccionado específicamente para el caso y que fue realizado con ayuda de una traductora. Como sabíamos que había grandes diferencias entre todas las alumnas respecto a sus experiencias en el aprendizaje de una L2 (algunas en contextos académicos, otras no) decidimos ofrecer también el cuestionario en árabe y francés, y de ese modo, ellas podían elegir el más conveniente para hacerlo individualmente y observar así el grado de lectoescritura que tenían en su L1 o en francés.

El cuestionario se realizó a 15 estudiantes (14 mujeres y un hombre), algunas de las cuales abandonaron el curso y otras, lo comenzaron más tarde. En él, debían responder a una serie de preguntas referentes a información personal y lingüística, su situación laboral, sus intereses para aprender español y sus preferencias de aprendizaje. En líneas generales los resultados obtenidos fueron los siguientes:

I. Información personal y lingüística	
Nacionalidad	Marroquí.
Edad	Entre 15 y 52 años.
Nivel de estudios	La mayoría no han sido escolarizadas aunque hay algunas que han estudiado francés como LE en la escuela.
Tiempo que lleva en España	Entre 2 meses y 9 años.
Motivo por el que está en España	La mayoría por reagrupación familiar.
Lengua materna	Árabe marroquí.
Otras lenguas	No, aunque algunas saben un poco de francés.
Adquisición del español	La mayoría en la calle aunque muchas han asistido a cursos de español anteriormente.
II. Situación laboral	
¿Están trabajando fuera de casa?	Sólo una.
¿Quieren trabajar fuera de casa?	La mayoría no.
Puesto que ocupa	Ama de casa.
III. Intereses por aprender español	

I. Información personal y lingüística	
¿Para qué quieres aprender español?	La mayoría para la vida diaria.
Actividades y grado de importancia	Compras Ir al médico Hablar con los Servicios Sociales Buscar trabajo
Frecuencia de uso del idioma	En general muy poca.
Valoración propia sobre el uso del idioma	Muy mala.
IV. Preferencias de aprendizaje	
¿Cómo te gusta aprender?	Hablando, escribiendo y leyendo
¿Cómo te gusta trabajar en la clase?	Toda la clase con el profesor
¿Qué te gustaría aprender?	Hablar, leer y escribir

Veamos a continuación los resultados más relevantes desglosados.

En la distribución por edades, el grupo mayoritario, compuesto por 7 estudiantes, se encuadra en la franja de los 35 a los 50 años; a continuación, 4 de los estudiantes se encuentran con edades comprendidas entre los 20 y los 35 años y finalmente encontramos 2 casos aislados en cada uno de los grupos de menores de 20 años y mayores de 50.

Respecto al nivel de estudios, la mayoría de ellas, 7 en total, no han ido nunca a la escuela o han sido muy brevemente escolarizados: 4 de los participantes pueden leer lentamente en el alifato.

En cuanto a la correlación de las edades y el nivel de estudios se observa que las de más edad son las que no han acudido a la escuela en ningún momento, igual que ocurre con las procedentes de entornos rurales a pesar de que sean muy jóvenes. Comprobamos que sólo las que provienen de ciudades y de edades comprendidas entre los 25 y 40 años tienen estudios secundarios, incluyendo el conocimiento del francés como LE.

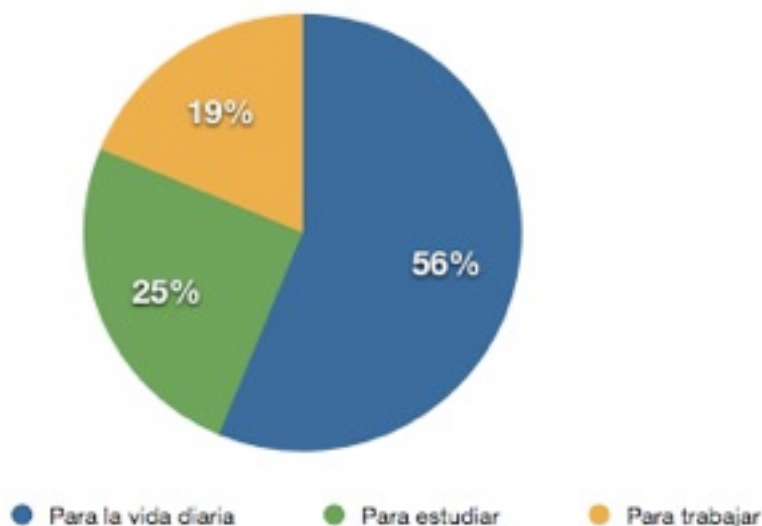
Nivel de estudios	> 20 años		20-35 años		35-50 años		< 50 años	
Ninguno	1				3	1	2	
Lee y escribe un poco en su L1			2	1				
Secundarios, incluyendo estudios de LE		1		1		3		
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano

Respecto a la perspectiva laboral, la mayoría son mujeres dedicadas al hogar y a la familia, por lo que tan sólo tres de las quince tienen interés en este tema. De estas tres, sólo dos han tenido ya la experiencia. El interés por el idioma de estas tres estudiantes ha hecho que adquieran una capacidad lingüística muy aceptable en el tiempo que llevan. Dos de ellas, después de llevar casi tres años de estancia pueden manejarse fácilmente en la mayoría de las situaciones cotidianas y profesionales, por lo que su interés se centra en el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectoescritura (una sabe leer y escribir un poco en árabe y otra tiene estudios secundarios). La que aún no ha tenido ninguna experiencia laboral, lleva menos de un año en España y se relaciona con amigos nativos, por lo que avanza rápidamente.

A continuación vemos el cuadro de las principales motivaciones para aprender español. En esta pregunta se especificó que podían seleccionar varias opciones pero a pesar de ello muy pocas dieron otra opción que no fuera la vida cotidiana. Algunas manifestaron su intención de matricularse en el centro de adultos al año siguiente y las tres que tenían intención de trabajar señalaron como su principal área de interés precisamente esa: por los motivos obvios y porque además poseen una competencia comunicativa muy satisfactoria para ellas.

En cuanto a las actividades específicas que querían desarrollar, hubo consenso casi absoluto en el interés por las compras y las visitas al médico. Otras áreas de interés fue el de los servicios sociales, con el fin de entender su funcionamiento y expresar sus necesidades y opiniones (trabajadora social, mediadora intercultural, profesores del colegio de sus hijos, etc).

Principales motivaciones para aprender el idioma



Dado que había otra profesora, decidimos ofrecer la posibilidad de dos grupos con diferentes horarios y en diferentes localizaciones para que así tuvieran más alternativas y facilidades para asistir. De este gran grupo inicial, yo fui la profesora de ocho de ellas, de las cuales siete no habían asistido nunca a la escuela y una de ellas había ido durante un año, por lo que era capaz de leer y escribir un poco en su L1.

Por tanto, las características concretas de este grupo eran:

- mujeres de 15 a 52 años
- ágrafas
- con un tiempo de residencia en España entre los 2 meses y los 9 años
- aprendientes de español como L2 en contexto, no en la enseñanza formal
- amas de casa
- con un interés por hablar la lengua para el uso diario (compras, ir al médico, hablar con la trabajadora social)
- con una muy baja autoestima sobre sí mismas en el uso y el aprendizaje del idioma
- con un estilo de aprendizaje basado en la autoridad, con el profesor como única fuente de conocimientos.

4. 5 Definición de las categorías del análisis.

En este apartado vamos a tratar de describir los constructos o conceptos que hemos observado durante el curso y que constituyen el epicentro de nuestro análisis. Para ello nos hemos nutrido de bibliografía diversa que procede de muchas de las ramas que

intervienen en nuestro campo de investigación. Esta diversidad de fuentes ha dado lugar a concepciones quizás un tanto eclécticas que no responden a un punto de vista en concreto, sino más bien a la suma o mezcla de varias definiciones. Por este motivo vamos a describir cómo las entendemos y como las hemos estudiado en el análisis.

La motivación: Es uno de los factores que se incluye dentro de lo que son las cuestiones afectivas que inciden en cualquier proceso de aprendizaje. Tradicionalmente se ha hablado de dos tipos de orientación en la motivación: R.C. Gardner (1985) distinguía entre orientación integradora y funcional o instrumental. La orientación integradora se da cuando el estudiante se acerca al aprendizaje en búsqueda de una identificación con los hablantes de esa lengua meta. Por otro lado, la orientación funcional o instrumental incluye a un grupo de factores que proviene de metas externas, tales como conseguir un certificado, pasar un examen, continuar una formación, etc. Sin embargo, R. Ellis (1997) denomina a estas orientaciones de Gardner motivaciones en sí y añade dos tipos, la resultante del aprendizaje (de una experiencia positiva anterior) y la intrínseca al aprendizaje (en grupos con variedad de lenguas maternas es una motivación intrínseca la posibilidad de llegar a comunicarse entre ellos).

En cualquier caso hay que tener en cuenta que la motivación para aprender una L2 es esencialmente diferente al aprendizaje de cualquier otra materia. El aprendizaje de una L2 es aprender a ser una persona socialmente distinta. El carácter social de la empresa incluye una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un gran impacto en el estudiante. En este sentido, tenemos que valorar el grado de empatía y de experiencias positivas que tienen los alumnos respecto a la cultura de la lengua meta. Si los estudiantes han experimentado conductas discriminatorias en la lengua meta o con hablantes nativos, el deseo de aproximarse a la sociedad disminuirá.

Sin embargo, la motivación es un proceso dinámico en el que las distintas orientaciones se complementan e incorporan la amplitud de sus puntos de vista. Es evidente que cada individuo está motivado de forma distinta. Las personas dan un sentido propio a las influencias externas que las rodean y actúan según su predisposición interna. Los individuos se diferencian en lo que les motiva a aprender un idioma y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta que han conseguido un nivel de competencia que les satisface. Sin embargo, la motivación de un individuo también depende de las influencias sociales y

contextuales, a saber, el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, otras personas relevantes, las interacciones individuales con estas personas, etc.

Así pues, tomaremos como punto de partida la propuesta de M. Williams y R.L. Burden (1997), una definición esencialmente cognitiva pero que encaja con las propuestas constructivistas y que recoge, a nuestro parecer, los aspectos más relevantes de cada una de las teorías que hemos presentado hasta ahora. Según estos autores, la motivación se puede representar como *un estado de activación cognitivo y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el fin de alcanzar una meta previamente establecida.*

La interculturalidad: Antes de acercarnos a la definición de la interculturalidad, creemos necesario centrarnos en el concepto de cultura ya que una clara comprensión del término nos ayudará a describir el primer concepto y la subsecuente competencia que trabajaremos en el análisis.

La palabra cultura ha sido siempre difícil de describir, ya sea por su múltiples dimensiones (histórica, social, geográfica o cultural) o porque se ha visto enmarcada en diferentes perspectivas históricas que la reclamaban para sí, vinculándola con la idea de estado-nación, seña de identidad de una sociedad, cultura popular o civilización.

Nosotros adoptaremos una perspectiva antropológica y para definirla en el campo de la didáctica de lenguas, nos fijaremos en las propuestas de la antropología simbólica y la antropología cognitiva que nos vislumbra F. Trujillo en su artículo *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua* (2005).

En este artículo Trujillo nos señala la definición de la antropología simbólica de C. Geertz presentada en su artículo *El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente* (2001): en él Geertz describe a la cultura como un sistema ordenado de significaciones y símbolos por el que los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios. Añade que la cultura se comprende mejor como una serie de mecanismos de control-planes, recetas, fórmulas, instrucciones que gobiernan la conducta.

Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales

formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales sino específicos.

Por otra parte Trujillo nos muestra la propuesta de la antropología cognitiva de D'Andrade (1990) en la que investiga la relación entre cultura y la cognición humana. Para él, la cultura no es sólo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos conduce a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros y a actuar consecuentemente con tal comprensión.

Un modelo mental es una estructura mental abstracta que codifica conceptos. Cuando los modelos mentales se engarzan y comparten intersubjetivamente, con poder motivacional y epistémico, forman 'modelos culturales'. Los esquemas no sólo representan la conceptualización de los elementos de la experiencia que se abstraen en conceptos o redes de conocimiento, sino las creencias, valoraciones, actitudes y emociones, así como las acciones interpersonales que permiten la vida social; por ello, poseen inherentemente una función motivadora, orientadora, directora: motivan nuestra conducta, dirigen y orientan nuestras interpretaciones, ayudan a dar sentido a la experiencia novedosa y ayudan a crear nuevas simbolizaciones (Martín Morillas y Pérez Rull, 1998)

Adoptar una definición que aúne la postura simbólica y cognitiva resulta interesante para nuestra propuesta educativa, ya que desde la perspectiva simbólica se desarrolla el sistema semiótico (el código de significaciones) y desde la perspectiva cognitiva incluimos la construcción de significados por parte de los miembros de las comunidades (el constructivismo social). Ese objeto creado por el hombre a través de la comunicación es nuestro objeto educativo.

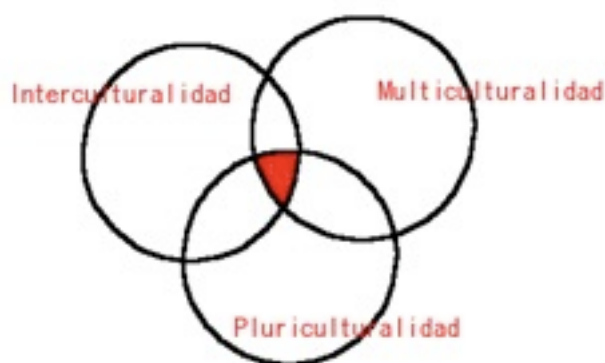
El nuevo reto que aparece en la sociedad actual es, como señalan M. Byram y M. Flemming (1998) :

Ser capaz de establecer lazos entre la propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esta diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone.

La cultura en las sociedades pluriculturales adquiere una dimensión más amplia, la del compromiso por parte del individuo de ser más consciente de sus propias

presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas. Estas relaciones de intersección de las culturas conforman la interculturalidad.

El término de interculturalidad hace referencia a un paradigma más allá de multiculturalidad (convivencia de varias culturas). Es un modelo de integración de las diferentes culturas dentro de una sociedad democrática e igualitaria, entendiendo la integración como forma de comunicarse con efectividad (de ahí la importancia para la didáctica de L2).



En P. García García *et al.* (2007), los autores definen la competencia intercultural, incluida ya en el MCER, *como la facultad de participar activa y críticamente en la comunicación en múltiples contextos sociales, con la consideración de los principios de diversidad y de identidad.*

C. Kramsch (1993) apunta que *esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural que opera en las fronteras que dividen varios idiomas o variedades del idioma maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos culturales...Este debe ser el modelo a seguir y no el del mítico y perfecto hablante nativo.*

La autoestima: No hay un acuerdo entre los expertos de la materia en la denominación de este factor: V. de Andrés (1999) se centra en la definición de autoestima. M. Williams y R.L. Burden (1997) hablan de autoconcepto e incluyen varias dimensiones: la autoimagen, la autoestima y la autoeficacia. En el Diccionario de Términos Clave de

ELE del CVC (Centro Virtual Cervantes) encontramos como única acepción referente a este tema, la autoimagen.

No obstante, todas estas definiciones convergen en un denominador común, el conjunto de percepciones y concepciones que tenemos sobre nosotros mismos y que producen nuestro sentimiento de identidad personal. Es, por eso, una perspectiva personal que incide en la actitud que mantiene un individuo respecto a sí mismo. De Andrés nos presenta la definición de S. Coppersmith (1967), uno de los pioneros en este campo de investigación. Para este autor, cuando hablamos de autoestima, nos estamos refiriendo a la evaluación que el individuo hace y mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto el individuo se cree capaz, importante, triunfador y útil.

¿Qué implicaciones tiene este concepto para la enseñanza y el aprendizaje? Está ampliamente demostrado (Purkey, 1970; Gurney, 1987) que una baja autoestima incide directamente en la capacidad de aprendizaje de los aprendientes y les dificulta alcanzar lo que potencialmente podrían llegar a aprender.

Como nos expone de Andrés, la construcción de la autoestima es compleja y se basa en las experiencias positivas o negativas que han recibido del entorno, sobre todo de las personas importantes y relevantes para los sujetos que ejercen una fuerte influencia en su configuración. Esta influencia externa ha sido estudiada en el marco de la *teoría del espejo del yo* de C.H. Cooley (1902). La premisa básica de esta teoría es que todos estamos predispuestos a compararnos con los demás y a modificar nuestra autoimagen como consecuencia de esa comparación y de la información que recibimos de los demás sobre nosotros mismos. Las personas más influyentes a este respecto varían en función de los sujetos (la familia, los profesores, los compañeros, etc.).

Sin embargo, desde el enfoque humanístico y en especial desde la postura de C.R. Rogers (1961), se insiste en el papel del profesor en relación con la autoestima del alumno: en la teoría de la mediación, el docente debe contribuir a desarrollar sentimientos de competencia, sensibilizar al alumno respecto al valor de sus propias habilidades, así como respecto a su capacidad de aprender, a vencer el miedo a hablar en una lengua extranjera y a desarrollar confianza en sí mismo como aprendiente de segundas lenguas.

Basándonos en los postulados de R. Reasoner (1982), experto en autoestima, hay que reclamar esencialmente el reconocimiento de la singularidad individual de cada uno de los alumnos así como proteger sus sentimientos con el objetivo de desarrollar los cinco

componentes claves de la autoestima: el sentido de seguridad, el sentido de identidad, el sentido de pertenencia, el sentido de propósito y el sentido de competencia personal.

Las estrategias de aprendizaje: Nuestras alumnas no son seres pasivos ante el proceso de aprendizaje. Como todos los hablantes se implican cada día en situaciones y contextos en los que deben desarrollar su actividad comunicativa. Por ello, como cualquier aprendiente de L2, ponen en juego estrategias para comunicarse y desarrollar un aprendizaje más eficaz de la lengua meta.

J.C. Richards y C. Lockharts (1998) definen las estrategias de aprendizaje como procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas concretas. Cuando nos enfrentamos a una tarea podemos elegir diferentes formas de abarcarla, cada una de estas maneras tiene una serie de ventajas y desventajas y el uso de la estrategia más apropiada puede aumentar las posibilidades de llevarla a cabo eficazmente. Las estrategias suponen la capacidad de examinar una situación, de planificar, de elegir las destrezas adecuadas, de ordenarlas en forma de secuencia, de coordinarlas, de comprobar o evaluar su eficacia y de revisar la planificación cuando sea necesario.

Respecto a las estrategias de aprendizaje de idiomas, por el carácter social y comunicativo de la empresa y las características de nuestras alumnas, consideramos la propuesta de J. Rubin (1981, 1987), citado en Richards y Lockhart (1998), como la más apropiada. Rubin distingue entre estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje (los procesos mentales por los que los alumnos adquieren un conocimiento del sistema lingüístico) y las que contribuyen indirectamente al aprendizaje (el grupo de procesos que utilizamos de manera indirecta para aprender una lengua extranjera con mayor eficacia). Los mismos autores citan igualmente a R. Oxford (1990), que hace una clasificación de estrategias más detallada, pero por la naturaleza del aprendizaje de nuestro grupo, vamos a clasificarlas de forma más general como hace Rubin.

Para él, hay tres tipos principales de estrategias. Al primer grupo las denomina *estrategias de aprendizaje* y distingue entre ellas, *estrategias cognitivas* (aclaración y verificación de reglas, inferencia inductiva, razonamiento deductivo, práctica, memorización y supervisión) y *metacognitivas* (planificación, establecimiento de prioridades, planteamiento de metas, autorregulación, etc.) El segundo grupo comprendería las *estrategias comunicativas*, aquellas que usamos cuando tenemos dificultades en la comunicación y decidimos no abandonar el proceso aludiendo a estos recursos

(descripción, explicación, uso de circunloquios, sinónimos, utilización de signos no lingüísticos para comunicar significados, etc.) El tercer grupo se refiere a las *estrategias socioafectivas* (preguntas de aclaración y verificación, cooperación, gestión de las emociones, etc.) Estas son las que se utilizan para aumentar el tiempo de contacto con el idioma y para establecer vínculos emocionales positivos con la lengua meta.

Por otro lado, Gardner y MacIntyre (1992) sugieren que las variables afectivas inciden probablemente más que la inteligencia o aptitud en la utilización de estrategias. Por ejemplo, se ha demostrado que la ansiedad y el sentimiento de insuficiencia afecta notablemente, la motivación integradora promueve el acercamiento a la sociedad de la lengua meta, igual que una alta autoestima hace que disminuya el miedo al fracaso y se pongan en más situaciones de práctica. También Schumman investiga cómo influye lo que él denominó el *modelo de aculturación* en el desarrollo del aprendizaje y el uso de estrategias. Bajo esta perspectiva observó cómo las personas que se sienten en desigualdad social con el grupo de la L2 desarrollaban pocos avances en la lengua meta, usaban una lengua muy reducida y simple y evidenciaban estados de fosilización en estadios muy tempranos del aprendizaje. Este distanciamiento social no favorece el contacto ni una actitud positiva hacia el aprendizaje.

La metodología: Al describir los métodos resulta fundamental diferenciar entre una filosofía sobre la enseñanza de la lengua en el nivel de la teoría de la lengua y de los principios, por una parte, y el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza por otra. Esto determina el enfoque y los procedimientos.

Basándonos en las ideas de J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998), en la enseñanza de idiomas entendemos por enfoque las teorías subyacentes de lo que es lengua y lo que implica el aprendizaje de la misma. Bajo el enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua, en el cual nos ubicamos, se entiende la lengua como un vehículo para la comunicación y la expresión de significados, se centra más en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua. Del mismo modo, la lengua no está conformada sólo por elementos lingüísticos, sino que también se incluyen los elementos paralingüísticos y no lingüísticos. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar una competencia comunicativa que va más allá del conocimiento de la teoría lingüística y en ella se incluyen, a grandes rasgos, comunicación y cultura (Hymes, 1972). Este modelo ha sido extensamente detallado por otros teóricos sobre la competencia

comunicativa y actualmente coinciden en incluir al menos cuatro dimensiones en la competencia comunicativa, a saber: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale y Swain, 1991).

Por otro lado, la descripción de los procesos psicolingüísticos y cognitivos del aprendizaje de la lengua y la descripción de las condiciones que permiten el éxito de estos procesos determinan la teoría de aprendizaje en la que se fundamenta el enfoque. En la propuesta de la enseñanza comunicativa no hay una descripción tan detallada como sí la hay sobre la teoría de la lengua. No obstante, hay algunos principios evidentes: el principio de comunicación (las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje), el principio de la tarea (las actividades en las que se llevan a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje), el principio de significado (las actividades en las que se hace un uso significativo de la lengua para el estudiante, mejoran el aprendizaje). Por ello, pretendemos llevar a cabo actividades que promuevan el aprendizaje mediante la comunicación real y que tengan como objetivo la resolución de tareas significativas para nuestras estudiantes.

Los principios del aprendizaje que adoptamos para el diseño del curriculum y del programa pueden observarse mejor en la descripción de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELBT), uno de los enfoques que revisa la enseñanza comunicativa de la lengua y que se centra más en las propuestas de enseñanza. La ELBT propugna la importancia de unas tareas instructivas especialmente diseñadas como base del aprendizaje. Ellis, (2005) expone los principios básicos de la ELBT: uno de los más relevantes es precisamente el de la interacción auténtica, es decir, actividades que promuevan, como hemos dicho anteriormente, un uso de la lengua parecido al que se da fuera del aula.

