



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e
Investigación

**El programa de alfabetización de la Fundación Red Íncola:
Análisis y sugerencias de mejora desde la perspectiva de
ELE**

Elena Cañete Gómez

Tutora: María del Carmen Serrano Vázquez

**Departamento de Lengua Española
Curso: 2021/2022**

Resumen

En este trabajo analizamos el programa de alfabetización de la Fundación Red Íncola (Valladolid); dirigido a personas migrantes, tiene como objetivo ser la unión entre la sociedad de acogida, la española, y la sociedad de origen de la persona que acude a ella. Para este análisis se han tenido en cuenta las opiniones de las personas implicadas, por ello se han realizado entrevistas individuales a parte del alumnado, pero también a parte de las personas voluntarias y trabajadoras de la entidad. El resultado de este análisis nos va a posibilitar poder ofrecer diferentes sugerencias que permitan la mejora del Programa.

Palabras Clave

Análisis de necesidades, Fundación, Personas Inmigrantes, Español como Lengua Extranjera

Abstract

This essay will analyse the Literacy programme of the Red Incola Foundation in the city of Valladolid, Spain. The main objective of the programme is to integrate immigrants within Spanish society. In this analysis, the opinions of those involved in the organization have been considered through individual interviews; including students, volunteers and workers of the entity. This analysis will allow us to offer suggestions to improve the programme.

Keywords

Needs Analysis, Foundation, Immigrant People, Spanish as a Second Language

Índice

1.	Introducción.....	4
2.	Objetivos del trabajo.....	7
3.	Análisis de necesidades	7
4.	Marco teórico.....	12
4.1.	Análisis de la población.....	12
4.1.1.	Aspectos relevantes de la enseñanza del español al alumnado arabófono.....	15
4.2.	Problemas derivados dentro de la clase de ELE	21
4.3.	Métodos de enseñanza para la población inmigrante	24
4.4.	Contenidos para tratar en la clase de ELE	27
4.5.	Materiales para utilizar en la clase de ELE.....	29
4.6.	Proyección de la investigación	37
5.	Metodología.....	39
6.	Propuesta	41
6.1.	Materiales utilizados por el centro.....	41
6.1.1.	El español para tod@s	42
6.1.2.	Radio ECCA - ¡Comunícate! Español para hablantes de lengua árabe	45
6.1.3.	Método MEduCO - Proyecto UNITAO	51
6.2.	Propuestas de mejora	54
7.	Conclusiones.....	59
8.	Referencias Bibliográficas.....	60
8.1.	Bibliografía	63

1. Introducción

Es habitual que cuando se empieza con el Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante Máster de ELE) se piense en un futuro laboral ubicado en un ámbito educativo conocido como “formal”, siendo este el que se encuentra en centros educativos, así como en centros de idiomas, que siguen un currículo, una programación, unos objetivos, etc. Además, el profesorado de ELE se puede encontrar dentro o fuera de España y suele trabajar con personas que quieren, o están obligadas, a aprender español. Pero dentro del ámbito nacional suele quedar olvidado el trabajo que se hace desde diferentes ONG, Asociaciones o Fundaciones que trabajan con personas en riesgo de exclusión social, donde podemos encontrar a personas migrantes.

Es importante destacar que dentro de este colectivo se encuentran muchas realidades diferentes. Desde la Organización de las Naciones Unidas (s.f.) definen a la persona migrante como aquella que “ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros” (párr.2). Es importante la aclaración que hacen desde las Naciones Unidas sobre las causas del traslado de la persona; la razón de ello es el estigma social que hay sobre las personas migrantes y es que una persona que venga de un país de Europa para trabajar en España será una persona migrante, al igual que una persona argelina, que entre de manera ilegal, buscando un futuro laboral mejor, será migrante y una persona que venga de Siria huyendo del conflicto bélico será también una persona migrante; la diferencia probablemente residirá en su estatus legal. De este modo, la persona proveniente de Siria al venir huyendo de la guerra es posible que pueda acceder al país en condición de persona refugiada. Siguiendo la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados realizado por las Naciones Unidas (1954) , se entiende que las personas refugiadas son aquellas que salen de su país de origen por temor a perder su vida, por diversas causas, ya personales – causas religiosas, políticas, orientación sexual, etc.– o generales, por la situación del país, como pueden ser los conflictos armados.