Por otro lado, la teoría de Krashen (1981) del *input comprehensible* nos sirve para explicar como se adquiere más eficazmente una L2. Para Krashen los estudiantes adquieren mejor la lengua cuando están expuestos a un input (i) con un grado de dificultad más del que están capacitados (i + 1) y cuando además están motivados para comprender ese input. Long (1983) en su artículo *Native speakers/ non-native speakers conversation in the second language classroom* sostiene que se fomenta la adquisición cuando los aprendientes participan en la negociación de significados, es decir en las secuencias de interacciones que surgen como consecuencia de algún escollo en la comunicación (este es una de las claves del aprendizaje más relevante para nosotros). Por otro lado, la ELBT ofrece oportunidades para centrarse en la forma (aunque aquí no nos detendremos mucho).

Howat (1984) denomina a este enfoque *la enseñanza comunicativa fuerte*, ya que no trata a la lengua como un objeto, sino que es mediante su uso en el aula como se producen actos comunicativos entre los estudiantes. Se trata de una aprendizaje implícito de la lengua.

Otro enfoque que nos ha parecido interesante para el caso que nos ocupa es la Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias (EIBC). Este enfoque está basado en una filosofía más amplia, la educación basada en competencias. Al igual que la ELBT, es un movimiento educativo que pone más su atención en los resultados o el *output*. Se ocupa de lo que tienen que hacer los alumnos con el idioma, sea como fuere como hayan aprendido a hacerlo. Nace en EEUU a mediados de los 70 y propugna la definición de metas docentes en términos de descripciones exactas y mensurables del conocimiento, las habilidades y las conductas que los alumnos deben poseer al finalizar el curso. Fue ampliamente aceptado sobre todo como base para el diseño de programas de enseñanza de idiomas a inmigrantes adultos relacionados con el trabajo y la supervivencia.

Las competencias están diseñadas para que los alumnos participen eficazmente en la sociedad. A pesar de este objetivo, algunos autores como Auerbach (1986) o P. Freire cuestionan que tipo de participación promueven cuando la finalidad de esta educación es convertir a los refugiados en ciudadanos que mantengan el *status quo* en vez de desafiarlo.

La lectoescritura: Es la habilidad de usar textos escritos para comunicarse a través del tiempo y el espacio. Para muchos la carencia de la habilidad lectoescritora puede reducirse a la inexistencia de la herramienta que permite pasar a estudios superiores.

Sin embargo, nos gustaría destacar la propuesta de SIGNA, un método de alfabetización significativa de adultos (2001) en el que se define la alfabetización como *algo más importante que suele pasar desapercibido: la apertura a un mundo de conocimientos, el acceso a la cultura de la palabra, el dominio de unos códigos de interpretación y expresión de extraordinario valor en orden a la dignificación humana.*

Por otra parte, la UNESCO definió la alfabetización como *no estar solamente en proceso de aprender lectura, escritura y aritmética, sino una contribución a la liberación del hombre y su desarrollo total [...] La alfabetización no es un fin de por sí, es un derecho fundamental* (Secretaría Internacional para la Coordinación de la Alfabetización, 1975).

Centrándonos en la alfabetización en una L2 con personas que son analfabetas en su L1, Miquel (1995) nos recuerda que muchas veces este no es el objetivo prioritario de estas personas: *En el imaginario de los inmigrantes, alfabetizarse es prosperar. Los*

profesores solemos encontrarnos con que lo primero que piden algunos inmigrantes es ser alfabetizados y se los ofrecemos sin demasiada reflexión previa. No solemos recapacitar sobre el hecho de que alfabetizarse es un proceso que sólo puede hacerse cuando se manejan significados. Por lo general, el adulto entiende la alfabetización como una herramienta para poder participar de su entorno más inmediato. Además hay que tener siempre en mente que si los estudiantes no entienden lo que leen ni lo que escriben, de nada vale enseñarles a leer o a escribir.

Por estos motivos, consideramos que los métodos tradicionales de alfabetización están obsoletos en este contexto. Según Villalba, F. y Hernández, M. (2000) hay tres métodos actuales en la enseñanza de la alfabetización:

Sintéticos: En los que se parte de los elementos más simples (grafemas o fonemas) para llegar a unidades más complejas (palabras, frases..)

Analíticos: En los que se parte de lo más complejo para llegar a lo más simple (de la frase al fonema). Una de las propuestas de este método (método analítico mitigado) encaja con el enfoque comunicativo, ya que parte de palabras generadoras y las unidades léxicas que surgen se seleccionan atendiendo a las necesidades comunicativas y a la realidad del alumno.

Constructivistas: Encabezado por Teberosky y Ferreiro. Se basan en cuatro principios:

- El propósito comunicativo es primordial. Se parte de conocimientos ya adquiridos y es resultante de la interacción oral y escrita entre los compañeros.

- Relación directa con textos auténticos.

- Se aprenden aquellos contenidos que más necesitan y motivan a los alumnos (aprendizaje significativo).

- El alumno participa activamente en su aprendizaje, el aprendizaje es una actividad de construcción: capta, hace inferencias, realiza hipótesis, compara, reformula y reestructura sus conocimientos, etc.

Nosotros trabajaremos con el método constructivista, ya que converge en muchos puntos con el Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas (el propósito comunicativo, el trabajo con textos y contenidos auténticos, etc.) y puede ser una fuente interesante para el aprendizaje y la consolidación de léxico.

Los materiales: Parte del desafío del trabajo de la enseñanza es controlar todas las herramientas disponibles, conocerlas bien, cómo funcionan, cómo utilizarlas, etc. Las aulas en las que se desarrollan este tipo de cursos pueden ser cedidas por ONG's, asociaciones, centros escolares, etc. y es mejor, en principio, contar con pocos recursos técnicos y materiales (aunque podemos encontrarnos con un espacio muy bien acondicionado). No obstante, el profesor puede disponer de muchos materiales de apoyo y recopilarlos poco a poco (la pizarra, muebles, superficies de exposición, rotuladores, tizas, pósters, recortes de fotos, catálogos de comercios, revistas, formularios, reproductor de música, música, audiciones, grabadora, material de papelería, ordenador, atlas, libros de imágenes, objetos personales, entre otros).

Ante la carencia de recursos técnicos, una grabadora o un reproductor de audio podemos encontrarlos en la mayoría de los teléfonos móviles y aunque no sean de una gran calidad, normalmente cumplen con su función básica con unos mínimos aceptables. Del mismo modo, si no tenemos audiciones editadas por profesionales para la clase, siempre podemos elaborarlas por nosotros mismos sirviéndonos de compañeros, familiares o amigos.

Por otro lado, el libro de texto o material didáctico (el que está específicamente diseñado para estos fines) es normalmente el apoyo diario del profesor para seguir una secuencia lógica que avance progresivamente en el nivel de dificultad de las tareas. Además también hay ventajas en el hecho de que cada alumno tenga su propio material de aprendizaje, ya que realza el valor y la importancia de dos tipos de propiedad, la colectiva y la individual: ellas poseen su propio material y además hay recursos en la clase que hay que cuidar y respetar.

Villalba *et. al.* (1999) señalan que lo más adecuado para la realización de un programa de enseñanza de español es utilizar materiales editados y adaptarlos al contexto y a las necesidades comunicativas de los alumnos. Del mismo modo que Miquel (1994) citado en Villalba (1999) señala que:

Estas adaptaciones también consistirían en eliminar, tanto de los materiales como de las actividades, todas aquellas propuestas que:

- *Traten temas que puedan resultar irritantes o humillantes al alumno inmigrante.*
- *Planteen actividades que presupongan que se comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos por universales.*

- *Impliquen técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes: test de selección múltiple, interpretación de gráficas..*

A estas se podrían añadir, además, aquellas que:

- *Partan de análisis estereotipados de nuestros alumnos.*

- *Presenten falsas visiones de la sociedad española.*

- *Impongan modelos únicos de comportamiento cultural, social, etc.*

Por otro lado, si lo que pretendemos es crear unidades didácticas que cubran un vacío comunicativo específico, debemos tener en cuenta varias consideraciones. Siguiendo las recomendaciones de N. Sánchez Quintana (2007) para elaborar una unidad didáctica debemos:

- Proveernos de un buen banco de materiales.

- Analizar los textos (características textuales, formatos, propósitos, etc.)

- Elegir un elemento en torno al que cohesionar la unidad: un tema, un concepto, un elemento pragmático, etc.)

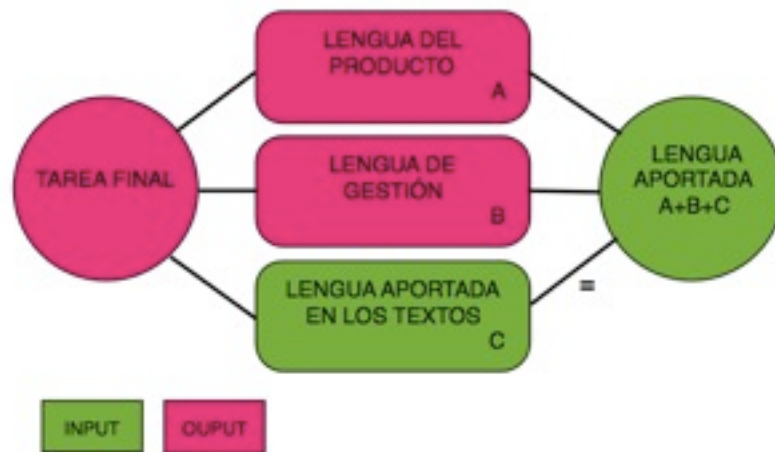
- Determinar una tarea final.

- Determinar los contenidos lingüísticos, pragmáticos, culturales, lectoescritores, etc.

- Elegir la secuencia didáctica.

- Trabajar con la integración de las destrezas.

La lengua que aportemos inicialmente para contextualizar el tema debe ser un *input* comprensible y significativo que despierte el interés de nuestros estudiantes. A medida que vayamos trabajando actividades que presenten nuevos elementos o que se centren en la forma, deberemos darles muestras de lengua para cada una de las fases. Del mismo modo, será necesaria una muestra de la lengua que tienen que producir para desarrollar la tarea final. Estos tres tipos de lengua serán los contenidos de la unidad didáctica.



Para el análisis los materiales que desarrollemos tomaremos la propuesta de criterios para el diseño y el análisis de Sánchez Quintana (2007) y elaboraremos una parrilla de control a la que someter los materiales seleccionados.

5. RESULTADOS

5.1 Presentación del análisis.

En la investigación etnográfica, la interpretación de la información es un proceso de identificación de preguntas. En vez de ir al campo con preguntas específicas, el etnógrafo analiza la información recabada como resultado de la observación participante, para identificar preguntas. En nuestro caso, durante las primeras sesiones y después de cada una de ellas, revisamos y analizamos las notas para saber qué íbamos a buscar en la siguiente sesión. Este análisis previo nos condujo a nuevas preguntas, a partir de las cuales diseñamos los cuestionarios, las fichas de observación y las entrevistas: recopilamos la nueva información, más anotaciones y nuevas interpretaciones hasta llegar a lo que planteamos en el siguiente apartado de los resultados del análisis.

Al comenzar el trabajo nuestro objetivo era relacionar las manifestaciones, eventos, hechos y representaciones que íbamos anotando para descubrir y construir el objeto de nuestra investigación. Tras definir los objetivos de nuestra investigación y aplicar las herramientas de análisis, nos dedicamos a la fase de interpretación, en la que, partiendo de nuestras notas, pretendíamos llegar a la explicación de lo que habíamos observado. A. De Tezanos de Mañana (1981) plantea que ser intérprete en una investigación etnográfica es observar las experiencias particulares de nuestro grupo de estudio y relacionarlas con lo universal, asociar los acontecimientos con el proceso histórico social o en nuestro caso con el marco teórico.

Una etapa importante del análisis e interpretación de la información recabada en las observaciones es la formalización. Esta consiste en determinar los pasos fundamentales de la situación o actividad observada. La articulación de esta primera formalización de la observación parte de interrogantes como ¿en qué momento se articula la realidad con el modelo teórico? ¿dónde se presentan las contradicciones? Este paso es imprescindible en la búsqueda de lo significativo, meta de la etnografía. Lo significativo no es una mera casualidad, sino que tiene conexiones con su origen: la realidad observada. El proceso de articulación etnográfica conlleva la elaboración de categorías que favorecen el proceso de la construcción del objeto de estudio a través de la relación y reflexión permanente y sistemática entre los presupuestos teóricos asumidos por la investigación y la realidad (De Tezanos de Mañana, 1981).

A partir del análisis, la descripción e interpretación de la información, pretendemos formular una explicación lo más fidedigna posible del hecho que estudiamos, resaltando lo verdaderamente significativo y estableciendo conexiones con el contexto global en el cual se inserta la situación en estudio.

Así, en el siguiente apartado vamos a volcar los resultados obtenidos a través de las herramientas de análisis que ya hemos mencionado anteriormente. Los cuestionarios, entrevistas y fichas de observación fueron aplicados al grupo del que yo me encargaba, esto es, a ocho estudiantes. Del mismo modo, también presentaremos los datos obtenidos en los proyectos de investigación en acción. Algunos de estos datos han sido recogidos directamente de las palabras de las participantes y otros han sido observados e interpretados para su exposición en este documento. Sobre las circunstancias en que fueron recogidos los datos y las posibles interferencias durante este proceso, las características del grupo y otras cuestiones a tener en cuenta, discutiremos en el último apartado de este mismo bloque (5.3 Discusión y comentario general).

5.2 Resultados del análisis

5.2.1 Sobre la motivación. Ya hemos visto que para Gardner (1985) la orientación que tiene un individuo a la hora de aprender una L2 puede ser de carácter instrumental o integrador. El cuestionario que diseñamos para nuestra investigación se adaptó del mismo *Attitude and Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner y las preguntas que incluimos se refieren a las dimensiones fundamentales para la construcción de la motivación que él mismo menciona, a saber: la dimensión integradora o afectiva, la pragmática o instrumental, la relación con el macrocontexto, la dimensión relacionada con el autoconcepto, con los objetivos propios, la relación con el contexto educativo y el papel de otras personas significativas del entorno de los alumnos. Sin embargo la mayoría de las preguntas del cuestionario no concierne tan sólo a una de las dimensiones.

En el primer enunciado “*Me encantaría hablar español perfectamente*”, cinco de ellas asintieron totalmente, dos de ellas estuvieron en parte de acuerdo y una, nada de acuerdo.

En el segundo enunciado “*Mis hijos u otros familiares me intentan ayudar con el español*” sólo dos estuvieron totalmente de acuerdo, cinco manifestaron su acuerdo en parte y una, un poco de acuerdo.

En el tercer enunciado “*Me gusta mucho aprender español en clase*”, cinco estuvieron totalmente de acuerdo, dos en parte de acuerdo y una un poco de acuerdo.

El cuarto enunciado “*Aprender español no es realmente importante para mi vida*” obtuvo cinco respuestas totalmente acordes, una un poco de acuerdo y dos que no estaban nada de acuerdo.

En el quinto enunciado “*Aprender español es muy bueno porque así conozco a más gente que habla español*” tan sólo dos manifestaron su acuerdo parcial y seis estuvieron un poco de acuerdo.

En el sexto enunciado “*Si no tuviera que aprender español, sería fantástico*”, dos estuvieron en parte de acuerdo, tres, un poco de acuerdo y otras tres, nada de acuerdo.

En el séptimo enunciado “*La clase es una pérdida de tiempo*” una expresó que estaba en parte de acuerdo, dos, un poco de acuerdo y cinco, nada de acuerdo.

En el octavo enunciado “*Mi profesora de español es muy buena*” todas manifestaron su acuerdo total.

En el noveno enunciado “*Aprender español es importante para hacer muchas cosas diariamente*”, cinco estaban totalmente de acuerdo y tres, en parte de acuerdo.

En el décimo enunciado “*Para mis hijos y otros familiares es muy importante que aprenda español*” sólo una asintió totalmente, dos, en parte y cinco manifestaron que estaban un poco de acuerdo.

Las afirmaciones 1, 5 y 6 tienen que ver con la dimensión integradora, con la relación que tienen con el macrocontexto y con sus objetivos propios. Es decir, son conscientes de que el aprendizaje de la lengua les haría sentirse más seguras en su relación con el mundo, pero sin embargo, no tienen mucho interés en tratar directamente con españoles y, por su falta de costumbre en el aprendizaje formal, la mayoría estaría encantada si no tuviera que hacer el esfuerzo.

Las afirmaciones 2 y 10 están relacionadas con la influencia de otras personas significativas en su vida y en la importancia que dan estas a que ellas aprendan español. Como observamos, la mayoría recibe alguna ayuda con su aprendizaje pero no toda la que desearían o necesitarían. De todas formas, este apunte concuerda con la poca importancia que le dan los familiares al aprendizaje de las mujeres.

Las afirmaciones 3, 7 y 8 aluden a la relación que tienen con el contexto educativo. La mayoría manifiesta una alta satisfacción con el aprendizaje en clase, con los resultados que obtienen acudiendo a ella y con la profesora.

Las afirmaciones 4 y 9 hacen referencia a la dimensión instrumental y, como se puede apreciar, aunque reconocen la utilidad de aprender la lengua para desenvolverse en el mundo, no les resulta del todo imprescindible ni realmente necesario para cumplir con sus objetivos cotidianos.

5.2.2 Sobre las estrategias de aprendizaje.

Uno de los puntos clave de nuestro análisis, era averiguar qué estrategias usaban nuestras alumnas para el aprendizaje de la lengua y para comunicarse.

En nuestro cuestionario incluimos nueve estrategias, de las cuales, algunas estaban relacionadas con el aprendizaje en sí, cognitivas, otras comunicativas y otras socioafectivas. Las estrategias metacognitivas no fueron incluidas debido a que nuestro grupo no tiene una historia académica y por tanto, su aprendizaje no es reflexivo (o lo es muy poco). Por otro lado, creemos que hablando con ellas y haciéndoles conocer estas estrategias, podremos orientarles para la autorregulación, el planteamiento de metas, entre otras, es decir, una planificación de su aprendizaje.

Del cuestionario que pasamos, puramente cognitivas son la práctica en situaciones reales, la práctica previa para usarlas luego en intercambios reales. La mayoría de las alumnas manifestó que sí realizaba alguna de estas actividades. La práctica previa era la que menos realizaban, pero aún así cuatro alumnas expresaron su utilidad.

En un punto intermedio entre cognitiva y comunicativa se encuentran la escucha, observación e inferencia de significados a partir de las conversaciones en las que participan, identificación de palabras clave que les permitan inferir el tema, fijarse en la situación, en los gestos, el tono de voz para adivinar qué están diciendo. Todas declararon que cuando se encontraban en conversaciones con españoles, escuchaban e intentaban adivinar el significado de las palabras que no conocían y por analogía hacían lo mismo con los elementos paralingüísticos que intervenían en los intercambios: tono de voz, expresión facial, gestos, etc.

Puramente comunicativa es hablar tranquilamente sin preocuparse por cometer errores. Ante esta estrategia, todas manifestaron que en ningún caso hablaban si no estaban seguras de que lo iban a decir bien y de que las entenderían.

Socioafectivas son las relaciones con españoles, aprender viendo la televisión, oír la radio, escuchar canciones, preguntar a otros cómo se dice una palabra en español, fijarse en comprender signos, costumbres, etc. De estas afirmaciones, todas las mujeres explicaron que normalmente preguntan a sus hijos u otras personas allegadas por el

significado de una palabra. Del mismo modo, a todas les encanta ver la televisión y es una de sus formas preferidas para aprender español. Sin embargo, en cuanto al hecho de relacionarse con nativos, sólo una de ellas dio una respuesta afirmativa, la más joven procedente de ciudad.

5.2.3 Sobre la metodología.

Entrevistamos a nuestras alumnas en referencia a lo que ocurría en el aula. Hicimos una entrevista a todas las participantes, de forma individual y privada y en último lugar a la de más edad, para que hablaran más libremente.

Las percepciones que tenían cada una de la clase de español se fundamentaban en la idea de que ese era el lugar donde iban a estudiar y donde otras personas iban a ayudarles para aprender el idioma, a leer y a escribir. Algunas manifestaban que además era el lugar para conocer y preguntar cosas sobre la sociedad y el país que no se atrevían a preguntar en otros casos.

En cuanto a la pregunta sobre su percepción del aprendizaje de español, la mayoría afirmaban que aprender español era sobre todo, “aprender a decir las cosas en español” (cita literal). Es decir, el aprendizaje de la lengua en su dimensión comunicativa. Si bien es cierto que ninguna incluyó otros aspectos relevantes como la sociolingüística, el conocimiento del entorno, el comportamiento ritual, etc.: para ellas el tema central del aprendizaje era ser capaces de hablar. Algunas también dieron su opinión al respecto de la dinámica de la clase, expresando su satisfacción por ser amena y divertida, aunque a veces difícil y pesada.

Respecto al planteamiento de si habían aprendido en el curso, todas aseguraron haber aprendido con mayor o menor éxito. Las que manifestaban que su aprendizaje no había sido tan exitoso como deseaban, adjudicaban el fracaso a sí mismas y a “la incapacidad para asimilar las cosas” (cita literal). Aparte de esto, mencionaron algunos temas como ejemplo de lo que habían aprendido: la expresión de la hora, las partes del cuerpo, hacer y entender indicaciones para expresar las direcciones, los nombres de ingredientes, entender los precios y las ofertas, etc. Es decir, el aprendizaje había resuelto situaciones comunicativas comunes para ellas.

Sobre las preferencias para el aprendizaje, todas afirmaron como primera opción que el profesor explicase y fuera el motor del aprendizaje. Esto refleja el modelo de aprendizaje al que están acostumbradas (aunque no hayan tenido experiencia propia), el modelo autoritario en el que el profesor es quien dirige, organiza y gestiona el aprendizaje

de sus alumnos. Al ofrecerles otras alternativas en cuanto a la tipología de actividades, manifestaron su interés por aquellas en las que tenían que repetir palabras, adivinar su significado a través de imágenes, hacer juegos de rol e incluso la mímica. Esto argumenta que, aún cuando prefieren un modelo, si les proponemos otro y se sienten cómodas para actuar sin miedo pueden participar en otras actividades satisfactoriamente.

En la última pregunta de esta entrevista les preguntamos por lo que más les había gustado aprender y la respuesta unánime fue a escribir su nombre y a reconocerlo escrito. Esto nos demuestra la importancia que para ellas tiene la adquisición y el trabajo de la lectoescritura, pero y sobre todo, de forma significativa y con un fin comunicativo. Además de esta actividad, expresaron que el trabajo con los números y el cálculo, hacer teatros (juegos de rol play) y entender listas de precios, habían sido sus tareas preferidas.

5.2.4 Sobre los materiales.

Para hacer un análisis de la utilidad y adecuación de los materiales, pasamos en la entrevista una pregunta sobre ellos y así averiguar la percepción que tenían las alumnas sobre ellos. Por otro lado, quisimos analizar diferentes propuestas didácticas para el tratamiento del mismo tema. La muestra 8 fue diseñada por la docente para el grupo específico, la muestra 9 es la propuesta del material Aula 1, de la editorial Difusión y dirigida a estudiantes de español de forma general y la muestra 10, la propuesta del material Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas, de L. Miquel. Para el análisis adaptamos la parrilla de criterios de análisis de materiales de N. Sánchez Quintana (2007).

Para indagar en la percepción de las alumnas sobre el material utilizado en clase, les dimos una lista de adjetivos (también traducidos al árabe para que no tuvieran confusión) y se les pidió que dieran su opinión al respecto de cada uno de ellos. Aparte, les pedimos que del conjunto, eligieran los tres que englobaban mejor su opinión. La percepción general fue altamente positiva: todas manifestaron su acuerdo en que los materiales eran realistas, adecuados e interesantes. En cuanto a la dificultad que les suponía, hubo diferencia de opiniones, tres afirmaron que les habían resultado difíciles en algunos casos, pero no supieron decirnos si se trataba del objetivo, de la comprensión de las muestras o de lo que tenían que hacer. Respecto a la claridad, sólo una declaró que no le parecieron demasiado claros. Preguntando si eran aburridos y útiles hubo de nuevo diferencia de opiniones. Tres de las alumnas manifestaron que algunas de las actividades les parecieron aburridas (una de ellas era la que sabía leer y escribir y se refería a las

actividades de lectoescritura) y sobre si eran útiles, dos expusieron que algunas de las tareas no le parecieron demasiado útiles. En cuanto a los adjetivos que mejor definían a los materiales, los resultados por unanimidad en la opinión fueron interesantes, realistas y útiles.

Sobre el análisis de una parte de una secuencia de una unidad didáctica, hicimos una adaptación de la parrilla de criterios para el análisis de Sánchez Quintana (2007).

Las secuencias seleccionadas corresponden al tema de la alimentación.

Muestra 8: es el inicio de la unidad didáctica 3 diseñada de forma específica para el grupo. Los objetivos son que sean capaces de comprender y dar las instrucciones de una receta, conocer el nombre de algunos platos españoles, algunos ingredientes y procedimientos básicos de la cocina.

Muestra 9: es el inicio de la unidad didáctica 7 de Aula 1, editorial Difusión. Los objetivos son que sean capaces de comprender y dar información de la carta de un establecimiento de comida rápida, conocer el nombre de algunos ingredientes y ser capaces de desenvolverse de forma sencilla en un restaurante.

Muestra 10: es parte de la unidad didáctica 3 del Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas, de L. Miquel. Los objetivos son reconocer los utensilios más frecuentes en la comida, conocer los alimentos básicos de la dieta española/catalana y entender pequeñas nociones de manipulación de alimentos.

A continuación presentamos los resultados del análisis:

Coherencia:

- Entre los contenidos y las demandas de la tarea:

Muestra 8:

1ª actividad. Es coherente. Tras la exposición a las imágenes demanda la discusión entre los miembros del grupo para denominar a los platos y su origen (cuestión fácil, ya que son de Marruecos y españoles). Después pregunta por el gusto que tienen por ellas y, fijándose en los iconos, marcar en cada caso si les agrada o no.

2ª actividad. Es coherente. Después de haber estado expuestas a la primera actividad, se les pide que decidan qué ingredientes lleva cada plato. Parten de su conocimiento de la cocina y muchos de los nombres de los alimentos los conocen porque son parte de su vocabulario diario. Además, esta actividad es para realizarla en parejas y así poder completarla con más garantías de éxito.

3ª actividad. Es coherente. En esta actividad se les pide que toda la clase decida el nombre de los utensilios de cocina que se presentan y con la mímica, poner en común las actividades que se pueden hacer con ellos.

4ª actividad. Es coherente. Después de dar una muestra de lo que tienen que hacer, y teniendo el conocimiento de cómo se da una receta en su propia lengua, tienen que transferir lo aprendido en las actividades anteriores y aplicarlo a una nueva que ellas elijan.

Muestra 9:

1ª actividad:

A) Es coherente. Se muestra la carta de una bocatería y se les pide a las alumnas que clasifiquen con la ayuda de una tabla los ingredientes de los bocatas (carne, pescado, embutido, verdura, etc.)

B) Es coherente. Se presenta un diálogo simple como modelo para pedir en un restaurante y las alumnas tienen que reproducirlo.

C) Es coherente. Se propone una ficha de descripción de un bocadillo y las alumnas deben completarla. Decidir un nombre e indicar los ingredientes (que pueden tomar de la selección hecha en el apartado a. o buscar otros apropiados)

Muestra 10:

1ª actividad: Es coherente. Se trata de presentar el lenguaje e identificar objetos. La demanda a las alumnas es que asimilen el nuevo léxico.

2ª actividad: No es coherente. Se presentan imágenes de alimentos sin cocinar, algunos utensilios de cocina y los mismos alimentos cocinados. Se pretende que las alumnas sean capaces de dar instrucciones para una receta. Sin embargo aún no se ha presentado el vocabulario referente a alimentos o ingredientes.

3ª actividad: Es coherente. Se muestran imágenes de los productos típicos de una despensa española y se les pide que los aprendan. Se trata de ir identificándolos gracias a las fotos y se propone una práctica en la que las alumnas deben elaborar oralmente una breve lista de la compra.

- En la progresión de los contenidos y las actividades:

Muestra 8:

Es coherente. La unidad se inicia con la exposición a una muestra de lengua que les resulta conocida, los nombres de los platos y la expresión de gusto. Tras esta primera fase, deben concentrarse en los ingredientes, de los cuales algunos conocerán y otros no, así como clasificarlos en función de a qué receta corresponden. Algo más difícil les

resultará la actividad tres, ya que el nombre de los utensilios en español no lo usan tanto debido a que esta actividad se da más frecuentemente en su esfera privada (en casa). Por eso se recomienda la realización de esta actividad con toda la clase en plenaria. La última actividad se realiza en parejas y es el producto de todo lo aprendido anteriormente.

Muestra 9:

Es coherente. La actividad se inicia con la muestra de una carta de bocadillos y las alumnas tienen que clasificar los ingredientes por grupos de alimentos. Los ingredientes están escritos y se pueden ver además en las imágenes. Esto les servirá para la memorización. Después se propone que interpreten un diálogo para pedir en la bocatería y por último que inventen su propio bocadillo con los nuevos ingredientes aprendidos u otros que prefieran.

Muestra 10:

No es coherente. Primero se presentan los utensilios de cocina y las alumnas tienen que aprenderlos a través de preguntas de identificación con las imágenes. A continuación se les muestran algunas formas de procesar los alimentos en la cocina y se les pide que den una receta simple. Finalmente se presentan algunos alimentos de la dieta española a partir de los cuales deben hacer una lista de la compra.

Autenticidad:

- De la lengua aportada y de la lengua generada:

Muestra 8:

Sí en las dos primeras actividades y en la última ya que lo que se aporta y lo que se pide responden al mismo patrón lingüístico que se da fuera del aula. La actividad tres no da una muestra de lengua significativa ni requiere una respuesta auténtica sino que más bien se centra en conocer el nuevo vocabulario.

Muestra 9:

Sí. En el primer apartado las alumnas tienen que clasificar los ingredientes que aparecen en las imágenes y la muestra de lengua que se da es similar a la que se daría en un contexto similar fuera del aula. En el segundo apartado de la actividad tienen que reproducir una conversación en un bar y para ello tienen un modelo muy sencillo pero adecuado. En el tercer apartado tienen que proponer un bocadillo de su propia invención y para ello tienen las muestras de lengua del primer apartado.

Muestra 10:

En la primera actividad tienen que reconocer los utensilios de cocina y se presenta una muestra de lengua que después continuará el profesor y las alumnas identificando cada uno de los objetos. No resulta muy realista ya que normalmente no nombramos una lista de alimentos sin ningún objetivo. El mismo objetivo y planteamiento tiene la tercera actividad, aunque finalmente se les pide a las alumnas que hagan una lista de la compra y es el profesor el que debe introducir la muestra de lengua que tienen que reproducir. Este modelo de lengua es auténtico pero pobre sin un contexto en el que se encuadre. Lo mismo ocurre con la segunda actividad, aunque sea para ligar todo lo aprendido en la actividad una y tres, no presenta una muestra realista de lengua: echar sal, pelar las patatas, entre otros.

Claridad:

- En la presentación gráfica:

Muestra 8:

Sí, en la disposición dentro de la unidad, pero no en los formatos gráficos típicos para la presentación de una receta. Esto es así debido a que utilizamos, en la medida de lo posible, el formato oral y prescindimos del gráfico. Optamos por no presentar recetas escritas porque no es un formato que usen normalmente.

Muestra 9:

Sí dentro de la unidad así como los formatos que usan para la presentación de las muestras, la carta de un restaurante.

Muestra 10:

Hay mucha calidad en la presentación de las imágenes pero sin la ayuda del libro del profesor no se sabe cómo funcionan o cómo hay que trabajarlas.

- En las consignas:

Muestra 8:

Sí. Se plantea primero una discusión o comentario con un compañero o con la clase y después se dan las instrucciones de la tarea.

Muestra 9:

Sí. Es claro con las instrucciones y da ejemplos de como llevar a cabo las tareas que se demandan.

Muestra 10:

No se presentan en el libro del alumno. Como es un manual dirigido a mujeres no alfabetizadas se entiende que no es necesario que las muestren. En el libro del profesor,

hay orientaciones de cómo explotar los recursos gráficos. No obstante, el objetivo principal es que conozcan el vocabulario y algunos recursos para controlar la comunicación. También hay algunas propuestas para contextualizar el vocabulario en actividades cotidianas, pero no hay mucha información sobre cómo proceder.

- En la determinación de objetivos:

Muestra 8:

No están escritos en los enunciados, pero sí se mencionan en la cabecera de la unidad y en la guía didáctica elaborada para el manual. Se deja en mano del profesor el hacer partícipes a sus alumnos de los objetivos que se pretenden, aunque es muy recomendable.

Muestra 9:

Ocurre lo mismo que en la muestra anterior. Se presentan en la portada de la unidad y en el libro del profesor, pero no se especifican de nuevo en cada actividad.

Muestra 10:

Es exactamente igual.

Variedad:

- De tipología textual:

Muestra 8:

No. Debido a la naturaleza de las actividades elegidas, en esta secuencia no hay variedad en el formato de los textos: sólo se presentan las actividades en “listas de vocabulario gráficas”.

Muestra 9:

Sí. Se presenta el nuevo vocabulario contextualizado en la carta de una bocatería, después deben clasificarlo con ayuda de una tabla, y finalmente se presenta una ficha para completar con la receta de su nuevo bocadillo.

Muestra 10:

No. Ocurre lo mismo que en la muestra 8. Se presentan las imágenes sin un marco o formato. Sin embargo en este caso no se trata de esta secuencia en concreto, sino de todo el material.

- De dinámicas de clase y actividades:

Muestra 8:

Hay algunas actividades para realizarlas en parejas, toda la clase en plenaria e individuales y son diversos los procedimientos para realizarlas.

Muestra 9:

Sí, se requiere de diferentes formas de agrupación y de formas de hacer para completarlas.

Muestra 10:

No. La dinámica que se propone en todas las actividades es que el profesor pregunte y las alumnas respondan, individualmente o en grupo. Las actividades son conocer y practicar el vocabulario.

- De técnicas de resolución:

Muestra 8:

Sí. Aunque no esté en el enunciado, todas las tareas pueden ser resueltas de forma oral y anotar las que puedan y quieran.

Muestra 9:

No está planteado de forma que se pueda trabajar sin escribir, pero es posible si el profesor hace las adaptaciones necesarias.

Muestra 10:

No, ya que tampoco hay que resolver nada. Se pretende que conozcan y asimilen el nuevo vocabulario y en ese sentido, puede hacerse de forma oral o escrita.

- De papeles del profesor:

Muestra 8:

Sí. El profesor puede dirigir y organizar las actividades, orientar y resolver las dudas, mediar en la discusión, etc.

Muestra 9:

Sí. El profesor facilita y orienta en la resolución de las actividades, puede ampliar información o vocabulario, ayudar a la resolución de dudas, etc.

Muestra 10:

No. El profesor dirige la clase y las alumnas deben responder a lo que se les pregunta.

Equilibrio:

- Entre las destrezas:

Muestra 8:

Entre las destrezas orales, sí. Las alumnas tienen que hablar y escuchar para completar en parejas las actividades. No en las escritas, ya que no pretendemos desarrollarlas en paralelo. Después de esta secuencia, la unidad continúa con una parte para

el desarrollo de la lectoescritura (parte que veremos en el apartado dedicado a esta destreza).

Muestra 9:

Sí, se trabajan todas las destrezas, orales y escritas. Sin embargo, este manual adaptado a personas no alfabetizadas debería revisar las actividades en las que es importante la lectoescritura (los apartados b y c).

Muestra 10:

Sí entre las orales, pero no hay referencias para trabajar la lectoescritura. Queda en manos del profesor el diseñar actividades (puede ser a partir de las mismas que plantea la unidad).

- Entre la lengua aportada y la lengua generada:

Muestra 8:

Sí, de hecho se pretende que haya más lengua generada que aportada. En principio puede parecer escueta la lengua que aporta la unidad, pero también interviene la naturaleza de las alumnas, que cuando se sienten en confianza suelen aventurarse a comentar más de lo que en principio se pide. También el profesor puede aportar muestras de lengua.

Muestra 9:

Sí, se muestra lengua suficiente para que puedan resolver las actividades y da pie a que se amplíe la lengua objeto de estudio respondiendo a sus propios intereses.

Muestra 10:

Queda en manos del profesor. La lengua que se aporta es el nuevo léxico que se presenta en imágenes. Es el profesor el que debe dar las muestras de lengua para que desarrollen los procesos de comunicación.

Rentabilidad:

- Transferibilidad:

Muestra 8:

Sí. Con la primera actividad pueden usar la expresión de gusto en otras áreas de su vida. Lo mismo ocurre con la segunda, tanto los ingredientes como la estructura son aplicables a otras actividades cotidianas. En la tercera actividad, no hay tanta transferibilidad, pero el léxico que aprenden les puede servir para otras tareas. La cuarta actividad sí plantea procesos que son aplicables a otros contextos en los que hay que dar instrucciones para hacer algo.

Muestra 9:

Sí. Toda la actividad plantea procesos comunicativos que pueden ser aplicados a otras situaciones de descripción así como el diálogo en el bar puede transferirse a otros establecimientos.

Muestra 10:

Sí, en la actividad uno se plantean fórmulas para identificar y estas pueden ser transferibles a otros contextos. La actividad dos también, ya que el objetivo es que den instrucciones simples en una receta y esto puede ampliarse a otras situaciones. En la actividad tres, la estructura que se plantea para hacer una lista de la compra también puede usarse en otros contextos en el que las alumnas tengan que comprar otras cosas.

- Relación esfuerzo/beneficio:

Muestra 8:

Aunque este tema y las actividades que se proponen son interesante para l a s alumnas, no resultan demasiado útiles, ya que normalmente no entran en contacto con nativos con los que puedan compartir una receta. No obstante, sí les resultará útil conocer más vocabulario de alimentos.

Muestra 9:

No mucho ya que las alumnas no suelen salir normalmente a restaurantes o bares y si lo hacen, van acompañadas de sus maridos o hijos que les ayudan o piden por ellas. Sin embargo, el diálogo para pedir (en este caso en un bar) sí puede ser aplicable a cualquier contexto en el que vayan a comprar algo.

Muestra 10:

Ocurre lo mismo que en la muestra 8, el objetivo de la actividad, que den una receta o que hagan una lista de la compra, son actividades que normalmente desarrollan en su esfera privada por lo que no va a ser muy útil para su rutina. Sin embargo, sí en cuanto a la ampliación del léxico.

- Utilidad y aplicabilidad:

Muestra 8:

No, ya que como hemos mencionado anteriormente, nuestras alumnas no interactúan con los nativos en estos temas. Tanto es así, que se planteó un taller de gastronomía intercultural (mayoría de mujeres españolas, en horario de mañana para que los hijos estuvieran en clase) para que pusieran en práctica lo aprendido en clase y no acudieron porque debían atender sus tareas domésticas. Sí, en cuanto a la ampliación del vocabulario relacionado con alimentos y utensilios de cocina.

Muestra 9:

Sí, tanto el nuevo vocabulario de alimentos como el diálogo modelo para pedir cosas en un establecimiento.

Muestra 10:

Sí, tanto los utensilios de cocina como los alimentos pueden ser utilizados en otros contextos. En cuanto a los procesos de manipulación de alimentos le ocurre lo mismo que a la muestra 8, ya que las alumnas no suelen participar en este tipo de actividades con nativos.

Adecuación:

- Al nivel de competencia del alumno:

Muestra 8:

Sí. Partimos de un nivel básico A1, ya que aunque algunas llevan mucho tiempo en España les faltan elementos para cohesionar el discurso.

Muestra 9:

Sí. Las muestras de lengua son simples y adecuadas al nivel de las alumnas así como las que se demandan para resolver la actividad.

Muestra 10:

Sí. El vocabulario presentado es de uso rutinario y quizás es en parte conocido.

- A las características del grupo:

Muestra 8:

Sí. El tema de la cocina es un ámbito cercano a su realidad diaria, por lo que les resulta interesante.

Muestra 9:

No. La actividad plantea un contexto que no es usual para ellas ya que no suelen ir a restaurantes y menos aún a bocaterías (donde casi todo son embutidos hechos del cerdo).

Muestra 10:

Sí. Trata el tema de una forma familiar para las alumnas.

Flexibilidad:

- Según diferentes niveles de competencia:

Muestra 8:

Sí. Las que tengan más dominio pueden trabajar con nuevos ingredientes, utensilios diferentes, otros platos, con la conjugación de los verbos, con la expresión de gusto, etc.

Muestra 9:

Sí, del mismo modo que la muestra 8.

Muestra 10:

Igual que las muestras 8 y 9.

- Admite creatividad:

Muestra 8:

No demasiada. Se pueden añadir otros elementos lingüísticos y/o paralingüísticos pero relacionados con los objetivos de las actividades, cuantificadores, unidades de medida, vocabulario relacionado, etc. En la elaboración de la receta sí que pueden ampliar lo que prefieran de una forma más personal.

Muestra 9:

No mucha. Ocurre lo mismo que en la muestra 8. Sólo en el último apartado de la actividad pueden ampliar como ellas prefieran.

Muestra 10:

Un poco. En las dos propuestas de actividades para la práctica del vocabulario pueden incluir otro que ellas escojan.

Motivación:

- De los temas, los contenidos, las tareas, etc.:

Muestra 8:

Sí. Tienen relación con sus actividades diarias y el tema de la cocina suele ser de su interés (bien porque quieren conocer el nombre de algunos alimentos, los ingredientes de algunos platos españoles, los nombres de los utensilios para ir a comprarlos, etc.)

Muestra 9:

No mucha. La mayoría del nuevo léxico que se plantea son derivados del cerdo (que no toman) y no es una actividad que ellas realicen normalmente (ir a un restaurante, un sitio de comida rápida, etc. son comportamientos y referentes culturales occidentales).

Muestra 10:

Sí. El planteamiento del tema es familiar, como ocurre con la muestra 8.

- Implicación y posibilidad de identificación con la situación:

Muestra 8:

Sí. Son actividades que normalmente son llevadas a cabo por ellas.

Muestra 9:

No. Como ya hemos mencionado, no es una situación en la que se encuentren normalmente.

Muestra 10:

Sí. Las actividades planteadas son rutinarias para ellas.

- *Expectativas de enfrentarse a situaciones similares:*

Muestra 8:

Sí en su idioma. El problema está en que no suelen participar de encuentros con nativos para este tipo de tareas.

Muestra 9:

Ninguna en el caso del apartado a. El diálogo del apartado b puede ser utilizado pero en otro contexto. El apartado c puede darse, pero como decimos en las muestras 8 y 9, normalmente no se relacionan con nativos en estas situaciones.

Muestra 10:

Sí, se encuentran en estas situaciones pero a menudo en su lengua materna.

Sentido ético:

- *Inclusión de las distintas realidades culturales:*

Muestra 8:

Sí. Se incluyen las dos realidades presentes en el aula, marroquí y española.

Muestra 9:

No. Parte de referentes culturales que no tienen mucho que ver con la realidad de los procedentes de culturas árabes y plantea situaciones que no son representativas para las mujeres marroquíes.

Muestra 10:

No. El objetivo de la unidad es además que se conozcan los hábitos alimenticios españoles y catalanes y no vemos que haya referentes de otras culturas. En el libro del profesor se hace referencia a la comparación con los alimentos que ellos utilizan, pero no se presentan en el libro.

- *Sentido crítico de los contenidos culturales:*

Muestra 8:

No. Se cae en los tópicos de la cocina española y marroquí: gazpacho, tortilla y paella; tallín, cuscus y harira; no todo lo que se cocina en España ni en Marruecos son estos platos.

Muestra 9:

No. Se plantea una visión muy occidental de la comida, la comida rápida y se cae en tópicos como las salsas de mayonesa o ketchup entre otras cuestiones.

Muestra 10:

No. Se presenta una visión simplista y tópica de la alimentación española.

5.2.5 Sobre la interculturalidad.

Este es otro punto candente del análisis. En la entrevista que diseñamos incluimos una pregunta específica para indagar sobre los temas que más le interesaban. En principio se les propuso de forma abierta y si no se les ocurría ninguna idea, se les sugerían algunas. La mayoría hicieron referencia por sí mismas al tema de los gestos, el tema de la religión y al papel de las mujeres, tanto en su dimensión social como familiar. Además de estos, cuando se nombraron otras alternativas, señalaron también el tema del humor y las tradiciones.

Por otro lado, diseñamos una parrilla de observación para las destrezas y habilidades interculturales que ponían en juego nuestras alumnas. Tal parrilla fue adaptada de la propuesta de P. García García (2007) que está basada a su vez en las recomendaciones del MCER (5.1.2 y 5.1.3).

1. Relaciona la cultura de origen y la cultura española: la mayoría encuentran puntos en común entre ellas. En las actitudes de las mujeres de Barbate y las mujeres de Marruecos, en las bases de la gastronomía mediterránea, en la organización de las ciudades, en los protocolos médicos, etc.

2. Tiene sensibilidad para establecer contacto con gente de otra cultura: la mayoría no. Las pocas veces que otras personas nativas se han acercado a la clase no han hecho ningún intento por comunicarse o realizar algún contacto con ellos.

3. Posee capacidad para mediar y abordar eficazmente malentendidos interculturales: Solo una de ellas tiene la capacidad y la personalidad para abordar y ayudar en situaciones interculturales. Muchas veces ha actuado como traductora para sus compañeras y para mi misma, como profesora y de mediadora para hacernos entender cuando ha surgido algún conflicto (por ejemplo, la cuestión de hacer fotos en clase).

4. Es capaz de superar relaciones estereotipadas: Hay variedad de comportamientos. Algunas no establecen más relación que la que marca la situación y otras sí tratan de establecer cierto contacto. A pesar de ello, también se observa que cambia en función de las alumnas que estén presentes (si está la de más edad, la mayoría actúa en consonancia con lo que marca ella). Las más jóvenes suelen ser precavidas cuando están

las mayores delante y apenas hablan, pero en cuanto faltan suelen ser más abiertas y hablar de lo que realmente les interesa sin miedo al qué dirán.