Debido a la diversidad en este ámbito, las condiciones de vida y los objetivos vitales de cada persona harán que las realidades de cada una sean muy diferentes, pero algo indiscutible es que para lograr una integración se necesita, al menos, que la persona migrante aprenda el idioma que le permitirá acercarse a la sociedad y ser parte de ella. Por ello, la Fundación Red Íncola busca, mediante sus programas de alfabetización, tender

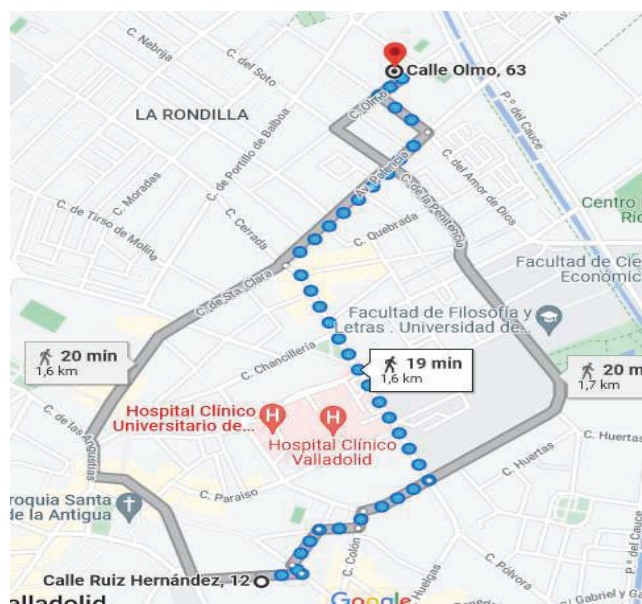
ese puente que logre acoger a la persona migrante a su nueva realidad social en su nuevo país.

La Fundación Red Íncola es una fundación sin ánimo de lucro que nace en el 2011 y tiene como objetivo trabajar con personas en riesgo de exclusión social. Esta Fundación es de carácter religioso; por ello, entre sus instituciones podemos encontrar diferentes Compañías religiosas, como la Compañía de María, Compañía de Jesús o la Compañía de las Hijas de la Caridad.

Entre sus programas más destacados se encuentra: la acogida de personas migrantes; el trabajo con la infancia y la juventud; y la formación de empleo, en este último se integra el programa de alfabetización, siendo este el objeto de nuestros análisis.

Esta Fundación trabaja en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en concreto en Valladolid, aunque tal y como se ha expuesto con anterioridad, al estar formada por diferentes Compañías, tiene sedes por múltiples territorios. Ejemplo de ello son los centros sociales de *María Inmaculada* ubicados en ciudades como Valladolid, Madrid, Bilbao, entre otras. En el presente trabajo se analizará el programa de alfabetización ubicado en Valladolid; en concreto, este programa se imparte en dos establecimientos diferentes; uno se encuentra situado en la calle Ruiz Hernández, 12, mientras que el otro se ubica en la calle Olmo, 63. En la Figura 1 se muestra la ubicación de cada centro.

Figura 1. Mapa de los dos edificios donde se desarrolla el programa de alfabetización.



Fuente. Google Maps.

Entre las muchas funciones de la Fundación Red Íncola (2010), algunas que podemos encontrar en sus Estatutos son:

- Ofrecer estructuras de apoyo a inmigrantes, así como a personas en situación de riesgo de exclusión social o laboral o población excluida.
- Garantizar los mínimos vitales.
- Ofrecer servicios especializados con el fin de evitar y prevenir procesos de marginación social.
- Atención personalizada y especializada en diferentes áreas.

Según datos facilitados por el personal de la Fundación, a fecha de mayo de 2022, hay registradas 107 personas en el programa de alfabetización, 45 de ellas son hombres, mientras que 62 son mujeres. Los niveles, así como la cantidad de grupos que hay en cada nivel son los mostrados en la Tabla 1.