5. *Actúa de acuerdo a las convenciones sociales*: La mayoría sí, aunque no siempre. Al llegar a clase, saludan, dan besos, preguntan por el estado de salud de cada una, etc. Dan las gracias cuando deben darlas, hacen ofrecimientos, insisten cuando los rechazan al principio y normalmente cumplen muchas otras convenciones.

6. *Lleva a cabo con eficacia las acciones rutinarias*: La mayoría sí, aunque algunas precisan de compañía para realizarlas. Llevan a los niños al colegio, intercambian algunas palabras con otras madres, hacen sus compras, van al médico, preguntan en la calle y realizan exitosamente otras actividades rutinarias.

7. *Tiene una actitud de apertura hacia nuevas experiencias, personas y muestra interés por ello*: Hay diferencias. Las más jóvenes sí manifiestan su interés, pero no participan de nuevas experiencias por que no está bien visto y las de más edad no tienen más interés que el que les resulta necesario para desenvolverse eficazmente. Las más jóvenes preguntan por qué los jóvenes españoles no se casan, cuánto tiempo es normal tener una relación. Les suele interesar bastante el tema de las relaciones de pareja.

8. *Tiene voluntad y capacidad para distanciarse de las actitudes convencionales*: Este punto está compartido. Hay algunas que sí son capaces de ver más allá de la realidad superficial aunque no siempre ni en las mismas situaciones y otras que no lo han manifestado en ningún caso. Algunos ejemplos los vimos con el tema de las relaciones de pareja, en el que algunas expresaron que las mujeres españolas son muy liberales y que las marroquíes no actúan así y, sin embargo, en otra clase a la cual sólo acudieron las más jóvenes se habló de las relaciones de pareja que tienen actualmente en España y de cómo su comportamiento y actitud era muy similar al de las jóvenes españolas.

9. *Tiene necesidad de comunicarse e integrarse*: Algunas sí, pero otras no tienen ninguna necesidad porque ya están bastante ocupadas con sus quehaceres diarios y tienen bastante vida social en su comunidad como para necesitar establecer amistad con otros (y menos aún que sean nativos).

5.2.6 *Sobre la lectoescritura.*

Para satisfacer la demanda de nuestras alumnas, se planteó un proyecto de desarrollo de las habilidades lectoescritoras que se realizó durante todo el curso.

Durante los primeros días trabajamos con el nombre propio. Esta actividad pretendía iniciarlas en la grafía de las letras con un objeto escrito significativo: su nombre,

que designa a cada una de ellas, no tiene ambigüedad de interpretación y es identificable fuera de contexto.

El día de la inscripción, cada una llevó su tarjeta de residencia u otro documento identificativo. De este modo, el primer día de clase se repartieron por el aula cartulinas con el nombre de cada una y les pedimos que trataran de encontrar el suyo. Se ayudaron entre ellas, discutieron y finalmente, cada una escogió el correcto. A partir de ahí, les pedimos que hicieran una lista con los nombres de toda la clase. De la misma forma, tenían que hablar con sus compañeras y copiar el nombre de cada una. Posteriormente, les pedimos que señalaran el suyo con una cruz. El segundo día, les pedimos que esta vez hicieran una lista con los nombres completos de todas, es decir con sus apellidos y que incluyeran además los números de teléfono. Esta actividad desató quejas en un principio, al ver que era un trabajo arduo, pero finalmente quedaron todas muy satisfechas con el producto: una agenda de las compañeras de la clase.

La segunda actividad que comenzamos a partir de la segunda unidad pretendía iniciar a las alumnas en la escritura de sílabas directas e indirectas con palabras de la unidad temática para ayudarlas a la fijación del vocabulario.

Basándonos en el trabajo de J. González Quintana (2000) diseñamos un puzzle con el formato de un dominó con algunas palabras seleccionadas de la unidad que fueran además fáciles de recordar. Repartimos un puzzle por pareja y un modelo para que tuviesen en qué fijarse a la hora de construirlo. Debían observar el modelo e ir reconstruyéndolo. Era un juego de interacción, negociación y construcción colectiva ya que cada pieza encajaba con la correspondiente (y sólo con ella) y cada pareja debía decidir y formular sus hipótesis para comprobarlas y lograr así hacerlo exitosamente.

Después de esta primera fase del juego, se dedicaban a una parte de trabajo individual. En ella debían unir dos columnas (una con imágenes y una con palabras) con una línea: cada imagen, con la palabra correspondiente. Podían hacerlo por sí solas o recurrir al puzzle si no recordaban la grafía. Finalmente, debían reescribir algunas de palabras que estaban punteadas, copiarlas una vez más e ir leyéndolas.

Si bien es cierto que la primera vez estaban un poco desconcertadas con la tarea, una vez entendido el procedimiento y comprobados los resultados satisfactorios, se volcaron en los siguientes puzzles de las unidades posteriores. El trabajo resultó muy positivo, ya que desde el principio trabajaron con palabras de las que sabían su significado y además les servía para fijar el vocabulario aprendido durante la sesión. En el anexo se

incluye un ejemplo de uno de estos puzzles y la hoja de trabajo correspondiente, muestra 11.

La tercera actividad era el trabajo con títulos, concretamente con pies de foto. Debido a que la forma sintáctica de los títulos puede ser muy simple y cuentan además con el apoyo de la imagen se pueden crear expectativas y ser fácilmente deducible. Esta actividad se realizó en la última unidad en la que debían hacer un mural de exposición de su pueblo o ciudad. Durante la observación del modelo, trabajando con imágenes de Barbate, leyeron e interpretaron textos que acompañaban a las fotografías de mapas y folletos. Cuando fue su turno, debían hacer lo mismo, escribir un pie de foto sencillo que englobara la acción principal o que destacara el aspecto que desearan señalar. Esta actividad resultó un poco complicada, ya que aunque hubieran trabajado con un amplio repertorio de letras, aún les resultaba muy difícil identificarlas todas y leerlas. Durante la parte de lectura, gracias al trabajo colectivo fueron extrayendo conclusiones correctas, pero a la hora de escribir en parejas hubo bastantes problemas porque no recordaban qué letras designaban cada fonema. Aún así se les ayudó y completaron el objetivo, aunque la sensación no fue muy positiva.

5.2.7 Sobre la autoestima.

Este tema es crucial para nuestras alumnas, ya que son mujeres de una sociedad que normalmente las relega a un segundo plano. Para intentar desarrollar con ellas un sentimiento de seguridad y eficiencia, pusimos en marcha el proyecto *El desarrollo de la autoestima en el aula* de V. de Andrés (1999). Nuestro grupo se componía de ocho mujeres y seleccionamos tres de las actividades de la propuesta de de Andrés para llevarlas a cabo en el aula.

La primera actividad, *La hora del círculo*, pretendía fomentar la comprensión de sí mismas, el respeto a la hora de escuchar a los demás y a la vez, desarrollar exponentes lingüísticos relacionados con habilidades. Las reglas eran hablar solo en el turno de cada una, comportarse de forma respetuosa con lo que dijese cada una (para evitar miedo a hacer el ridículo) y evitar repetir lo que se había dicho (podían decir “paso” si querían). Iniciamos la actividad con un modelo de la frase “soy buena...” y a continuación cada una debía completar la misma frase con una habilidad suya: soy buena con la costura, soy buena en la cocina, soy buena cantando, soy buena madre, etc.

Después de esta primera ronda, pasamos a la siguiente frase “me siento bien cuando...” y “me siento triste cuando...”.

Al principio, se mostraron bastante reacias a participar y no encontraban nada en lo que fueran buenas. Además, no se sentían muy cómodas para hablar abiertamente delante de las demás, y de ahí la norma de hablar sólo en el turno de cada una y escuchar respetuosamente a las compañeras.

Poco a poco se relajaron y se formó un clima más armónico para hablar tranquilamente. Este ambiente proporcionó a las alumnas el sentimiento de seguridad y pertenencia necesario para que pudieran indagar en su propia persona por aquellas cosas que las hacían sentir bien o mal y sin miedo al ridículo. Esto también fue así gracias a que toda la clase respetó los turnos de palabra y no se rieron o miraron desconcertadamente a ninguna de las participantes.

La segunda actividad, *El día especial*, se desarrolló en cuatro sesiones y tenía como objetivo fomentar el sentido de pertenencia, la escucha a los demás (de nuevo con la regla de respetar el turno de palabra y de no reírse de las compañeras) y desarrollar habilidades lingüísticas relacionadas con la expresión de la opinión y con los adjetivos sobre la personalidad o para referirse a una persona. Una alumna debía salir de la clase y durante ese tiempo las demás tenían que hacer comentarios positivos sobre ella: “yo creo que...”, “para mí...”, para remarcar que se trataba de una opinión personal. Al final de la ronda, se invitaba a volver a la alumna y las compañeras le repetían lo que habían dicho sobre ella.

La compañera que sabía escribir, recogía en una hoja todos los comentarios y se le entregaba a la compañera en cuestión. En la primera sesión que realizamos fueron un poco escépticas y sólo se les ocurrían adjetivos como buena, guapa, bonita y otros similares. Poco a poco fueron explicando qué querían decir, dando lugar a nuevos adjetivos. En las sesiones posteriores preguntaban cuándo íbamos a hacer la actividad y poco a poco empezó a ser una de las más esperadas del día.

La tercera actividad, *Las huellas dactilares*, se llevó a cabo en una sesión durante la unidad dedicada a la salud. Se pretendía desarrollar el sentido de originalidad y fomentar la creatividad de nuestras alumnas, a la vez de conocer vocabulario relacionado con las manos (los nombres de los dedos, yema de los dedos, nudillos, muñeca, etc.) Se llevaron a clase hojas de colores para que cada una imprimiese sus huellas y una lupa para verlas ampliadas. Compararon sus huellas y buscaron similitudes. Esta actividad sin embargo, no tuvo buen acogimiento por parte de las alumnas, quizás porque sentían que era demasiado

infantil y no participaron con la misma actitud que con las que hemos mencionado anteriormente.

5.3 Discusión y comentario general

5.3.1 Sobre el método de investigación

El interés primario de nuestro trabajo etnográfico consiste en analizar y describir la cultura, presentándola según es vista por sus participantes.

Para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo de estudio, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos y así comprender sus significados: no se trata de hacer una fotografía de los detalles externos, sino que hay que ir más allá y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan. Es por eso que el etnógrafo tiene que integrarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado. Ante todo tiene la necesidad de ser aceptado en el grupo, después aprender su cultura y comprenderla para describir lo que sucede, las circunstancias en que se dan mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes.

Por otro lado, la etnografía como investigación pedagógica ofrece al docente una posición privilegiada, ya que normalmente es el único investigador, o el principal, a través del cual se pueden identificar, estudiar y resolver múltiples problemas de la didáctica y la educación. Sin embargo, las experiencias presentadas, aunque parten de la realidad descrita, también parten de la observación del investigador. El contenido de la observación es una síntesis que depende de la relación entre el observador y el fenómeno observado. Esto explica por qué, ante un mismo evento, se pueden referir representaciones distintas o incluso opuestas. Por otro lado, el contenido de la observación depende igualmente de la historia misma del investigador puesto que este es a su vez, otra síntesis de sus propias experiencias.

No obstante, la investigación etnográfica alcanza un gran nivel de objetividad debido a su enfoque fenomenológico, a la cuidadosa selección de las muestras que estudia, a la empatía que logra con los sujetos, a su buen nivel de fiabilidad y a su notable validez. El enfoque fenomenológico considera las acciones humanas como algo más que simples hechos concretos. Lo importante de esas acciones es el significado y la importancia que estas tienen en las personas implicadas. Por otro lado, esta información debe ser interpretada en el marco de la situación que la generó; para comprender esos significados

ocultos o no expresados, el investigador debe lograr un buen nivel de empatía con los sujetos participantes en el estudio, algo muy diferente de las observaciones estandarizadas. Este esfuerzo mental por descubrir las acciones desde las diferentes perspectivas de los sujetos involucrados en los hechos, libra al investigador de caer en una subjetividad exagerada. Este es uno de los grandes problemas de hacer etnografía, ya que para que el grupo sea capaz de abrirse y expresarse naturalmente, se requiere de mucho tiempo y depende absolutamente de las habilidades sociales del investigador y de su capacidad de empatía con el grupo.

A pesar de lo expuesto, la objetividad de una investigación etnográfica también se basa en las herramientas utilizadas para la recolección de datos, en las técnicas de análisis e interpretación de los mismos, en las pruebas de significación y validez para corroborar el proceso y, sobre todo, en los productos del proyecto. Los resultados se deducen de los análisis posteriores a cada observación o entrevista y de la comparación o triangulación de los análisis. La triangulación es una técnica de validación que consiste en *cruzar*, cualitativamente hablando, la información recabada para ofrecer la credibilidad de los descubrimientos. Según R. Titone (1986), la triangulación puede hacerse:

- A través del contraste de la información obtenida y de su interpretación, considerando todas las fuentes implicadas: profesor, alumnos y observador. El objetivo es lograr un consenso intersubjetivo que elimine el riesgo del predominio de la subjetividad del investigador.

- A través de la convergencia de información sobre un mismo fenómeno obtenida mediante el uso de diversas herramientas metodológicas: observación, entrevistas, cuestionarios u otras.

- A partir de la aplicación de métodos (cualitativos, cuantitativos, fenomenológicos), y también a través de estadísticas de contraste propias de metodologías cuantitativas.

Dadas las características de nuestra investigación, profesor e investigador en la misma persona y alumnas (ocho participantes), llevamos a cabo la triangulación a partir de la aplicación de los instrumentos metodológicos junto con herramientas estadísticas. Del mismo modo, teniendo en cuenta el número de participantes en el estudio, no seleccionamos una muestra significativa, sino que decidimos hacer el estudio recabando la información de cada una de ellas.

Por otro lado, atendiendo a la naturaleza del grupo que estudiamos y a las circunstancias en las que nos encontrábamos, no llevamos a cabo esta investigación con un grupo de etnógrafos para comparar y corroborar los datos: no existían personas cercanas al grupo que no interviniesen en la dinámica de sus interacciones en el aula, ni tampoco se pudieron hacer grabaciones para que fueran observadas por otros compañeros. A pesar de todo esto, sí hemos tenido la necesidad de tener ayudantes para las entrevistas, traductores, que quizás hayan interferido en la riqueza de los datos, reprimiendo las expresiones naturales de las alumnas.

Sobre la validez de los datos del análisis, debemos señalar que durante el periodo de asistencia al grupo, de marzo a junio de 2009, incorporamos al proceso de análisis una continua actividad de retroalimentación y evaluación constante: revisamos, comparamos y analizamos de forma continua los datos, readaptamos las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes, para no caer en conceptos abstractos o extraños que pudieran inducir a confusión, llevamos a cabo una observación participante en el contexto del aula y fuera de ella (visitando sus casas, conociendo a sus familias y en otros eventos sociales).

5.3.2 Sobre los resultados

Aunque los datos presentados reflejan la totalidad de las expresiones del grupo y gracias a la estadística podemos corroborar la información y hacer generalizaciones respecto a nuestra realidad específica, debemos tener en cuenta algunos aspectos en referencia al contexto y a las circunstancias en que se dieron que son relevantes y significativos para la comprensión de los acontecimientos.

- Sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje: en el aula de ELE, profesor y alumnos asisten y participan de un proceso dialógico para la construcción del aprendizaje de la lengua. Es importante recordar que los adultos buscan experiencias de aprendizaje que sean útiles para manejar sucesos específicos derivados de los cambios que deben afrontar en su vida (I. García Parejo, 2003). Si afirmamos que compartimos y trabajamos en el aula con el enfoque comunicativo, debemos promover y fomentar en nuestros alumnos el desarrollo de la competencia comunicativa, de forma que puedan desenvolverse cada vez mejor en situaciones inmediatas que se les presenten. Es básico entender la lengua como una herramienta para comunicarse, una herramienta que no tienen que trabajar *per se*, sino en virtud de su valor comunicativo. Cuando nuestras alumnas llegan al curso, vienen con unas expectativas determinadas por sus experiencias previas: estas son experiencias en las que se ha trabajado desde un enfoque tradicional, centrándose en el

papel de la gramática, y estructural, repitiendo patrones prefijados de respuesta (*drills*) (L. Miquel, 2003).

Cuando preguntamos por el significado que le dan al aprendizaje del español y a la clase o curso, la mayoría (7 de 8 alumnas) apuntan que es el lugar al que acuden para aprender a decir las cosas en español. Es decir, desde su perspectiva inicial las alumnas manifiestan que la lengua que aprenden es para ser usada fuera del aula. Otro cuestión es qué modelo de lengua le vamos a ofrecer para que usen o el que le han ofrecido en otros cursos anteriores a los que han asistido. La experiencia previa les ha enseñado que hay mucho que dominar y aprender (gramática) antes de ser capaces de expresarse y además la mayoría insisten en la importancia de hacerlo correctamente: no admiten cometer errores y mientras que se produzcan es mejor no hablar. A partir de estas manifestaciones y de las experiencias vividas previamente, podemos explicar que las expectativas de la clase de lengua que tienen se basan sobre todo en un enfoque nocional y funcional con una fuerte influencia de la enseñanza tradicional centrada en el papel de la gramática y a través de métodos como la traducción.

Del mismo modo, se observan las expectativas de las alumnas en el aprendizaje de la lectoescritura. En los cursos anteriores que han realizado apenas han trabajado esta habilidad y cuando lo han hecho, ha sido desde el método sintético o silábico, es decir, partiendo de unidades simples (grafemas o fonemas) hasta llegar a unidades más complejas (palabras). Además, normalmente se ha producido basándose en un aprendizaje descontextualizado y poco significativo, siguiendo el programa tradicional de la alfabetización de adultos y niños. Hay que señalar que tanto adultos como niños, cuando participan de esta forma de aprendizaje, lo hacen siendo conocedores de las realidades a las que aluden las palabras que leen y escriben, cuestión que no siempre se da cuando se trata de personas extranjeras (no conocen el significado de muchas palabras: nombres comunes, pronombres, verbos, etc.) y es por esto, por lo que normalmente es poco significativo para ellas y fructífero, ya que, al desconocer lo que leen, no tienen la sensación de estar avanzando.

Cuando planteamos el proyecto para el desarrollo de las habilidades lectoescritoras incluimos elementos de las tres metodologías actuales: sintética, analítica y constructivista. Sin embargo, nos basamos en esta última a la hora de diseñar los puzzles para fijar el léxico trabajado en cada unidad didáctica. El juego se fundamenta en el diálogo y la interacción de los participantes para negociar los significados de las imágenes que observan. Deben decidir qué hipótesis van a plantear, formularlas y posteriormente, comprobarlas (como en cualquier trabajo científico). Esta forma de plantear el trabajo de

alfabetización fue vista en un principio de manera extraña, ya que nunca habían asistido a un aprendizaje formal en el que ellas debieran tomar la iniciativa y en el que tuvieran que decidir como iban a desarrollarla. La primera sesión que dedicamos a la lectoescritura fue lenta y hubo que explicar y repetir varias veces las instrucciones para que estuvieran seguras de lo que tenían que hacer. No obstante, resueltas las dudas en esta primera sesión, fue mucho más fácil el trabajo en las sesiones posteriores y las alumnas fueron apreciando poco a poco los resultados, ya que este trabajo les facilitaba enormemente la memorización del nuevo léxico a la vez que iban asimilando el proceso de descodificación y codificación de los textos escritos de forma comprensible para ellas y por tanto, también significativa.

El resto de actividades planteadas para la lectoescritura, las listas de nombres y el trabajo con títulos (basadas en un enfoque más analítico) también fueron cuestionadas en un principio, dada la inexperiencia con este tipo de método. Cuando preguntamos a las alumnas por el grado de satisfacción con los resultados obtenidos, apuntan que sus expectativas se han visto cumplidas en la actividad de los nombres propios, ya que adquieren fluidez en la escritura de las grafías, reconocen muchas de las letras, las asocian al fonema correspondiente y son capaces de predecir en la mayoría de las ocasiones de qué nombre se trata. Hay que recordar, que cuando leemos no tenemos por qué fijarnos necesariamente en todos los grafemas, sino que obviamos su lectura total para aventurarnos a formular hipótesis en función de nuestras expectativas sobre el texto. Esta tendencia es aún más apreciable en personas de procedencia árabe, cuya codificación escrita no marca los fonemas vocálicos.

Por otro lado, en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje intervienen tanto el profesor como el alumno con determinadas características, habilidades y emociones en los que su actuación se define a partir de experiencias anteriores. Esta interacción entre las personas nos conduce a afirmar que la utilización de conductas estratégicas, tanto en el aprendiz como en el enseñante, está influida por factores de tipo cognitivo y emocional (Monereo, 1998).

El uso de estrategias es utilizado por el aprendiz en mayor o menor medida y también tiene que ver con el conocimiento previo de cada individuo, junto con las experiencias que haya tenido a lo largo de su vida. Ellis (2000), señala que también la motivación, así como la experiencia que haya tenido en el aprendizaje de la lengua son factores que contribuyen al uso de las estrategias.

Nuestras alumnas han tenido una breve experiencia en contextos educativos y por tanto el uso de estrategias de forma reflexiva e intencionada en referencia a la adquisición

de lenguas y al aprendizaje formal ha sido escaso. Del mismo modo lo refieren ellas cuando lo preguntamos por la utilización de las mismas en el cuestionario. Tres de los enunciados (3, 8 y 9) fueron confirmados por todo el grupo. En el enunciado sobre hablar sin miedo al error (enunciado 7) observamos, sin embargo, que ninguna responde afirmativamente, esto es, sin la seguridad absoluta de que lo harán correctamente, no participan en la conversación. El resto de las estrategias que les presentamos son a veces usadas y otras no.

Es importante señalar que tras preguntarle por todas estas actividades muchas de ellas notaron que estas acciones podían ayudarles a mejorar su competencia comunicativa o “ayudarles a hablar” (cita literal). Es decir, hacen uso de algunas de las estrategias conscientemente pero sin pensar que pueden ayudarle a mejorar su dominio del idioma.

Por otra parte, estudiamos los patrones de interacción social entre las alumnas y la profesora - investigadora en este caso. El contexto en el que se desarrolla la actuación, el aula, también determina las acciones que se dan. Por otro lado, la cultura de la que participan adjudica un lugar determinado al alumno y un rol, al igual que al docente: esto es el modelo de profesor como centro del aprendizaje, transmisor de conocimientos, organizador, director y gestor de las actividades e interacciones que se dan en el aula. Además, las formas de interacción que se dieron en un principio estaban basadas en la gestión del profesor de los turnos de habla, esto es, preguntar, confirmar, comprobar la comprensión, etc. Las alumnas no podían o no creían conveniente intervenir en la clase sin que fueran preguntadas o tomar la iniciativa a la hora de plantear un tema para discutir o conversar. Estas creencias unidas a la experiencia en la práctica educativa (muy escasa) y al valor académico y social que se atribuyen (en relación con lo que otros opinan sobre ellas), determinan el tipo de respuesta que expresan ya sea de forma verbal y/o no verbal.

En los cuestionarios de motivación se incluyen algunas preguntas sobre su nivel de satisfacción con la actuación docente y todas (enunciado 8) o la mayoría (enunciado 3 y 7) manifiestan su satisfacción total o en gran parte con la pedagogía didáctica empleada. Quizás estas afirmaciones pueden deberse a la asunción de los roles del profesor y el alumno determinadas por su cultura.

Lo mismo ocurre con las preguntas acerca de la adecuación y utilidad de los materiales usados. Hay pocas declaraciones negativas sobre ellos y la mayoría del grupo los percibe como interesantes, útiles y claros. No obstante, hay algunas, las de más edad, que, con la licencia que ello les confiere, se atreven a decir que a veces son difíciles, aburridos e incluso poco útiles. Como hemos visto en el análisis de los criterios para la

creación de materiales, la muestra que presentamos no cumple todos los principios que son deseables y habría que analizar todo el material para estar seguros de que sí los cumplen gran parte de ellos. (A pesar de esto, la muestra seleccionada la consideramos significativa porque es una de las secuencias que mejor funcionó en el aula, debido al interés en el tema, a los conocimientos previos que tenían las alumnas y a las dinámicas usadas para la consecución de los objetivos)

- Sobre la necesidad de comunicación e integración en la sociedad de acogida: observamos y preguntamos por las relaciones que establecen con los hablantes nativos de la lengua española. Estas relaciones vienen en gran parte determinadas por el contexto de inmersión en el que se encuentran, pero también existen otras que no parten de las exigencias sociales con las que se encuentran diariamente. Estas son las que por sensibilización y contacto con otras personas tienen lugar en contextos concretos: reuniones de mujeres en asociaciones, asistencia al centro educativo y participación en talleres de gastronomía y costura.

La cultura rural de la que proceden la mayoría de nuestras estudiantes establece que la mujer que tiene cargas familiares constituye un medio de estabilidad en el seno de la familia y de la comunidad y en consecuencia tiende a mantener valores y comportamientos tradicionales (T. Losada Campo, 1991). La mujer establece relación con la sociedad de acogida a través de vínculos de vecindad de carácter ocasional o rutinario, pero es difícil que lleguen a un verdadero intercambio de amistad, reservándolos al seno de la comunidad marroquí, con miembros de la misma etnia, prolongando los lazos ya existentes antes de la inmigración y de nuevo reanudados en el exilio (M. Mohamed, 1988). Las relaciones con el país de acogida están poco desarrolladas. Por el contrario la anexión con el país de origen es constante, debido, en parte, a la proximidad geográfica que les hace vivir entre las dos orillas del Mediterráneo. Esta cercanía contribuye al mantenimiento y recreación del orden material gracias al aporte de elementos relacionados con las actividades de subsistencia, así como los producidos para propósitos ornamentales, artísticos y culturales (C. Giménez Romero, 1993).

En los cuestionarios que realizamos atendiendo a la motivación, introdujimos tres enunciados (1, 5 y 6) que apelaban a la dimensión integradora de la motivación y dos, a la dimensión instrumental (4 y 9). Las alumnas manifestaron que tenían interés en aprender el idioma, ya que les facilitaría la realización de las actividades rutinarias, pero pocas expresaron que desearan relacionarse con los nativos de la lengua. En el cuestionario de estrategias de aprendizaje (1 y 4), incluimos dos enunciados que aluden a este mismo punto, así como cuatro de los descriptores que utilizamos en la parrilla de observación de

habilidades y destrezas interculturales también se centran en el contacto que establecen con nativos (2, 4, 7, 8 y 9). Está demostrado que el contacto y la práctica con nativos de la lengua meta, facilita la adquisición de la misma. A pesar de esto y del conocimiento de nuestras alumnas de esta actividad para mejorar en su aprendizaje, no manifiestan su interés por llevarla a cabo ni la realizan de ningún modo aparte del estrictamente necesario o la realizan empujadas por diferentes personas que median entre ellas e instituciones dedicadas a favorecer la participación de la mujer inmigrante. Esto es debido en gran medida al rol de mujer que desempeñan: ellas son capaces de desenvolverse con más o menos facilidad en las actividades básicas para la subsistencia, ya que cuentan con un dominio básico del idioma y tienen además la ayuda de sus hijos/as en el caso de que así lo requieran.

- Sobre la dimensión afectiva en la adquisición de la lengua: es ampliamente aceptado que, además de los factores cognitivos, en el aprendizaje de una lengua extranjera es esencial tener en cuenta la dimensión afectiva y emocional de los aprendientes y las características de las interacciones que se suceden dentro y fuera del aula con los miembros de la cultura meta, en cuanto que determinan el grado de empatía por el nuevo idioma, el deseo de proximidad a los nativos, etc. (Arnold, 2000; Dörnyei, 2001a; Dörnyei y Murphey, 2003; Fonseca, 2002; Moskowitz, 1978; Rinvoluceri, 1999; Schumann, 2000; Stevick, 1980, 1996, 1998; Underhill, 2000; Williams y Burden, 1999).

Un inmigrante desengañado al descubrir que España no es lo que ha soñado está mucho menos interesado en la adquisición del idioma. Este tipo de personas se sienten atrapados entre la imposibilidad de conjugar lo que se han prometido a sí mismos y la realidad de su vida en España (El Madkouri, 1995).

Nuestras alumnas en su condición de esposas no trabajadoras, desarraigadas de su mundo, desencantadas por la realidad que les ha tocado vivir, están poco interesadas en progresar en la nueva sociedad y por tanto, en aprender el nuevo idioma. Sus miradas ante lo español (incluyendo el idioma, la gente y la vida en general) están condicionada por sus experiencias con la sociedad. Si se sintiesen cómodas, el grado de entusiasmo por acercarse a los nativos sería mucho mayor. Sin embargo, si sienten antipatía por el nuevo país, ya sea porque no se han cumplido sus expectativas o porque han tenido malas experiencias, reflejan este sentimiento en la impasibilidad por aprender el español para que sea su vehículo de comunicación con la sociedad de acogida.

En la parrilla de observación que diseñamos para estudiar las destrezas, habilidades y actitudes interculturales notamos que no hay ningún descriptor que sea

observable en todas ellas. El enunciado en el que se pregunta por las relaciones que establecen entre la cultura de origen y la española (enunciado 1) es en el que hay más consenso en sentido afirmativo. Los enunciados relacionados con la empatía por la cultura española (enunciados 2, 4, 7 y 8) obtienen resultados tanto negativos como positivos. Normalmente las más jóvenes y recién llegadas son las que muestran una actitud de más acercamiento a la cultura meta, mientras que las de más edad o las que llevan más tiempo en España son las que prefieren mantener cierto distanciamiento con la cultura española.

Por otro lado, el enunciado que se refiere a la capacidad para mediar y abordar malentendidos interculturales (enunciado 3) es sólo observable en una de ellas: esta es, una mujer adulta con estudios primarios y que habla un poco de francés.

Otra cuestión importante es el grado de aceptación y de apoyo de estas mujeres por parte de sus familiares y amigos en referencia al aprendizaje de la lengua. Tradicionalmente la mujer marroquí aparece invisible, identificada únicamente con relación a su marido: esposas de sus maridos, hermanas de sus hermanos, hijas de sus padres o madres de sus hijos, permanecían en la sombra, su suerte ligada a la del hombre. A los ojos de los poderes públicos sólo cuenta el marido, portador de un permiso de trabajo y de residencia, y por tanto en situación de arropar a su mujer (Losada Campo, 1993).

La autoestima, parte importante de la dimensión afectiva, depende en gran medida de las experiencias previas, negativas o positivas, pero también de cómo somos vistos por las personas significativas de nuestro entorno. En su caso, maridos, hijos, hermanos, etc. Las respuestas que observamos en estas personas importantes son como un espejo a través del cual nos vemos y juzgamos nuestra propia imagen (Coopersmith, 1967 en V. de Andrés, 1999).

Así, dos de los enunciados del cuestionario de motivaciones (enunciado 2 y 10) hacían referencia precisamente a esta dimensión, el grado de aceptación de los familiares de estas mujeres por su aprendizaje. Uno de ellos versaba sobre la importancia que ellos (las personas significativas) le conferían a que sus madres, esposas o hermanas aprendieran el idioma. La mayoría manifestaron que sí era importante para ellos pero de una forma básica, es decir, conseguidos ciertos objetivos que cubriesen sus necesidades para la subsistencia o quehaceres rutinarios, no hacía falta que continuaran con su aprendizaje. Por otra parte, el enunciado que hacía referencia a la ayuda recibida por esos familiares para su progreso con el idioma revelaba que en cierta medida todas se veían apoyadas por los familiares, aunque no todo lo que desearan.

No obstante, debemos señalar que esta baja autoestima es frecuentemente consecuencia de la modestia, característica de la cultura árabe que se contempla como una virtud deseable. En la moralidad islámica este es un don que engloba todos los aspectos de la vida y que concierne tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo son las mujeres las que más consideraciones deben observar al respecto: en el habla, cortesía, maneras, vestimenta, etc. Por el contrario, las mujeres que participan de la esfera pública de la vida en su totalidad, es decir, mujeres trabajadoras, adquieren cierta categoría y reciben por tanto, un mejor trato de su marido. En este tipo de familias, la mujer suele tolerar menos un mal comportamiento del hombre, ya que siente seguridad material y económica. No obstante, las características de este mercado laboral del que disfrutan, se limitan normalmente a sectores mal pagados y descualificados (Losada Campo, 1993).

La modestia, definida en la RAE como cualidad de humilde, ausencia de vanidad y ostentación, puede haber interferido a la hora de realizar las actividades que nos planteamos para la mejora de la autoestima en nuestro proyecto de investigación-acción. El grupo que nos ocupa se conforma, como hemos mencionado de mujeres no trabajadoras, procedentes de entornos rurales y algunas de ellas, originarias del Rif (esto es reseñable ya que en esta zona, la tradición familiar está basada de manera muy sólida en una sociedad patriarcal que confina a las mujeres a la casa y a la familia y no se observan cambios ni progresos en el nuevo ámbito social, L. M. Narbona Reina, 1993).

Cuando planteamos a nuestras alumnas la actividad de *La hora del círculo*, tuvimos algunos problemas para iniciar la primera fase en la tenían que contar a las demás alguna habilidad en la que fueran buenas. No creemos que fuera porque no se les ocurría ninguna, sino que esta misma modestia les impedía percibir las actividades que realizan diariamente como talentos o habilidades para mencionar. Lo mismo podría decirse de la segunda fase de la actividad, *El día especial*, en la que debían fijarse en las cualidades de sus compañeras.

Los inmigrantes marroquíes manifiestan, generalmente, cierta reticencia hacia los cursos de aprendizaje del castellano organizados por la Iglesia o por grupos organizados de sensibilidad religiosa. Paradójicamente, el mismo fenómeno se da también cuando estos mismos cursos están organizados por mezquitas o por asociaciones de inmigrantes marroquíes. Parece que en el subconsciente del marroquí todo lo que es asociacionismo es una fuente de problemas (El Madkouri, 1995). Por todo ello, una cuestión importante para el trabajo con la autoestima de las alumnas es desarrollar y consolidar con ellas un

sentimiento de seguridad y pertenencia al grupo en el que se encuadran, cuestiones necesarias para poder hablar sin miedo al ridículo y sin pensar en el qué dirán sus compañeras.

6. CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones finales.

Tras haber presentado en el apartado anterior los resultados del análisis que hemos realizado y señalar las consideraciones más relevantes que caracterizan a nuestro grupo y a las que debemos atender, consideramos que estamos en disposición de contestar a las preguntas e hipótesis que planteamos inicialmente en el apartado 3, Objetivos del estudio y más concretamente en el punto 3.2, Preguntas de análisis e hipótesis sobre los objetivos.

A continuación contestaremos uno a uno los planteamientos que apuntábamos para cada una de las categorías del análisis:

6.1.1 Sobre la motivación: ¿Cuáles son sus metas respecto a la nueva lengua? ¿Reconocen la funcionalidad del aprendizaje formal? ¿Qué valor le dan teniendo en cuenta el esfuerzo que tienen que hacer para atender a las clases? ¿Consideran que la aproximación a los nativos y su cultura puede facilitarles la adquisición y el aprendizaje de la nueva lengua? si es así, ¿están dispuestas a hacerlo?

Las alumnas sí quieren mejorar su competencia comunicativa en español, es decir, progresar en su capacidad de comunicarse con la sociedad en la que viven. Sin embargo, es cierto que su vida diaria se desarrolla entre dos mundos, el personal, donde atienden las necesidades de su familia y hogar y donde hay una fuerte influencia del mundo ritual propio de su cultura de origen, y el público o social, donde se relacionan con otras personas de su país de origen y de España. En su esfera privada, las mujeres son las guardianas de las tradiciones y tienden a reproducir el modelo familiar y social que desempeñaban en Marruecos (Losada Campo, 1993). Las situaciones con las que se encuentran diariamente en las que tienen que desenvolverse en la lengua meta son rutinarias y específicas. No establecen muchos vínculos con personas de la sociedad española y por tanto, las exigencias en la nueva lengua son predecibles y las cumplen con más o menos facilidad o con la ayuda de algún familiar o algún amigo o amiga marroquí que habla mejor el idioma (Losada Campo, 1993). Su afán no es comunicarse perfectamente ni ser las aprendientes perfectas, sino más bien, salir del paso lo mejor posible (véanse las respuestas al enunciado 1 y 4 de la muestra 1). Sus metas respecto al aprendizaje formal son solventar dudas y aprender cuestiones concretas que las ayuden en sus quehaceres diarios. El sentimiento de desencanto hacia la sociedad española y su vida, dividida entre dos mundos, hacen que

tengan una visión del aprendizaje más instrumental que con una perspectiva integradora en la sociedad de acogida.

Sin embargo, al acudir al curso de español reconocen que carecen de todas las herramientas necesarias para llevar a cabo una vida plena en el nuevo contexto. En sus manifestaciones podemos apreciar el beneficio que perciben al asistir a la clase y del aprendizaje que están realizando (véanse las respuestas a los enunciados 3, 7 y 9 de la muestra 1). Así, la mayoría expresan que es importante aprender la lengua para realizar exitosamente las tareas que se proponen diariamente. Además, la clase de español es el sitio en el que pueden plantear cuestiones que en otro lugar no se atreverían a hacer. Estas afirmaciones apelan a la dimensión relacionada con el contexto educativo.

Por otro lado, las alumnas, para las que mayoritariamente era la primera actividad académica de su vida, le dan un gran valor al hecho de acudir a una clase de idiomas, aunque éstas no sean regladas. La asistencia a un curso es dedicarse un tiempo a ellas mismas y supone, por tanto, dejar de lado o posponer otras tareas. Supone también caminar una larga distancia en muchos casos, soportando frío o calor: un esfuerzo físico (al final del curso había dos embarazadas). Para ellas, acudir a un curso, de idiomas en este caso, es un reto personal y conlleva además el reconocimiento social. Todo esto se materializa en el deseo por el diploma que recibieron al finalizar el curso. Sus expectativas de aprendizaje se cumplieron en mayor o menor medida, pero las que sí se cumplieron fueron las expectativas de reconocimiento social y las que se habían planteado consigo mismas.

Como podemos observar hasta ahora, la motivación que tienen por aprender el idioma es más bien externa, para cumplir con una serie de objetivos impuestos por el contexto de inmersión en el que se encuentran, pero también objetivos personales que se derivan de una necesidad de confirmación por la sociedad de acogida y de ellas mismas, en cuanto lo que supone cumplir con la asistencia regular al curso durante tres meses (cuestiones que se refieren a las dimensiones relacionadas con el macrocontexto y con los objetivos propios).

Pero también debemos observar el grado de motivación intrínseca que pueden tener. Las alumnas reconocen que lo que aprenden es para ser usado con otras personas fuera del aula que no hablan su idioma. Saben que en la práctica y en la aproximación y la sensibilidad por las personas de la otra cultura está la clave para el éxito en el progreso del aprendizaje. Sin embargo, no terminan de acortar las distancias con la sociedad española. Como ya hemos comentado antes, las familias marroquíes tratan de continuar el modelo de

familia nuclear que se extiende en su país. Los vínculos de parentescos son extensos y complejos, y en ocasiones hasta una vecina pasa a ser considerada prima, procurando reconstruir de esta manera la red articulada de relaciones femeninas típicas de las culturas mediterráneas. Además, la presencia de otras mujeres, normalmente ya casadas y de edad avanzada, en el país de la emigración, es una garantía para la familia de la emigrante, ya que confían en que se siga ejerciendo el control social (A. Ramírez Fernández, 1995, 1996). En este contexto, las mujeres deben dedicarse a servir a su familia, a transmitir los conocimientos tradicionales a sus hijas y a enseñarles el rol que desempeñarán ellas como medio de estabilidad en su comunidad. El deseo de prosperar en el país de acogida no conlleva necesariamente el sentimiento de identidad nacional, es decir, no hay un sentimiento de pertenencia. Su deseo es material y no sufren ningún proceso de asimilación en esta cuestión, es decir, la dimensión integradora no se ve alterada por la funcionalidad y las mejoras que les ha conllevado el proceso migratorio.

En cuanto a la última de las dimensiones de la motivación de Gardner (1985), en referencia a las personas significativas de su entorno, observamos que no existe un ánimo generalizado por sus familiares y amigos para que avancen en su aprendizaje de la lengua. Estas personas las asisten y ayudan cuando les es necesario, pero no apreciamos una actitud de estímulo para que continúen su trayectoria académica.

6.1.2 Sobre la interculturalidad: ¿Qué habilidades y destrezas observamos en el grupo? ¿Cuáles deberíamos enseñar? ¿Qué objetivos interculturales deberíamos formular durante el proceso del diseño curricular?

En nuestras alumnas observamos que son capaces de relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera, la española en este caso. Además del creciente fenómeno migratorio que ha hecho que cada vez las ciudades sean más multiculturales, en España contamos con nuestro pasado árabe y la influencia del paso de esta cultura es todavía apreciable a nuestro alrededor: el paisaje de nuestras ciudades y pueblos, la gastronomía y otros aspectos guardan similitudes con nuestros vecinos al otro lado del Mediterráneo, por lo que no es de extrañar que se establezcan asociaciones y que el nuevo hogar no resulte tan desconocido.

No obstante, es obvio que existen diferencias entre las dos culturas y la imagen que las mujeres marroquíes tienen de la sociedad española también está basada en la idea de una sociedad occidental, europea y cosmopolita que se opone a los valores y actitudes tradicionales que tratan de transmitir y extender en sus descendientes. Así, por una parte,

encontramos un grupo de mujeres más jóvenes con un tiempo de estancia en España de aproximadamente un año, que intentan salvar los prejuicios y los estereotipos de la cultura de origen para acortar la distancia con los nativos y, por otro lado, observamos el grupo de mujeres de más edad, a partir de los 40 años, que llevan una media de tres a cinco años en España, y que suelen caer frecuentemente en discursos estereotipados y tópicos que las colocan en posiciones muy alejadas de la sociedad de acogida. Como consecuencia de esta actitud de aproximación y distanciamiento de la sociedad española, podemos apreciar la disposición que tienen algunas para sensibilizarse y establecer contacto con personas de la otra cultura. Esta actitud hace que las mujeres inmigrantes se conviertan en protagonistas de un choque aparentemente irreconciliable, entre cultura árabe y occidental, entre cultura moderna y tradicional. Estudiando esta inmigración, y el papel de las mujeres en el mantenimiento o desestructuración de las culturas propias del movimiento migrante, I. Taboada-Leonetti distingue dos actitudes típicas: las de las *instrumentalistes* y las de las *promotionelles*. Las *instrumentalistes* son más permeables a la cultura de la sociedad en la que se insertan, sobre todo a los valores de emancipación femenina que las mujeres occidentales reivindican desde hace años. Sin embargo, viven al mismo tiempo la crisis de la deculturación, es decir, se ven obligadas a elaborar una síntesis entre valores nacionales y occidentales, o sea, coloniales, a menudo en contradicción con sus propias familias y con las mujeres de la familia. Las *promotionelles* se convierten de mujeres fuera de lugar a agentes privilegiadas del cambio, lo que se llama, con o sin razón integración (Taboada-Leonetti, 1983).

Por todo esto, podemos afirmar que aún hay mucho que trabajar para superar la perspectiva estereotipada que tiene una gran parte de esta comunidad y así mismo, habría que ayudarlas a identificar y utilizar las estrategias adecuadas para establecer contacto con los nativos en contextos que no resulten forzosos ni demasiado directos.

La última de las habilidades interculturales deseables que nos planteamos es la capacidad de establecer lazos entre la propia cultura y la extranjera a fin de mediar, explicar la diferencia y aceptarla en cuanto a lo que hay de humano en ellas. Esta actitud es sólo observable en una de ellas que es la única además que tiene experiencia académica previa y conocimientos básicos de francés como LE.

Sobre qué habilidades, destrezas y actitudes interculturales deberíamos trabajar y exigir en su caso, el MCER (capítulo 5) propone estas cuatro:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Otro punto es qué cuestiones culturales vamos a tratar en el curso y de qué forma vamos a abordarlas e integrarlas en las unidades didácticas. La cultura, entendida como mecanismos de control-planes, recetas, fórmulas, instrucciones que gobiernan la conducta de los nativos ya su vez, como una fuerza directiva que nos conduce a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros y a actuar consecuentemente con tal comprensión (recuperando la definición semiótica - constructivista de Geertz, 2001 y D'Andrade, 1990, respectivamente) debe estar incluida en todas las actividades y tareas que propongamos durante el curso: tratando las diferencias desde una perspectiva crítica, siendo respetuosas con sus opiniones y no cayendo en estereotipos ni en estrechez de vista ante las diferentes respuestas que propongan.

Ahora bien, consideramos necesario incluir en el programa algunas cuestiones claves que pueden ayudar a dilucidar y comprender la perspectiva de la cultura meta ante algunos fenómenos. En este nivel incluimos principalmente el papel de la mujer en la sociedad en todos los ámbitos: familiar, social, académico y laboral. No pretendemos que asimilen y acaben aceptando la propuesta occidental, sino que, ante todo, conozcan sus derechos y los centros y personas a las que pueden acudir para solicitar cualquier información (no sólo para pedir ayuda).

Sobre otras cuestiones culturales, siempre es posible recopilar información sobre qué temas despiertan su interés: antes de iniciar el curso, durante y más naturalmente, en el momento en que surjan dudas.

6.1.3 Sobre la autoestima: ¿Qué aspectos fundamentales debemos promover en relación a la autoestima? ¿Qué tipo de actividades pueden ser implementadas para fomentar el sentimiento de confianza, capacidad, autonomía y competencia? ¿De qué forma podemos trabajar en clase para ayudarlas a construir una imagen positiva de sí mismas para el aprendizaje?

Basándonos en los postulados de Reasoner (1982) y en las experiencias y resultados obtenidos en nuestro proyecto para el fomento de la autoestima, consideramos que los sentimientos de seguridad, identidad, pertenencia, propósito y competencia

personal son requisitos indispensables para progresar en la construcción de un concepto positivo de las aprendices.