Tabla 1. Niveles y número de grupos del programa de alfabetización de la Fundación Red Íncola

<u>Nivel del grupo</u>	<u>N.º de grupos</u>
Alfabetización	5
Iniciación	4
A1	4
A2	4
B1	1

Tal y como se puede observar en la tabla, los niveles que se enseñan son bajos; además, cuanto más bajo es el nivel, más numeroso es el número de grupos; también cuenta con un grupo de ciudadanía enfocado a que el alumnado consiga aprobar el examen de conocimientos constitucionales que les permita acceder a la ciudadanía española. Actualmente, la mayoría de las personas que asisten a la Fundación son de origen marroquí, aunque también se pueden encontrar personas de origen brasileño, argelino, búlgaro, nigeriano y bangladesí.

Es importante destacar que este programa es llevado a cabo por personas voluntarias; en concreto, en este trabajan 20 personas.

2. Objetivos del trabajo

Así, el objetivo principal de este trabajo es analizar el programa de alfabetización y buscar posibles mejoras que se puedan llevar a cabo por la Fundación.

Para ello se proponen los siguientes objetivos:

- Descubrir las opiniones del alumnado y de las personas voluntarias para trabajar en base a sus intereses.
- Analizar la población con la que se trabaja en las clases de español.
- Analizar diferentes recursos que puedan ser usados por el personal docente.
- Comprobar diferentes métodos de enseñanza de ELE que pueda ser relevantes en el trabajo con personas migrantes.

3. Análisis de necesidades

Para hacer este análisis de necesidades se prestó asistencia a tres grupos, aunque había mucha discrepancia dentro del nivel de los grupos, estos correspondían a niveles bajos, siendo el más alto un grupo con nivel B1. Durante las horas de observación, se analizaron varios aspectos relacionados con el centro, como la infraestructura, la organización y los materiales disponibles. En cuanto a las clases, se tuvo en cuenta tanto la metodología utilizada como los materiales usados por el profesorado. Asimismo, se tuvieron en cuenta ciertos aspectos relativos al alumnado. Concretamente, la asistencia, la motivación, el nivel que poseían, así como, sus gustos y opiniones relativos a las clases de español. Estos factores no solo repercuten en su desarrollo de la lengua, sino también en el apoyo del profesorado o, en este caso, las personas voluntarias que dirigen las clases.

De esta manera, se tomó nota de los puntos fuertes que habría que incentivar, así como de los puntos débiles que podrían mejorarse. Dentro de ellos, cabe resaltar los siguientes:

- **Puntos fuertes:** disponibilidad de materiales y recursos; numerosos grupos ordenados por diferentes niveles, permitiendo el cambio del alumnado; grupos con el número de alumnado reducido, permitiendo una interacción mucho más personal y centrada en los objetivos del aprendizaje del alumnado; equipo numeroso de personas voluntarias, leales con la Fundación.

- **Puntos débiles:** baja motivación y faltas de asistencia numerosas por parte del alumnado; materiales obsoletos o poco adaptados; diferencias de nivel entre los integrantes de cada grupo; clases con metodologías muy diferentes, existiendo en varios casos explicaciones monótonas.

Además, dentro de las clases se observaron ciertas dificultades por parte del alumnado. Específicamente, se veían en: la diferenciación del sistema vocálico del español; supresión o uso incorrecto de acentos, mayúsculas y signos de puntuación. De igual modo, se resaltaba el uso erróneo del verbo *ser* y *estar*, así como errores en la concordancia no solo del sujeto con el verbo, sino también con el resto de los componentes de la oración.

A continuación, se exponen los resultados más relevantes obtenidos de las entrevistas que se hicieron tanto al alumnado como a las personas voluntarias y trabajadoras de la Fundación, la finalidad de estas entrevistas era comprobar si los resultados obtenidos diferían o no de los datos observados. En el apartado 5. *Metodología* del presente trabajo se puede comprobar, de manera más detallada, las preguntas realizadas.

Los datos de las entrevistas al alumnado revelaron lo siguiente:

La mayoría de las personas entrevistadas provenían de Marruecos (77,9%); el 44,4% tenían entre 18 y 25 años. Así, el idioma materno más numeroso era el árabe, seguido del portugués, el bereber y el bengalí. Como segundo idioma, se encontraba el español, seguido del francés y el inglés; el alumnado poseía un nivel intermedio bajo o inicial de estos idiomas.