El fenómeno migratorio no es iniciado ni viene determinado por las mujeres, sino que viene dispuesto por la estructura social de Marruecos. Ellas, que no trabajaban en la sociedad de origen, emigran a España y entroncan claramente con la tradición predominante en Marruecos, en donde la mujer debe sumisión al hombre recogida por la ley, donde las solteras deben sumisión al padre, hermano o tutor y las casadas, al marido. Sin embargo, ese proyecto de emigración que en principio sólo tenía como función la reagrupación familiar, se ve alterado por su relación con otras mujeres, las confrontaciones con sus vecinas y el paso del tiempo, que les hacen ver otra realidad y algunas aspiran a mejorar su condición insertándose en el mundo del trabajo (Losada Campo, 1993). El fenómeno migratorio trae de continuo a la memoria el aspecto económico, y en el actual contexto el trabajo femenino juega un papel particular como amortiguador de la crisis. La mujer al ejercer una actividad asalariada hace uso del privilegio que le concede el Derecho de Familia Marroquí; es decir, puede administrar sus bienes y tratar de ahorrar para comprar oro en sus viajes de vacaciones a Marruecos (el oro es el *Banco de las mujeres*). Esta situación provoca mejorías en el sentimiento de competencia y autosuficiencia.

Sin embargo, cuando las mujeres emigran se produce un choque en el que por un lado están, sus valores y tradiciones de servidumbre a la familia y sumisión al marido y por otro, la otra realidad en la que las mujeres occidentales y algunas de su mismo país de origen, gozan de libertad y seguridad. Estas mujeres se sienten desvinculadas de lo que por tradición y ley les es propio, las actividades para el mantenimiento y estabilidad de la familia y el hogar: el desconocimiento del idioma, las fórmulas rituales y las maneras de interacción entre otras, las hace incapaces para lograr sus objetivos en la vida y por ello se sienten aún más dependientes de sus maridos y familiares masculinos. A estas alturas, la confianza en sí mismas llega a niveles mínimos y el miedo por la inexperiencia en la actividad académica no las anima a implicarse de forma segura en el aprendizaje. Teniendo en cuenta todo esto, consideramos necesario trabajar con ellas en la construcción de una autoimagen y un autoconcepto positivo.

El sentimiento de pertenencia es necesario para poder desarrollar la práctica académica sin miedo a las opiniones de los otros. De este modo, las alumnas se expresan libremente incluso sabiendo que pueden cometer errores. Es necesario hacerles ver que todos estamos en el mismo proyecto, en un camino en el que aprendemos todos y el docente es un guía para ayudarles a conseguir sus objetivos y no un juez que dictamine lo

que está bien y lo que está mal (aunque esto choque en principio con sus creencias sobre el rol del profesor).

Una vez creado el sentimiento de grupo, es importante fomentar el sentimiento de seguridad. Si se encuentran en un ambiente cómodo y de confianza, si sienten que sus compañeros y profesor las aprecian, los riesgos que asumen para el aprendizaje irán en aumento y las posibilidades de experimentar y comprobar sus hipótesis sobre la lengua también se pueden ver mejoradas.

Sobre el sentimiento de competencia personal es fundamental hacerles ver que sí son capaces de valerse por sí mismas y de progresar en su aprendizaje. Ellas solas han encontrado y utilizado las estrategias adecuadas para desenvolverse lo mejor posible en la sociedad de acogida. Tenemos que hacerles ver que, aunque no tengan las recetas perfectas, han logrado un repertorio amplio y variado de fórmulas para cubrir las diferentes necesidades que tienen y eso demuestra su capacidad y competencia.

La importancia del sentimiento de identidad es apreciable sobre todo cuando observamos la falta de seguridad. Debemos hacerles notar que cada una de ellas es singular y diferente del resto de sus compañeras, cada una es especial y está capacitada para muchas tareas además de las que realizan para sus familias (aunque para ellos, es para quienes más esfuerzo disponen). En este sentido, la actividad que realizamos de *El día especial* en la que sus compañeras debían nombrar aspectos positivos de cada una de ellas, provocó igualmente el pensamiento positivo sobre ellas mismas.

El sentimiento de propósito entendido como intención y voluntad de hacer algo, es el cierre perfecto para los postulados de Reasoner. Si trabajamos las áreas mencionadas previamente, la voluntad y el compromiso de nuestras alumnas por progresar en el aprendizaje está casi garantizado, puesto que las condiciones son las óptimas para que se embarquen en un proyecto educativo con esperanzas de salir exitosas.

Por otro lado, las propuestas de trabajo que planteamos para este área tienen fundamentalmente dos objetivos, por un lado, cooperar para la construcción de esa autoestima necesaria y, por otro, trabajar otros exponentes lingüísticos que estén ligados de alguna manera al tema que estemos tratando en cada momento.

Debido a la importancia de la modestia en la cultura árabe no podemos plantear actividades o tareas en el aula que sin un motivo aparente promuevan actitudes vanidosas u ostentosas de su persona: esto no funcionaría. Es preferible proponer actividades que dentro de las pautas para su realización y los objetivos que marquen, establezcan las bases para el trabajo con esos sentimientos que estamos mencionando como fundamentales: la

seguridad, la pertenencia, la identidad, la competencia, el propósito y promuevan procesos que los estimulen.

Durante la realización de nuestro proyecto, diseñado gracias a la propuesta de De Andrés (1999) nos dimos cuenta de que una vez superadas las barreras iniciales referentes al sentimiento de pertenencia al grupo, a la seguridad y a la competencia, era mucho más fácil la realización y la implicación de las participantes para hacer que las actividades funcionaran y todas tuvieran su momento durante el curso para que le subieran la autoestima, es decir, se logró un clima de entendimiento, respeto y cooperación.

6.1.4 Sobre las estrategias de aprendizaje: ¿Qué estrategias movilizan en clase y fuera de ella? ¿Cómo podemos entrenarlas en estrategias?

Nuestras alumnas no son hojas en blanco sino que son personas portadoras de valores culturales, hábitos vivenciales y experiencias y expectativas sobre lo que conlleva el aprendizaje de cualquier habilidad. Aunque no estén alfabetizadas en su propio idioma ni hayan acudido nunca a la escuela y recibido una reflexión formal sobre su lengua, han sobrevivido como hablantes, sin necesidad de alfabetización y han desarrollado estrategias para relacionarse con el mundo. Miquel (2003) apunta que suelen ser individuos dotados de un potencial estratégico altamente desarrollado y movilizan estrategias de todo tipo: cognitivas, afectivas y sociales, infieren, deducen, hacen analogías, generalizan, etc.

En los cuestionarios que realizamos para investigar el tipo de estrategias que utilizan para el aprendizaje de una L2 nuestro grupo de mujeres adultas, inmigrantes y analfabetas en su lengua materna nos señalaron y mostraron que utilizan varias que le permiten desarrollar una mejor fluidez en la L2. Utilizan estrategias cognitivas: práctica, memorización, repetición, recombinación y palabras clave. En cuanto a las metacognitivas, se observa el autocontrol. Sobre las estrategias sociales, nos confirmaron la petición de clarificación y de las comunicativas, la inferencia de significados por el contexto y otros elementos paralingüísticos. El resultado de la combinación de estas estrategias verifican que el objetivo de las aprendices es comunicarse con sus interlocutores.

Sobre la necesidad de enseñar estrategias, Oxford (1991, citado en Williams y Burden, 1997) señala que la enseñanza de estrategias de aprendizaje ayuda a los aprendices a ser más conscientes y hábiles sobre el uso y empleo de las mejores estrategias. La enseñanza de las estrategias es más efectiva cuando los estudiantes aprenden por qué y cuándo las estrategias específicas son importantes, cómo utilizarlas y cómo transferirlas a nuevas situaciones. El docente de lengua, al enseñar las estrategias de aprendizaje, ayuda a

concienciar a los estudiantes sobre cómo se lleva a cabo su aprendizaje, así como a desarrollar los medios para maximizar las experiencias de aprendizaje ya sea dentro o fuera del área de Lenguas.

En este sentido, podemos decir que la esencia de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje consiste en pensar en voz alta y hacer explícitos los procesos que han llevado a aprender o resolver una tarea. Consideramos que lo más lógico es transferir el control y la dirección de una tarea del profesor al alumno y pedirles que verbalicen los pasos que han seguido para llevarla a cabo. En primer lugar, el profesor puede servir de modelo para explicar el uso de la estrategia y posteriormente, exponer en voz alta las decisiones que deben tomarse para la adecuada aplicación.

6.1.5 Sobre la metodología: ¿Qué ocurre naturalmente en el aula? ¿En qué forma presentamos el contenido del aprendizaje? ¿Cómo se apropian ellas? ¿Qué significado le dan a la acción de expresarse, comunicar, interpretar e incorporar el contenido de las clases? ¿Qué teorías aportan elementos interpretativos para comprender lo que sucede en el aula?

Debido a las expectativas de aprendizaje y a la inexperiencia en el mundo académico, las alumnas desde el primer día se dispusieron en forma de círculo en el aula. A partir de entonces, iniciamos un diálogo para conocernos y aunque la docente llevaba su planificación hecha sobre los objetivos de aprendizaje que habíamos pactado previamente, la clase discurreó como una entrevista de grupo. Por eso, podemos decir, que naturalmente en el aula, ocurre un proceso dialógico para comunicarnos y esa comunicación es el objeto mismo del aprendizaje. Las alumnas respondieron correctamente a las convenciones adecuadas para iniciar, mantener y finalizar un diálogo, esforzándose por expresar lo que deseaban y demostrando que tienen un conocimiento del mundo que les capacita para participar en su entorno con una lengua extranjera.

Desde un principio, pretendíamos que el contexto del aula resultara lo más natural posible y por ello, dejamos discurrir la comunicación sin dejar por ello de lado la resolución de las dudas que surgían. La misma situación en la que nos encontrábamos era en sí el proceso y el objetivo de su presencia allí.

Cuando se trataban cuestiones desconocidas totalmente, se dejaba un tiempo para que pudieran reflexionar e inferir el significado y se les ayudaba para que respondieran en función de lo que querían expresar. Este era el tiempo que dedicábamos para la reflexión sobre las formas lingüísticas. Del mismo modo, hicimos hincapié en presentar muestras de

lengua que fueran realistas y a partir de ellas, trabajar los textos desde varias perspectivas, teniendo en cuenta la intención del autor, la significación que propiamente le daban las alumnas y las reacciones que provocaba en ellas.

Las alumnas, poniendo en marcha sus mecanismos para la asimilación de los nuevos contenidos, no entendían en principio, un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que ellas mismas debían esforzarse por descubrir los significados y arriesgarse a plantear respuestas que podían ser incorrectas. Basándose en sus creencias de lo que es el aprendizaje formal, esperaban que la docente fuera la que les presentara los nuevos contenidos del día y les dijera lo que tenían que hacer con ellos para llegar a interiorizarlos. No obstante, una vez asimilada la rutina de la forma de actuación en clase, decidieron participar de ella, aunque debemos señalar que tuvimos que hacer grandes esfuerzos por manejar un amplio abanico de diferentes actividades para la práctica contextualizada y significativa de los nuevos aspectos que tratábamos en clase. Para cumplir este objetivo, programamos para cada unidad didáctica una actividad fuera del aula en la que todas tuvieran que participar y así afianzar lo aprendido en clase. Este proyecto no funcionó totalmente y algunas de las actividades planteadas tuvieron que ser canceladas por la falta de participación.

Sin embargo, aunque nuestras alumnas aparentemente interiorizaban los procesos y los nuevos contenidos, había un vacío entre la clase y las situaciones de actuación fuera de ella. Los temas que se trataron fueron los negociados con ellas mismas en un encuentro previo al inicio del curso y además se fueron incorporando otros, sobre la marcha, que suscitaban su interés. Aún así, el distanciamiento psíquico de las alumnas de la sociedad de acogida y de la lengua, hacía que a veces tomaran estos nuevos aprendizajes como ajenos y no los incluyeran en sus nuevos repertorios de fórmulas para comunicarse con el entorno, olvidándolos al salir del aula.

En cuanto a qué teorías y metodologías de trabajo nos alumbran esta forma de interacción en el aula, podemos afirmar que el Enfoque Comunicativo y la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas son claves para comprenderla.

Por un lado podemos afirmar que a las alumnas, debido a la inexperiencia en el ámbito académico y al desconocimiento del sistema formal de su L1, no podemos presentarles un modelo de lengua basado en la descripción de sus elementos lingüísticos. Para ellas, personas competentes en su L1 sin haber pasado por la escuela, la lengua es un sistema de comunicación y cómo tal, hemos de planteárselo. La dimensión semántica de la

lengua es el eje sobre el que debemos trabajar y sobre otros elementos que también intervienen en la negociación del sentido y que permiten que se avance en el proceso de la comunicación, entiéndanse elementos paralingüísticos y extralingüísticos. No obstante, debemos recordar que nuestras alumnas, por el contexto de inmersión en el que se encuentran, conocen ya muchos de esos elementos y otros, son comunes o incluso algunos universales en todas las sociedades y lenguas (hay un conocimiento del mundo compartido).

De ahí, la necesidad de recabar información y de sondear del docente para averiguar qué saben sus alumnos a nivel lingüístico y qué comparten a nivel extralingüístico. El enfoque comunicativo fundamenta su teoría lingüística en ver la lengua como un vehículo de comunicación y no sólo como un sistema. Toda actividad comunicativa está ligada a un interés, de modo que antes de exponernos a una situación de comunicación tenemos una idea de qué es lo que queremos o pretendemos con ella. Por ello, en el enfoque comunicativo, el proceso de enseñanza y aprendizaje, sigue un propósito o intención comunicativa y gracias a la comunicación misma y a las interacciones entre nativos y aprendientes o sólo entre aprendientes se produce el aprendizaje. A partir de ese objetivo se planifican las actividades que deberían proporcionar las condiciones idóneas para que los alumnos reflexionen y hagan sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, así como practicar el uso de los nuevos elementos lingüísticos de forma contextualizada y significativa.

Por otro lado, para nuestras alumnas, lo más rentable es que los procesos comunicativos que se den en el aula sean lo más semejantes a lo que ocurre fuera de ella y esos procesos encuentran un medio ideal en la realización de tareas. En la ELBT, las actividades que conforman una tarea se realizan por un propósito que va más allá de la práctica de un componente lingüístico, la elaboración de un producto para el cual es necesario utilizar la lengua. La realización de las actividades persiguen un objetivo, encontrar datos que luego se utilizarán para la elaboración de la tarea o prepararse para obtener un mejor resultado final. De este modo, se crea un contexto en el cual adquieren significado todas las formas lingüísticas que se usan, se facilita la actualización de los procesos de uso iguales a los que se dan en la comunicación habitual fuera del aula, se realiza mediante cooperación e interacción entre los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea en sus distintas partes, se estructura en fases y pasos sucesivos e interrelacionados que vienen determinados por las propias características

del producto que se elabora, así como por criterios de orden pedagógico y tanto su contenido como sus resultados están abiertos y dependen de los procesos que cada alumno aplique (A. Giovannini, 1996).

Sin embargo, aunque creemos que esta forma de trabajo es ideal por lo que a resultados implica (hacer cosas reales, vivas y concretas), observamos algunas cuestiones que dificultan su aplicación total en la programación del aula, a saber: asistencia irregular, grupos heterogéneos en cuanto a nivel de instrucción, exceso de contenidos lingüísticos en una misma tarea, de procesos, complicaciones en la forma de secuenciar los contenidos, etc. De ahí, el diseño de una programación que se organice desde el enfoque comunicativo y que de forma esporádica incluya la realización de una tarea final o el diseño de *mini tareas* que sean ejecutables en una sola sesión y que tengan sentido en sí mismas (Villalba *et. al*, 1999).

6.1.6 Sobre la lectoescritura: ¿Cómo conjugar alfabetización y el aprendizaje de una L2? ¿Qué objetivos tenemos al alfabetizar? ¿Qué metodología adoptamos cuando enseñamos lectoescritura a adultos que no están alfabetizados en su L1?

A menudo los docentes de ELE para no alfabetizados encontramos en el aula una gran demanda por parte del alumnado que quiere aprender a leer y a escribir. Esto es así porque al no haber tenido la oportunidad de asistir a la escuela, suelen encontrar en las clases de alfabetización una motivación para el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que no podemos alfabetizar sin que antes manejen significados y por otro lado, hay que reconocer que es necesario introducir las destrezas escritas en el programa, ya que forman parte de la lengua en el aula y fuera de ella (Miquel, 2003). Además hay que señalar que cuando un sujeto aprende una nueva lengua tiene unas necesidades que se desarrollan en distintos planos, algunas orales y otras, escritas. Curiosamente cuando estamos en un país extranjero tenemos más necesidades lectoescritoras que en nuestro país (Villalba *et al.*, 2009).

Atendiendo a los resultados de nuestro proyecto para el desarrollo de la lectoescritura podemos afirmar que sí resulta posible compaginar el aprendizaje de esta habilidad junto al aprendizaje de una LE o L2. Evidentemente el ritmo de la adquisición de ambas habilidades será diferente y deberemos primar las destrezas orales sobre las escritas (al igual que el proceso natural en el niño que primero aprende a hablar y después a escribir). De hecho, la forma de trabajo llevada a cabo nos demuestra que es altamente rentable la combinación de ambos procesos en la misma aula, ya que a la vez que se

construye el lexicon de la nueva lengua, el aprendizaje de la lectoescritura y el trabajo con un grupo seleccionado de palabras ayuda a la memorización del nuevo léxico.

No obstante debemos tener presente que leer es más que descifrar el código gráfico del lenguaje, es además comprender y tendremos que formar a nuestros alumnos para que en algún momento sean capaces de leer significativamente los textos que necesiten para su vida cotidiana. Precisamente respecto a esta cuestión, R. M^a Iglesias Iglesias dijo en el Congreso Mundial de Lectoescritura celebrado en Valencia en diciembre de 2000:

Leer no es solo identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto y poder agruparlo en sílabas, palabras y frases; leer no es únicamente vocalizar esas letras. Leer es mucho más. Leer es: comprender, interpretar, descubrir y disfrutar.

De hecho hay autores que dicen que la alfabetización se puede describir a tres niveles diferentes:

1. Destreza en el lenguaje, la habilidad de leer y escribir.
2. Destreza de comunicación, la habilidad de comunicarse con otros utilizando el lenguaje escrito.
3. Destreza del aprendizaje, la habilidad de aprender utilizando el lenguaje escrito.

Con el trabajo simultáneo de la alfabetización y el aprendizaje de una nueva lengua pretendemos desarrollar las tres dimensiones de la lectoescritura.

Sin embargo, debemos preguntarnos qué persiguen nuestras alumnas cuando manifiestan que quieren aprender lectoescritura. Puede ocurrir que comprendan la necesidad de la adquisición funcional de estas habilidades en la sociedad y por ello la demanden, o que realmente quieran desarrollar estas destrezas en su totalidad, para lo cual precisaremos de mucho más tiempo y deberemos remitirlas finalmente al centro de adultos que corresponda, ya que el aprendizaje de la lectoescritura requiere de toda una vida, así como prácticas individuales que acabarán dotándolas de mucha más autonomía.

Respecto a qué método utilizar en esta tarea, presentamos nuestro trabajo en el que partiendo de un enfoque constructivista, incluimos características de los métodos sintéticos y analíticos.

En primer lugar queremos señalar que trabajamos con textos reales que tienen una intención comunicativa, las listas de nombres y los pies de foto, y a partir de ellos les

pedimos a las alumnas que identifiquen el suyo y elaboren su propia lista de la clase y que observen una imagen y prevean el contenido del texto que la acompaña. Con la tarea de las listas de nombres nos aseguramos una buena recopilación de letras para practicar con su escritura y lectura. Con la actividad de los pies de foto, generamos un debate acerca de los temas que surjan a propósito y se suma nuevo vocabulario relacionado con la cuestión y proporcionado por los alumnos (sondeo previo de los conocimientos que ya tienen y elaboración de mapas conceptuales). En estas actividades trabajamos con el enfoque analítico, en el que partiendo de una unidad compleja como el texto queremos llegar a unidades más simples, las palabras, después a la sílaba y finalmente a la letra.

Por otro lado, el trabajo de J. González Quintana (2000) nos ha ilustrado a la hora de elaborar nuestra propia metodología de trabajo. Partimos de la enseñanza previa de la oralidad y, basándonos en algunas de las palabras vistas en la unidad, trabajamos la lectoescritura a través del constructivismo de forma cooperativa para la negociación del sentido y posteriormente de forma individual para la introspección y reflexión del código escrito con el método analítico y sintético.

Durante la primera fase de trabajo colectivo, los alumnos deben decidir las hipótesis que van a manejar para resolver los puzzles (observación de la forma gráfica y el icono, cooperación y consenso) y comprobarlas (orden en la realización y respeto de los turnos). Después, durante la fase de trabajo individual observan las unidades complejas (palabras) de forma global para asociarlas a una imagen (método analítico) y posteriormente, se centran en algunas de las palabras y las trabajan hasta llegar a las letras y la sílaba (método sintético).

Una dificultad que encontramos a la hora de la enseñanza de la lectoescritura es que nuestras alumnas no tienen adquiridas las estrategias de aprendizaje que enseñan a los niños desde su escolarización. Por ello, debemos diseñar una programación que incluya de forma simultánea la adquisición de la lengua, las estrategias de aprendizaje a través de actividades en las que se enseñe a *aprender a aprender* y el proceso de lectoescritura.

6.1.7 Sobre los materiales: ¿Los materiales seleccionados cumplen con los supuestos teóricos que planteamos para el análisis y el diseño? ¿En qué criterios de análisis debemos fijarnos especialmente cuando elegimos un material para la clase?

Los manuales analizados cumplen en mayor medida con los criterios propuestos por Sánchez Quintana (2007). No obstante, queremos señalar algunos que no se cumplen y

que consideramos relevantes a la hora de seleccionar el material que usemos en clase. Estos son:

- Que las muestras de lengua aportada y lengua generada sean auténticas, es decir, proporcionar muestras de lengua y modelos que se correspondan con los que se dan en la realidad fuera del aula y que permitan producir los procesos comunicativos necesarios para cumplir los objetivos de la unidad didáctica o de la tarea propuesta.

- Que sean claros en las consignas, es decir, que expongan los procedimientos de actuación de forma simple y adecuada para la consecución de los objetivos. Esto es importante porque puede ocurrir que la institución no compre el libro del profesor y el docente no sepa cómo debe proceder para la realización de las actividades.

- Que las técnicas para la resolución de las actividades sean variadas, ya que debemos estar preparados para la diversidad que podemos encontrar en el aula, en cuanto a la competencia en la lengua meta, al nivel de estudios, a los estilos de aprendizaje, a las estrategias de aprendizaje de base cultural, etc.

- Que haya equilibrio entre las destrezas, es decir, aunque trabajamos sobre todo las destrezas orales, también debemos poner en contacto a las alumnas con textos escritos, aunque los objetivos respecto a estos no sean los mismos que a nivel oral.

- Que las actividades sean transferibles a otras situaciones y por tanto la relación esfuerzo/beneficio compense. Esto es que las actividades planteen procesos comunicativos que sean aplicables a otros contextos diferentes de los que fueron pensados inicialmente.

- Que sean adecuados a las características del grupo, es decir, que presenten situaciones, temas, contenidos familiares para nuestro grupo y que no presenten realidades que raramente se vayan a encontrar (una discoteca, un cine, un restaurante de lujo, etc.)

- Que sean flexibles y admitan la creatividad para que las alumnas puedan hacer un uso personalizado de la lengua y no tengan que encajarse en el uso de determinadas formas.

- Que los temas, los contenidos, las tareas sean motivadoras, y esto lo conseguimos cuanto más adecuados y familiares resulten. Si la tarea que planteamos es similar a la que se pueden encontrar fuera del aula, la motivación por realizarla aumentará.

- Que no presente una sola realidad cultural y que lo haga de forma crítica, ya que normalmente los manuales editados caen en concepciones occidentales de la cultura y nuestras alumnas se pueden sentir ofendidas y distantes de lo que le planteamos. Del

mismo modo, las realidades que presentemos deben ser discutidas en clase con el objetivo de comprenderlas y no de que las asimilen.

6.2 Propuesta de curso

Para planificar el curso vamos a fijarnos en la misma propuesta de Woodward (2001) que planteábamos en el apartado 3, Objetivos del estudio.

6.2.1 El alumno.

Si partimos de la consideración del alumno como el centro del aprendizaje y el motor de las decisiones que tomamos los profesores a la hora de planificar, debemos tomar sus características como el punto de partida para una propuesta de curso.

La primera pregunta que nos planteamos a la hora de planificar un curso, ya sea de idiomas o de cualquier otra materia, es quiénes son nuestros alumnos. Este planteamiento es común a toda actividad pedagógica y en nuestras circunstancias cobra un especial interés porque las características de los sujetos son *nuevas*, es decir, el analfabetismo (funcional o total) es una circunstancia que recientemente nos estamos encontrando cada vez más frecuente en las aulas de ELE para inmigrantes.

Hay ciertas características que en un principio pueden orientarnos a la hora de planificar un curso de ELE, a saber: el sexo (y el papel que desarrollan como hombre o mujer en sus ámbitos de actuación), la edad (para determinar qué procesos de aprendizaje pueden ser implementados y la resistencia psicocognitiva que podemos encontrar en los sujetos), la motivación (intrínseca o extrínseca, que determinará el interés por el aprendizaje y por tanto la implicación de alumno en el proceso), la personalidad (los aprendices extrovertidos asumen más riesgos que los aprendices introvertidos), la cultura de origen (puede servirnos para orientarnos sobre las creencias y expectativas que tienen nuestros alumnos sobre la actividad académica).

De todas formas, si consideramos al alumno como el punto de partida para la planificación deberíamos situarnos aquí, es decir, en sus necesidades e intereses para comenzar la programación.

Según el DTCELE hay que distinguir entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas:

- Las necesidades objetivas, también llamadas de comunicación, son aquellas que se derivan del análisis de las situaciones comunicativas en las que tendrán que desenvolverse los alumnos y debe hacerse siempre a partir de la lengua en uso. Estas

situaciones pueden consultarse en los documentos de referencia generales como el MCER o el Plan Curricular del Instituto Cervantes y posteriormente hacer la selección más adecuada a las necesidades que preveamos de nuestro grupo.

- Las necesidades subjetivas son las que los alumnos identifican como objetivos propios y necesidades personales en el aprendizaje de la lengua, estas son el estilo cognitivo, estilo de aprendizaje, las experiencias previas de aprendizaje, las emociones, las expectativas y creencias sobre el aprendizaje, etc. (Skehan, 1989).

A propósito de estas necesidades, recomendamos que se haga un encuentro antes de iniciar la actividad docente para conocer a los alumnos y familiarizarnos con sus necesidades. Para esta tarea podemos usar diferentes herramientas, cuestionarios, entrevistas, parrillas de observación, etc. Personalmente, consideramos que la entrevista individual y de grupo son necesarias para vislumbrar todos los aspectos relevantes de nuestros alumnos (algunos no se sentirán muy cómodos para expresar sus necesidades a todo el grupo, pero esta forma de entrevista también es necesaria para consensuar y establecer el contrato de aprendizaje).

El análisis de necesidades puede hacerse en su lengua materna con ayuda de un traductor, para que puedan expresarse fácilmente y debe incluir datos sobre:

Factores individuales:

- los estudios que hayan realizado (si los tienen, para averiguar qué experiencias han tenido en el mundo académico)

- la profesión (si la tienen o la han ejercido antes)

- la lengua materna (*dariya* o variedades bereberes)

- otras lenguas (si las hablan y cómo las han aprendido)

Ámbitos y necesidades de la lengua (incluyendo las destrezas orales y escritas):

- motivos para el aprendizaje formal de la lengua

- ámbitos de uso de la lengua

- personas con las que usa la lengua

- valoración del aprendizaje de la lectoescritura

- ámbitos de uso de la lectoescritura

- personas con las que usa la lectoescritura

Diferencias individuales:

- el estilo de aprendizaje (aunque no hayan ido a la escuela, podemos recordarles otros procesos de aprendizaje tales como coser, montar en bicicleta etc.)

- experiencias previas de aprendizaje de la lengua y de la lectoescritura (si han asistido antes a otros cursos)
- creencias sobre el proceso de aprendizaje
- expectativas de aprendizaje
- estrategias de aprendizaje y de comunicación

Cuestión relevante es la dimensión afectiva del aprendizaje y el nivel de autoestima que tienen los sujetos cuando llegan a nuestra clase. Los inmigrantes se sienten afectados por el discurso general que se hace de ellos en la sociedad. Normalmente, se habla de ellos como personas con carencias, personas inferiores respecto a los nativos y comprensiblemente, en comparación con su vida anterior, se sienten inferiores a sí mismos, a lo que han sido (Miquel, 2003). Hay que añadir que cuando trabajamos con mujeres marroquíes hay que tener en cuenta la discriminación añadida de origen cultural, en la que las mujeres son valoradas en función de su capacidad de servicio y entrega a su familia y de su capacidad de mantener y transmitir los valores tradicionales a las generaciones posteriores (Losada Campo, 1993).

Del mismo modo, es importante generar un clima distendido en el que se sientan cómodos para expresarse fluidamente así como recrear un sentimiento de cohesión en el grupo para que todos se sientan en un mismo proyecto de aprendizaje y se produzca relaciones de cooperación en el proceso (Woodward, 2001).

6.2.2 La metodología.

La lengua y la lectoescritura deben abordarse desde su perspectiva comunicativa, como herramientas para hacer cosas y con más razón, en el contexto de inmersión en el que se encuentran los alumnos (Miquel, 2003).

Respecto al aprendizaje de la lengua, trabajar dentro del enfoque comunicativo supone que la lengua pasa a ser vista desde la perspectiva del discurso, la interacción entre los aprendientes por un lado y entre los aprendientes y nativos por otro es el motor del aprendizaje y como consecuencia, el objetivo a alcanzar es la competencia comunicativa (incluyendo en ésta la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, véase MCER, cap. 5).

Nuestra labor como docentes será facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua a través de muestras de input significativas y graduadas en función de las necesidades comunicativas que queremos desarrollar y que estén enmarcadas en un contexto auténtico con un propósito extralingüístico, como ocurre en el mundo real. De este modo, se

observan, descubren y entrenan los procesos para lograr dichos objetivos al mismo tiempo que las formas que se manejan están llenas de significado, superando la dimensión morfológica y sintáctica (Villalba *et. al.*, 1999).

En cuanto al proceso de alfabetización hay que destacar que el aprendizaje de adultos está fuertemente condicionado por el valor instrumental que perciben de lo que aprenden y por tanto, debemos trabajar la lectoescritura desde una perspectiva orientada a la acción, es decir para hacer cosas. A esto, se suma el hecho de que procedemos de una cultura ilustrada, basada en el libro y en la lectura y la escritura como herramientas imprescindibles para la vida diaria. La lengua dentro y fuera del aula se usa en las dimensiones orales y escritas y por tanto, el aprendizaje de una LE debe contemplar la comprensión, producción e interacción con textos escritos (de acuerdo al nivel de alfabetización).

Fundamentalmente el objetivo de la lectura o de la escritura es comunicarnos, pero también puede ser disfrutar de la lectura o aprender. Así, la metodología constructivista nos alumbró para asentar las bases del trabajo de la lectoescritura. En dicho trabajo debemos tener siempre presente que el objetivo primordial de la lectoescritura es el propósito comunicativo y por tanto, los textos que usemos para el aprendizaje deben cumplir con esta premisa básica, es decir, deben ser textos auténticos que promuevan un uso real de la lectoescritura. Las actividades que planteemos deben tener en cuenta los conocimientos previos de nuestros alumnos (si bien es cierto que los no nativos no tienen un diccionario mental en la LE tan extenso como los nativos) y ofrecerles oportunidades para que hagan sus aportaciones a partir de su imaginario del mundo.

En cuanto a la forma de adquisición de las habilidades que estamos observando (lengua y lectoescritura), podemos decir que es fundamental que el alumno participe activamente en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje duradero es resultado de la propia experiencia y de las interacciones con los compañeros a nivel oral y escrito. Aunque no estén acostumbrados, hay que plantear actividades que lo impliquen en el proceso y que animen al alumno a construir su propio aprendizaje, esto es, a observar, hacer inferencias, realizar hipótesis, comparar, reformular, reestructurar, etc.

6.2.3 Objetivos, contenidos, actividades, materiales y recursos.

a) Objetivos: A partir del análisis de necesidades y la negociación con el grupo, estamos en condiciones de establecer los objetivos del curso. El profesor puede aportar las

necesidades objetivas como contrapunto de todas las aportaciones de los alumnos y a partir de ahí, planificar las clases. En la programación tendremos que incluir:

- Objetivos en el aprendizaje de la lengua.
- Objetivos en el proceso de alfabetización.
- Objetivos en la adquisición de estrategias de aprendizaje.

b) Contenidos:

La selección de contenidos en las unidades didácticas estará en función del tema que tratemos y debe centrarse ante todo, en los procesos comunicativos que se dan naturalmente en el ámbito de actuación planteado.

No obstante, hay que tener en cuenta algunas cuestiones que deben estar presentes en el trabajo del aula:

- Llenar la lengua de contenidos socioculturales que promuevan la concienciación cultural (*culture awareness*). Es decir, no se trata de comparar las culturas, sino de activar los mecanismos para la toma de conciencia de la presencia de la cultura en los tres planos mencionados en el punto 4.5 Definición de las categorías del análisis (Trujillo, 2005):

- conciencia acerca del hecho multicultural, de la diversidad en la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados creando una rica matriz socio-cultural.
- conciencia acerca de la pluriculturalidad, es decir, de la configuración de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando sus caras, a muy diversas situaciones socio-comunicativas.
- conciencia acerca de la interculturalidad, de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción de cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo.

Las implicaciones que tiene la asunción de estos presupuestos de enseñanza para los docentes son el planteamiento de actividades que expandan el proceso de aprendizaje fuera del aula y que promuevan el contacto con la sociedad de acogida y con los miembros que la conforman. Del mismo modo, deberemos proponer actividades de sensibilización que hagan presente la diversidad socio-cultural en el aula para paulatinamente ir tomando

conciencia de la cultura propia y ajena a través de una variedad de experiencias comunicativas.

- Entrenar a los discentes en el uso de estrategias de aprendizaje, especialmente de aprendizaje de una L2. Debemos observar el uso de las estrategias de nuestros alumnos y así, identificar las que utilicen y las que sería conveniente que aprendan. Hay varios modelos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje; algunos prefieren la enseñanza de estrategias de forma separada y otros, prefieren la integración de la enseñanza de estrategias en las tareas de aprendizaje de lenguas (Williams y Burden, 1999).

De una forma u otra, la secuencia que plantean O'Malley y Chamot (1990, citado en Williams y Burden, 1999) sería:

- en primer lugar, identificar las estrategias que ya se están utilizando y ser conscientes de las mismas.
- presentar y explicar la nueva estrategia, con un análisis razonado de su uso.
- modelado de la estrategia por parte del profesor.
- práctica de la estrategia con un apoyo sustancial en un principio para ir reduciendo paulatinamente y así estimular su uso autónomo.
- por último, evaluar el éxito de la aplicación de la estrategia.

- Incluir dinámicas y propuestas que tengan en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje y fomenten la autoestima. Los inmigrantes, como ya hemos mencionado antes, no suelen reconocer el sentimiento de inferioridad que tienen con respecto a la sociedad de acogida y a sí mismos. Sin embargo, si ahondamos en sus historias de vida, observaremos como en sus países de origen eran vistos como personas competentes, postura muy diferente de la percepción general que tiene hoy en día la sociedad de acogida sobre ellos.

Por eso, cuando queramos plantear un taller de autoestima o un proyecto para trabajar la cuestión debemos hacerlo delicadamente ya que puede generar un sentimiento de rechazo frontal. Preferimos presentar el proyecto de forma que se trabajen otros exponentes ya sean, lingüísticos, socioculturales o de otro tipo para centrar la atención en otros procesos y no provoquen una respuesta negativa.

Cuando trabajemos con mujeres hay que tener especial cuidado, ya que como hemos señalado, la virtud de la modestia choca directamente con la apariencia de vanidad y alarde cuando se trabajen estas actividades. Comprensiblemente, tenderán a resistirse a participar y a hablar abiertamente sobre sus cualidades y las de los demás.

- Atender al desarrollo de todas las competencias del alumno. Como educadores estamos comprometidos con la realización personal de nuestros alumnos, y no sólo en el ámbito de nuestra materia. En este sentido, el MCER aporta una clasificación acerca de las competencias generales del usuario que deben observarse para la realización plena del usuario en la sociedad (ya sea nueva o no). Veamos estas competencias y en qué sentido nos atañen como docentes de lengua:

El conocimiento declarativo - *saber*:

- El conocimiento del mundo, ya que todos poseemos un modelo sobre la articulación del mundo y su funcionamiento y este modelo está íntimamente ligado con el vocabulario y la gramática de nuestra lengua materna. La pregunta ¿qué es eso? puede referirse a cómo se dice en la L2 o puede que sea la primera vez que se observa un fenómeno.

- El conocimiento sociocultural, que puede estar distorsionado por los estereotipos.

- La consciencia intercultural, en el sentido de que el enriquecimiento cultural supone el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad de estudio.

Habilidades y destrezas - *saber hacer*:

- Destrezas sociales, para actuar de acuerdo a las convenciones sociales.

- Destrezas de la vida, para llevar a cabo con éxito las acciones rutinarias.

- Destrezas interculturales, para ser capaz de mediar y abordar con éxito situaciones conflictivas o malentendidos culturales.

Competencia existencial - *saber ser*:

La actividad comunicativa se ve afectada por factores individuales relacionados con la personalidad, el carácter, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, etc. Debemos determinar en cuáles de estos factores podríamos o deberíamos intervenir para promover la adquisición de la competencia comunicativa y la realización plena de los individuos.

La capacidad de aprender - *saber aprender*:

Aproximar y ayudar la adquisición de estrategias y destrezas para la reflexión sobre el sistema de la lengua y de la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

c) Actividades:

Las actividades en el aula deben ser significativas, es decir, deben enmarcar contextos que permitan a los estudiantes reconocer su funcionalidad y que las capacidades lingüísticas y no lingüísticas que deben desarrollar respondan a necesidades, inquietudes e intereses latentes o manifiestos.

Si bien hemos mencionado la dificultad que puede conllevar la ELBT, sí que proponemos la realización de pequeñas tareas que puedan realizarse en una sola sesión y que cumplan con las características propias de las tareas comunicativas. De acuerdo con E. Martín Peris (2004):

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.

- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.

- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.

- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.

- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.

- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.

- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

d) Materiales y recursos:

Hay dos tipos de materiales que podemos usar para la clase, los que están especialmente diseñados para el uso didáctico y los que pensados para otros fines, se aprovechan para la práctica docente.

- Los manuales son un recurso de lo más frecuente, pero en nuestro caso, debemos considerar el coste económico de este e incluso, barajar la posibilidad de que sean financiados por la institución que organice el curso. Por otro lado, debemos recordar que en condiciones generales no hay un manual que cumpla al cien por cien las necesidades e

intereses de nuestros alumnos ni tampoco que cumpla totalmente con las creencias y expectativas del profesor. Esto ocurre más aún con el tipo de alumnado con el que nos enfrentamos. La mayoría de los manuales editados se dirigen a un tipo de alumnado de procedencia occidental, con unas características personales diferentes de la realidad con la que nos encontramos en el aula.

Para paliar estas desventajas y aprovechar al máximo los beneficios que tiene el uso de un manual (calidad de la edición de los textos, las ilustraciones, otros recursos gráficos, audios, vídeos, etc.) proponemos:

- Seleccionar las actividades.
- Añadir otras propias o material complementario.
- Prescindir de algunas actividades o de parte de las mismas.
- Modificarlas (adaptando el lenguaje, el formato, adecuando la tarea, contextualizándolas, acercándolas afectivamente al alumno, etc.)
- Cambiar el orden o la secuencia de las actividades.
- Implicar al alumnado en la toma de decisiones al respecto.

Por otro lado, asentimos con los criterios de Sánchez Quintana (2007) que recogen de forma inmejorable, en nuestra modesta opinión, las consideraciones más relevantes para seleccionar un manual. De forma resumida y atendiendo al análisis realizado, proponemos:

- que el lenguaje sea realista y auténtico, adecuado al nivel de competencia y que presente una buena progresión dentro de la unidad.
- que las actividades sean variadas, presenten formatos auténticos, dispongan de diferentes técnicas de resolución y sean flexibles para que sean adecuados a la diversidad que nos podemos encontrar en el aula.
- que integre todas las destrezas adecuadamente.
- que los temas y contenidos sean motivadores, adecuados a las características del grupo, representen la diversidad socio-cultural y no caigan en referentes occidentales y tópicos.
- que el diseño sea claro, así como los objetivos y procedimientos, las instrucciones, simples y completas.
- que sea rentable en el precio y en las oportunidades de que se encuentren con las situaciones presentadas.

- Realia. Las posibilidades son infinitas, ya que representan modelos de uso lingüístico asociados a convenciones sociales y culturales propios de sus ámbitos de uso, así como de las características de sus usuarios.

6.2.4 Evaluación.

Debe contemplar la evaluación de todos los agentes implicados en el proceso, esto es: la del docente (heteroevaluación), la propia (autoevaluación) y la de los compañeros (evaluación cooperativa).

Se aplicará durante todo el proceso para adecuarlo a las condiciones de realización del grupo. Empezaremos por evaluar la propuesta de la unidad, para aceptarla tal cual o modificarla parcialmente; las fuentes se evaluarán para ver si son suficientes en número y calidad; las actividades, para ver si todas las previstas son suficientes y necesarias, en relación con el objetivo que perseguimos y con las necesidades subjetivas de los alumnos que las realizan. Esta evaluación es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos. Habrá también una evaluación (en forma de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros) al finalizar la unidad y mediante ella se comprobarán los logros alcanzados en el aprendizaje, así como las dificultades experimentadas en diversos momentos de capacitación y de elaboración del producto. Dicha evaluación no afectará únicamente a dificultades, problemas o carencias en el desarrollo de la tarea: también es posible evaluar el interés por determinados contenidos de aprendizaje, por su profundización, etc.

6.3 Propuesta de líneas futuras de investigación.

- Procesos de adquisición del español como segunda lengua por parte de las mujeres magrebíes en situaciones de aprendizaje natural y la influencia de su lengua materna.

- Condiciones y situaciones que favorecen y dificultan el aprendizaje de una segunda lengua a mujeres inmigrantes de origen magrebí.

- Estrategias de aprendizaje acordes a sus costumbres y formas de optimizarlas para aplicarlas a las tareas comunicativas y de aprendizaje.

- Propuesta de materiales didácticos que cumplan con los criterios generales para el diseño y que incluyan una propuesta de trabajo de la lectoescritura sistemática en todas sus unidades así como una perspectiva crítica de la diversidad socio-cultural de la sociedad de acogida.

- Diseño de un sistema de evaluación y certificación válidos para las instituciones que generalmente organizan los cursos y que sea flexible y adaptable a las características del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Documentos de referencia.

Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001) Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística, Estrasburgo. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

La enseñanza de español a inmigrantes (2003). Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/>

Manifiesto de Santander (2004). I Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes, UIMP, Santander. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

Propuestas de Alicante (2006). II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes, Universidad de Alicante, Alicante. Disponible en www.ua.es/dfelg/lengua/EncuentroL2/PROPUESTAS.ALICANTE.pdf

Conclusiones de Granada (2007) III Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes, Universidad de Granada, Granada. Disponible en www.segundaslenguaseinmigracion.es/documentos/conclusionesgranada.pdf

Autores.

Aliena Miralles, R. (1998). *Adelaida Martínez y el honor de la pobreza*, Barcelona: Fundación La Caixa.

Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP.

Auerbach, B. y Snyder, B. (1986). *Bridges: From sentence to paragraph*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Bausela, E. (1992). *La docencia a través de la investigación-acción*, en Revista Iberoamericana de Educación, nº 20. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Buendía, L.; Colas, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Madrid: McGraw-Hill.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*, San Francisco: Freeman.

Davis, A. ,Cripeer, C y Howat, A.P.R. (1984). *Interlanguage*, Edimburgo: Edinburgh University Press.

De Andrés, V. (1999). *La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas*, en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Arnold, J. (1999).

De Tezanos de Mañana, A. (1981). *La escuela primaria: una perspectiva etnográfica*, en *Revista Colombiana de Educación* nº 2. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_05ens.pdf

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

Ellis, R.

(1997). *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

(2005). *Planning And Task Performance In A Second Language (Language Learning and Language Teaching)*, Auckland: John Benjamins Publishing Co.

El-Madkouri Maataoui, M.

(1995). *La lengua española y el inmigrante marroquí*, en *Didáctica*, nº 7. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.

(2001). *Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo*. Madrid: F. Cerzal.

(2001). *Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del plurilingüismo*, en *Discursos (dis)con/cordantes: modos y formas de comunicación y convivencia / coord. por Valero Garcés, C. y Mancho Barés, G.* (2003).

(2002). *La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma*. Alicante: Quinta Impresión. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=460471>

García García, P.

(1995). *La creación de materiales. La producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España*, en *Didáctica* nº 7, Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.

(2004). *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua*. Disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>

(2007). *El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes*. Disponible en http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art8.html

- García Parejo, I.** (2003). *Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de educación de personas adultas*, en Carabela nº 53, Madrid: SGEL.
- Gardner, R. C.** (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Londres: Edward Arnold.
- Giménez Romero, C.** (1993). *Mantenimientos y recreación de la cultura de origen*, en Entre culturas - Boletín del programa de emigrantes de Caritas Española, nº 5, Madrid.
- Giovannini, A. et al.** (1996). *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- González Quintana, J.** (2000). *Proyecto Centroamericano de alfabetización: Abcdespañol*. Disponible en <http://www.abcdespanol.com>
- Gutiérrez Borobia, L. y Denis Santana, L.** (2000). *La etnografía en la visión cualitativa de la educación*, en Contexto Educativo, nº20. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2001/6/nota-06.htm>
- Hymes, D.** (1972). *Models of the Interaction of Language and Social Life*, en Directions in Sociolinguistics, Nueva York: Ed. J. J. Gumperz y Dell Hymes: Holt, Rinehart & Winston.
- Iglesias Iglesias, R. M^a.** (2000). *La lectoescritura desde edades tempranas. Consideraciones teórico-prácticas*, Congreso Mundial de Lectoescritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000. Disponible en <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d144.pdf>
- Kramsch, C.** (1993). *Context and culture in language teaching*, New York: Oxford University Press.
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, California: Pergamon Press Inc. Disponible en http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
- Levinson, B.** (1991). *Una visión etnográfica de los estudiantes. Universidad Futura*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Long, M.H.** (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, en Applied Linguistics 4/2, Oxford: Oxford University Press.
- Losada Campo, T.** (1991). *La mujer inmigrante de origen magrebí*, en Text i Context nº 4, Barcelona: Col. de Psicolegs de Catalunya
- Losada Campo, T. y Al-Taqafa, B.** (1993). *La mujer inmigrante marroquí en España*, Madrid: Fundación Pablo Iglesias. Disponible en http://www.afrol.com/es/Categorias/Mujeres/especial_marroqui.htm
- Luc'a Benavent Faus, M.L., Camps i Beltran, M.C. y Veiga Gómez, M.C.** (2001). *SIGNA, Método Significativo de Alfabetización de Adultos*, Valencia: Nau Llibres.

- Martín Peris, E.** (2004). *¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?* en Revista RedELE, nº 0. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>
- Mazouz, M.** (1998). *Les Marocains en Ile-de-France*. París: Ed. CIEMI L'Harmattane.
- Miquel, L.**
(1991). *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Gerona: GRAMC.
(1995). *Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados*, en Didáctica nº 7, Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
(2003). *Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes*, en Carabela nº 53, Madrid: SGEL
- Monereo, C. et al.** (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: Editorial Graó.
- Narbona Reina, L.M.** (1993). *Marroquíes en Viladecans*, Viladecans, Barcelona: Ed. Ajuntament de Viladecans.
- Pérez Serrano, G.** (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ramírez Fernández, A.**
(1995). *Las inmigrantes marroquíes en España. Emigración y emancipación*, en Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb, Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
(1996). *Las inmigrantes marroquíes en el proceso de regularización*, en Atlas de inmigración magrebí en España, Madrid: Dirección General de Migraciones y Universidad Autónoma de Madrid.
- Richards, J.C. y Lockhart, C.** (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: CUP
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S.** (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: CUP.
- Sánchez Quintana, N.** (2007). *Apuntes de la asignatura de Análisis y diseño de materiales didácticos*, Barcelona: Master de Formación de profesores de ELE de la Universitat de Barcelona.
- Skehan, P.** (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*, Londres: Edward Arnold.
- Stenhouse, L.** (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata.

Taboada-Leonetti, I. (1983). *Le rôle des femmes migrantes dans le maintien ou la destructuration des cultures nationales du groupe migrant*, en *Studi Emigrazione/ Migration Studies*, XX, nº 70.

Taylor, J. S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Buenos Aires y Barcelona: Editorial Paidós.

Teberosky, A. (1991). *La escritura desde el punto de vista del niño*, en *Infancia: educar de 0 a 6 años* nº 6, Barcelona: Revista de la Associació de Mestres de Rosa Sensat.

Teberosky, A. y Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI Editores.

Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica: Teorías y métodos de análisis*, Madrid: Narcea.

Trujillo, F.

(2002). *Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo*, en *Frecuencia L* nº 23, Madrid: Edinumen

(2004). *La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua*, en *Glosas Didácticas* nº 11. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>

(2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*, en *Porta Linguarum* nº 4. Disponible en <http://meteco.ugr.es/lecturas/reflexiones.pdf>

(2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*, Madrid: Ed. Magina.

Villalba, F. y Hernández, M.

(1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid: MEC.

(2000). *¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2*, en *Carabela* nº 48, Madrid: SGEL.

(2001). *En defensa de un alejamiento progresivo de la GU en la adquisición de la L2* en *Spanish Applied Linguistic* nº 5, Champaign/ Urbana: University of Illinois Press.

(2003) *Recursos para la Enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y segundo ciclo de la ESO*. Madrid: Dirección General de Ordenación Académica.

(2009) Entrevista en LdeLengua, nº 20. Disponible en <http://eledelengua.com/ldelengua-20-con-maite-hernandez-y-felix-villalba/>

Williams, M. y Burden R.L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: CUP.

Woodward, T. (2001) *Planificación de clases y cursos*, Madrid: Cambridge University Press (CUP).

ANEXOS

Muestra 1: Cuestionario de motivaciones

Describe el grado de conformidad respecto a las siguientes afirmaciones

1. Me encantaría hablar español perfectamente.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

2. Mis hijos u otros familiares me intentan ayudar con el español.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

3. Me gusta mucho aprender español en clase.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

4. Aprender español no es realmente importante para mi vida.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

5. Aprender español es muy bueno porque así conozco a más gente que habla español.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

6. Si no tuviera que aprender español, sería fantástico.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

7. La clase es una pérdida de tiempo

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

8. Mi profesora de español es muy buena.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

9. Aprender español es importante para hacer muchas cosas diariamente.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

10. Para mis hijos y otros familiares es muy importante que aprenda español.

Totalmente de acuerdo.

En parte de acuerdo.

Un poco de acuerdo.

Nada de acuerdo.

Muestra 2: Cuestionario de estrategias de aprendizaje

¿Cuáles utiliza usted normalmente? ¿cuáles no utiliza nunca?

1. Practicar en situaciones reales.

2. Practicar frases, expresiones y fórmulas para usarlas después en una conversación.

3. Escuchar y observar y adivinar significados de las conversaciones.

4. Relacionarse con españoles.

5. Fijarse en la situación, en los gestos, en el tono de la voz para adivinar que están diciendo.

6. Fijarse en comprender signos, costumbres, etc.

7. Hablar tranquilamente sin preocuparse de los errores.
8. Preguntar a otros cómo se dice una palabra en español.
9. Aprender viendo la televisión o escuchando la radio, canciones, etc.

Muestra 3:

Entrevista sobre la metodología, los contenidos y los materiales.

¿Qué es para ti la clase de español? ¿qué es para ti aprender español?

¿Has aprendido en la clase?

¿Cómo te gusta aprender? Algunos ejemplos: observando imágenes, viendo vídeos, hablando con mis compañeras, haciendo juegos, repitiendo palabras, adivinando su significado, etc.

¿Qué es lo que más te ha gustado hacer en la clase de español?

¿Crees que es importante en esta clase aprender a contar y a leer y escribir?

¿Qué temas culturales te hubiera gustado ver? Algunos ejemplos: festividades, relaciones entre los géneros, estructura familiar, humor, tradiciones, gestos...

¿Los materiales (fotocopias, fotografías, objetos) te han parecido...

realistas	interesantes	claros
difíciles	útiles	
adecuados	aburridos	

Muestra 4:

Ficha de observación de destrezas, habilidades y actitudes interculturales.

DESCRIPTORES	SI	NO	EJEMPLO
Relaciona la cultura de origen y la cultura española			
Tiene sensibilidad para establecer contacto con gente de otra cultura			
Posee capacidad para mediar y abordar eficazmente malentendidos interculturales			
Es capaz de superar relaciones estereotipadas			
Actúa de acuerdo a las convenciones sociales			
Lleva a cabo con eficacia las acciones rutinarias			
Tiene una actitud de apertura hacia nuevas experiencias, personas y muestra interés por ello			
Tiene voluntad y capacidad para distanciarse de las actitudes convencionales			
Tiene necesidad de comunicarse e integrarse			

Muestra 5:

Parrilla de criterios para el diseño de materiales didácticos.

Coherencia entre los contenidos y las demandas de la tarea en la progresión de los contenidos y las actividades		
Autenticidad de la lengua aportada de la lengua generada		
Claridad en la presentación gráfica (formatos textuales) en las consignas en la determinación de objetivos		
Variedad de tipología textual de dinámicas de clase y actividades de técnicas de resolución de papeles del profesor		
Equilibrio entre las destrezas entre la lengua aportada y la generada		
Rentabilidad transferibilidad relación esfuerzo / beneficio utilidad y aplicabilidad		
Adecuación al nivel de competencia del alumno a las características del grupo		
Flexibilidad según diferentes niveles de competencia admite creatividad		

Motivación de los temas, los contenidos, las tareas, etc. implicación y posibilidad de identificación con la situación expectativas de enfrentarse a situaciones similares		
Sentido ético inclusión de las distintas realidades culturales sentido crítico de los contenidos culturales		

Muestra 6:

Proyecto para fomentar la autoestima.

Planificación:

1- Observación y delimitación del problema.

Hechas las observaciones previas, se comprueba que las percepciones realizadas sobre sí mismas de las alumnas son repetidamente negativas, les impiden tomar en serio sus capacidades y objetivos y se miden en función de las opiniones hechas por los otros importantes en su vida cotidiana, hijos, maridos, que en cuestión académica suelen ser bastante pesimistas.

2- Consideraciones iniciales sobre la cuestión.

(Ver apartado 5 de este mismo bloque, *Definición de las categorías del análisis: la autoestima*, pág.....)

3- Planteamiento de objetivos.

- Desarrollar la comprensión que las mujeres tienen de sí mismas.
- Desarrollar la comprensión que tienen de otras personas.
- Comunicarse con mayor eficacia.

4- Técnicas de clase.

- La hora del círculo: para fomentar la comprensión de sí mismas y de las demás.

En círculo, se le ofrecía una frase modelo para fomentar la expresión espontánea de sus sentimientos y el uso de la L1 en caso de necesidad: soy buena en.../ me siento bien cuando.../ me siento triste cuando.... El objetivo central residía en la afianzar los lazos afectivos, pero también en conocer nuevos aspectos lingüísticos.

- El día especial: para promover el sentido de seguridad, identidad y pertenencia. Cada día, se pedía a una o dos mujeres (dependiendo de las que asistieran) que salieran 5 o 10 minutos de la clase y durante ese tiempo se hacían comentarios positivos sobre ellas. Con esta actividad se pretendía fomentar la escucha a los demás, la espera del turno de palabra y el desarrollo de habilidades lingüísticas. las frases debían empezar con: yo creo que .../ para mí,..., etc. Se recogían por escrito todos los comentarios y se pedía a la que sabía escribir que los anotara en un certificado modelo para su entrega a la protagonista del día. De este modo, las palabras que en principio eran totalmente desconocidas podían llegar a formar parte de su vocabulario normal.

Estas dos actividades fueron realizadas en varias sesiones, con diferentes objetivos lingüísticos en cada una (act. 1) y con diferentes alumnas (act.2).

- Las huellas dactilares: para descubrir su singularidad a través de la observación de sus huellas dactilares. Aprovechando la unidad del cuerpo humano y la visita al médico, se planteó puntualmente esta actividad como trabajo de plástica. El objetivo era comparar y observar las huellas con una lupa y apreciar las similitudes y diferencias. Nuevo vocabulario del nombre de los dedos, de las partes de los dedos, repaso de los colores, materiales y objetos de papelería, etc.

5- Métodos para la recogida de datos

Observación.

Notas de campo.

Diarios de clase.

6- Interpretación de los datos recogidos

Muestra 7:

Proyecto para el desarrollo de la lectoescritura.

Planificación:

1- Observación y delimitación de la cuestión.

Actualmente, en la vida cotidiana es una necesidad el llevar a cabo algunas prácticas lectoescritoras. Al igual que otros nativos que tampoco han acudido a la escuela, el colectivo con el que trabajamos tiene la necesidad y en algunos casos la obligación de ejercer este derecho.

A esto se suma, la petición hecha por la mayoría de querer aprender a leer y a escribir. Esta actitud tiene ya una significación importante que conformará parte del desarrollo de las actividades. De todas formas, creemos que la mejor forma de su aprendizaje es a través del uso comunicativo, por lo que las actividades propuestas girarán en torno a este objetivo principal.

2- Consideraciones iniciales sobre la cuestión.

(Ver apartado 5 de este mismo bloque, *Definición de las categorías del análisis: la lectoescritura*, pág.....)

3- Planteamiento de objetivos.

- Ser capaz de interactuar con textos escritos básicos (nombre, apellidos, firma, etc.)
- Interpretar iconos y símbolos arbitrarios.
- Desarrollar la memoria de largo alcance.

4- Técnicas de clase.

- El nombre propio: el nombre es el primer objeto escrito con el cual nos relacionamos y con el que nos identificamos. Nos proporciona un modelo estable, siempre se escribe igual y es el mismo. Además, no tiene ambigüedad de interpretación, designa una realidad, una persona, y por tanto es fácilmente identificable fuera de contexto. Funcionalmente, la identificación de personas es uno de los intercambios culturales escritos más típicos de nuestra sociedad.

Dentro de esta actividad, decidimos trabajar con listas, el cual es ya un género discursivo habitual y proporciona a las alumnas un repertorio amplio de letras.

- Puzzles: siguiendo el juego propuesto por Javier González Quintana, vamos a elaborar de cada unidad una lista de palabras sobre las que vamos a trabajar para ir fijando el léxico nuevo. Las alumnas agrupadas o en parejas deben reconstruir un puzzle con una hoja modelo. Deberán fijarse en las palabras que acompañan a cada imagen e ir probando para comprobar si se han fijado bien procediendo a encajar las piezas. Es un juego de interacción y negociación entre los miembros del grupo o de la pareja para la toma de decisiones y de formulación y comprobación de hipótesis elaboradas por ellas mismas (cada pieza del puzzle encaja solo con una pieza - ya sea imagen o palabra). Después de esta primera parte de juego colectivo, hay una fase de trabajo individual en la que tienen una hoja problema donde relacionar cada palabra con la imagen correspondiente, pudiendo revisar si es necesario, el puzzle como referencia. Para terminar, en cada unidad se trabajan ciertas letras, en primer

lugar reescribiéndolas, después copiándolas y finalmente escribiendo otras relacionadas con el tema.

- Títulos: son los enunciados del contenido de un libro o escrito cualquiera y, por extensión a los enunciados de películas, programas de televisión, noticias, fotografías, etc. En el mundo convencional, los títulos son indicadores sobre el contenido temático de una obra escrita. En cuanto a la forma sintáctica de los títulos, podemos observar una frecuencia de formas centradas en el nombre. Así por ejemplo tenemos construcciones con un solo nombre, con dos nombres unidos por una conjunción y con uno o más nombres adjetivados. Además de expresar el contenido temático de un texto, también puede crear unas expectativas al respecto del texto (si aparece un nombre, esperas que sea el protagonista). Nuestro trabajo con pies de foto pretende promover la interpretación de textos a partir de imágenes y elaborar textos con nombres propios y conjunciones.

5- Métodos para la recogida de datos

Observación.

Notas de campo.

Diarios de clase.



















6- Interpretación de los datos recogidos

Muestra 8:

Selección de una secuencia de la unidad diseñada por la docente.

1. COMIDAS DEL MUNDO

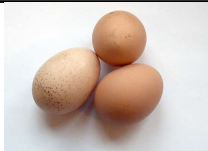



a) ¿Cuál es el nombre de estos platos? ¿de dónde son? ¿te gustan? comenta con tus compañeros y marca en cada caso tus preferencias.




















					
 ME GUSTA	 NO ME GUSTA	 ME GUSTA	 NO ME GUSTA	 ME GUSTA	 NO ME GUSTA
X					
					
 ME GUSTA	 NO ME GUSTA	 ME GUSTA	 NO ME GUSTA	 ME GUSTA	 NO ME GUSTA

2. ¿QUÉ INGREDIENTES LLEVA?

a) ¿Cómo se llaman estos alimentos y condimentos? ¿qué ingredientes lleva cada plato? Escribe debajo de cada imagen el número correspondiente .

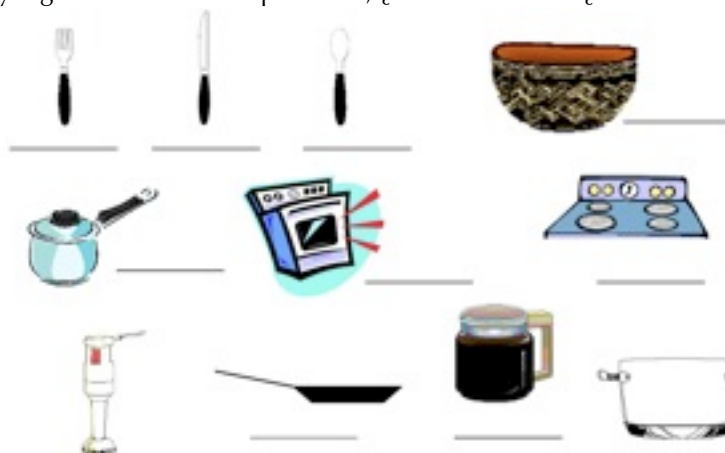
- 1) Cuscus; 2) Gazpacho; 3) Harira; 4) Paella; 5) Tallín; 6) Tortilla;

			
6			

3. CACHARROS DE COCINA

a) En la cocina hay algunos utensilios importantes, ¿cuáles conoces? ¿sabes el nombre de estos?



b) Interpreta con mímica alguna de las actividades que puedes hacer con estos utensilios.

4. UNA RECETA

Como no comparten el código escrito, la profesora da un ejemplo en voz alta para toda la clase.

Lleva patatas
cebolla
aceite
sal

INSTRUCCIONES

Primero, pelar y cortar las patatas;
Freír las patatas con **mucho** aceite;
Pelar y cortar la cebolla **pequeña**;
Batir los huevos y echar las patatas y la cebolla y mezclar en un cuenco **grande**.
Después, echar **un poco de** aceite en la sartén y echar la mezcla.
Dar la vuelta y cocinar por el otro lado.

¿Qué plato es?

Ahora en parejas vais a pensar en un plato que os guste. Decidid los ingredientes y las instrucciones que vais a dar a vuestras compañeras. Ellas tienen que descubrir qué plato es.

Muestra 9:

Selección de una secuencia de la unidad 7 del manual Aula 1, Difusión.

COMPRENDER

1. BOCADILLOS

A. Aquí tienes la carta de "El bocata", un establecimiento de comida rápida especializado en bocadillos. ¿Conoces todos los ingredientes y productos que aparecen en la carta? En parejas, intentad clasificarlos en el cuadro de la página de la derecha.

EL BOCATA
ESPECIALIDAD EN BOCADILLOS

B O C A D I L L O S F R I O S	chorizo	2,85 €	
	salchichón	2,85 €	
	jamón serrano	3,75 €	
	jamón york	2,85 €	
	queso	3,25 €	
	atún	3,25 €	
	anchoas	2,85 €	
	vegetal (lechuga, queso, tomate, huevo duro, cebolla)	3,75 €	

**B
O
C
A
D
I
L
L
O
S

C
A
L
I
E
N
T
E
S**

tortilla francesa	3,00 €	
tortilla de patatas	3,25 €	
bacon	3,00 €	
hamburguesa	3,00 €	
lomo	3,50 €	
calamares	3,75 €	
mixto (jamón york y queso caliente)	3,75 €	
salchicha de frankfurt	3,00 €	

TODOS NUESTROS BOCADILLOS PUEDEN PEDIRSE CON MAYONESA, MOSTAZA O KETCHUP.

¡ELIGE TU BOCATA PREFERIDO!

- ¿Chorizo es un embutido?
- Sí, creo que sí. Y la tortilla francesa, ¿qué lleva?
- Solo huevos.

58

carne	pescado	embutido	verduras	lácteos	salsas y condimentos	otros
		 chorizo				

B. Imaginad que estáis en "El bocata". Uno de vosotros es el camarero y los demás son clientes. ¿Qué bocadillo quieres probar?

- Hola, ¿qué desean?
- Un bocadillo de lomo, por favor.
- ¿Alguna salsa?
- No, gracias.
- ¿Y usted?
- Yo...

C. Los españoles hacen bocadillos de todo. Tú también puedes hacer tu propio bocadillo. Ponle un nombre. ¿Qué ingredientes lleva? Explicáselo a tus compañeros.

MI BOCADILLO

nombre

ingredientes

- Mi bocadillo lleva atún, cebolla y mayonesa.
- ¿Y cómo se llama?

Muestra 10:

Selección de una secuencia de la unidad 3 del Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas, GRAMC.

22 — UNIDAD TERCERA • • • • • MÓDULO DE PROGRAMACIÓN DE CURSOS DE LENGUA ORAL PARA DESARROLLANTES NO ALFABETIZADOS

Utensilios de uso frecuente

- un plato, sopero/de sopa/sondo, un plato llano, un plato de postre, una taza, un tazón, un vaso, una cuchara sopera/de sopa, un tenedor, un cucharillo, una cuchara de postre/de café/una cucharilla...
- Dame una cuchara de café/ Señala la cuchara de café.

Profesora: ¿Qué es eso?

- Un plato hondo

Profesora: ¿Esto es un tenedor?

- Sí / No, es un cucharillo.

Alimentos básicos de la dieta española

- huevos, leche, café, arroz, macarrones, lechuga, judías verdes, tomates, cebollas, bistec, pollo, sardinas, aceite, sinagre, ajos, ...

¿Tienes esto/ajos? ¿Y esto/aceite?

- un paquete de arroz
- una botella de aceite
- una barra de pan de cuarto/de medio/de kilo
- media docena/una docena de huevos

Profesora: ¿Qué van a comprar esta semana?

- 3 kilos de judías, 4 botellas/filtros de leche, 1 kilo de sal, 3 kilos de naranjas, dos paquetes de arroz, media docena de huevos, una barra de pan, una botella de aceite, un paquete de café
- ...

Ingredientes de algunas recetas españolas y de su país

Verdura berrieda: judías verdes, patatas, aceite, sal, agua

Pan con tomate: pan, tomate, aceite, sal

Utensilios de cocina

una sartén
una cazuela
una cuchara de madera...

Profesora: ¿Qué es esto?
Una sartén/una cazuela/...

Profesora: ¿Esto es una sartén?
Sí / No, es una cazuela.

PARA CONTROLAR LA COMUNICACION

Pedir el nombre de algo presente

- ¿Cómo se llama esto en español?

Preguntar sobre la identidad de algo

- ¿Qué es esto?

Despejar una duda léxica

- ¿Esto es un/a.....?
- ¿Qué significa "paquete"?

Pedir repetición

- ¿Puede/s repetir (eso), por favor?

Pedir que el/la profesor/a hable más despacio

- ¿Puede/s hablar un poco más despacio, por favor?

Preguntar cómo se escribe algo

- ¿Cómo se escribe por favor?

Utensilios de cocina

Ministerio de Producción y Comercio de Ecuador para el desarrollo de las actividades agropecuarias







Alimentos básicos de la dieta española



Muestra 11:

Puzzle de la unidad 2: La familia

	HIJA		SOLTERA
	VIUDA		MADRE MUJER
	PADRE HOMBRE		CASADOS

Hoja de trabajo:

3. CONSTRUIMOS

Reconstruye junto a tus compañeras el puzzle que te dará tu monitor/a. Sólo hay una opción posible para cada imagen y debe encajar también con las que están a su alrededor.

4. RELACIONA

Dibuja tú solo/a una línea entre la imagen y la palabra adecuada. Puedes mirar el puzzle.



PADRE



CASADOS



HIJA



DIVORCIADA



MUJER



VIUDA



5. ¿ESCRIBIMOS?

Reescribe las palabras y cópialas a continuación. Después rodea con un círculo aquellas adecuadas para tí.

Mujer -----

Madre -----

Casada -----

Divorciada -----

Viuda -----

Poltera -----