En referencia al alumnado, como se ha comentado anteriormente, se tuvieron en cuenta principalmente tres aspectos: motivación, estudios y nivel del idioma. En primer lugar, las motivaciones del alumnado: nos consta que la mayoría había elegido venir a España, buscando un futuro mejor y, además, contaban con familiares en territorio español. En segundo lugar, respecto a los estudios, todas las personas entrevistadas estaban alfabetizadas, aunque solo una de ellas había terminado los estudios universitarios. En cuanto a las clases, la mayoría había asistido con anterioridad a clases de español. No obstante, solo el 33.3% de las personas habían asistido a ellas durante más de un año. Aun así, todos los participantes están de acuerdo en que, desde que asisten a las clases, sí que notan mejoría.

Para tener en cuenta el modelo de aprendizaje que más conviene al alumnado, se hicieron preguntas referentes a sus gustos y opiniones. Los resultados mostraron que, entre las cosas que más les gustan de las clases se encuentran: hablar (66,7%), escribir (44,4%) y hacer tareas (22,2%). Además, la mayoría opina que las clases tienen poca conversación (66,7%), hay pocas tareas, las horas de asistencia son insuficientes y muchas clases les resultan aburridas (33,3%).

Exceptuando una persona, el resto trabaja el español de manera autónoma. De hecho, lo más corriente es que busquen personas nativas con las que hablar español y poner en práctica sus conocimientos del idioma (55,6%), pero también que vean la televisión y escuchen música en español (44,4%), una minoría (22,2%) utiliza aplicaciones para aprender español, en concreto fue nombrada la aplicación de *Duolingo*. Solo tres personas (33,3%) acuden a otras clases de español.

En cuanto a la Fundación Red Íncola, la mayoría (66,7%) supo de ella por un conocido. En general, lo que más les gusta del centro es que pueden asistir a las clases (44,4%) y lo que menos es que no pueden asistir a más horas de clases de español.

Además de las entrevistas al alumnado, se realizaron también entrevistas a las personas voluntarias, encargadas de dar las clases al alumnado entrevistado. Estas entrevistas mostraron que:

Todas ellas eran mujeres españolas de más de 50 años y con estudios universitarios: la mitad de ellas jubiladas, una desempleada y otra autónoma. Asimismo, la mitad contaba con experiencia en el ámbito de la enseñanza formal, pero solo una persona había impartido clases de español; la otra mitad tenía experiencia en el ámbito social. Aun así, coincidían en que todas tenían el español como idioma materno y, como segundo idioma, la mayoría hablaba francés o inglés en niveles intermedios o avanzados.

En cuanto al conocimiento de la existencia de la Fundación, la mayoría la había conocido por un familiar y, exceptuando una de ellas que llevaba menos de un año como voluntaria, el resto contaba con más de 3 años de experiencia. Además, el 75% ya había realizado voluntariado, la mayoría de ellas en apoyo escolar. Respecto al centro, desatacaban la cantidad de programas y la libertad que poseen respecto a la metodología que pueden usar, así como los contenidos que podrían tratar en las clases.

En contraposición, no les gusta el recorte que se había realizado de los programas con motivo de la pandemia. Además, echan de menos la implicación de algunas *Compañías* de la Fundación, apoyo en las clases y algo de material, al menos una fotocopidora con la que poder imprimir directamente y sin necesidad de pedírselo a la Sede Central (centro ubicado en C/Olmo).

Respecto a las clases, la mayoría imparte clases en niveles de iniciación y el 75% de ellas se las preparan. Para ello, suelen contar con los intereses del alumnado. Además, consultan páginas de internet especializadas en ELE, donde seleccionan actividades de refuerzo.

Lo que más les gusta de las clases es que tienen libertad, flexibilidad a la hora de impartir las clases, pero también la relación cercana que pueden tener con el alumnado. Aunque en general les gusta todo, cambiarían los materiales, así como la motivación y el compromiso del alumnado con las clases.

Entre los materiales que emplean se encuentran el libro de *Español para todos*, aunque como base o guía para seguir, y recursos de internet (como *Lingua* o *Español para Extranjeros*). Otros recursos que utilizan son MEduCO y Radio ECCA; solo una de las voluntarias hace fichas con explicaciones propias.

Las dificultades más comunes a las que se enfrentan en las clases son la poca seriedad y la baja asistencia, así como la discontinuidad dentro de las clases del alumnado; la falta de comprensión y atención del alumnado y la falta de un segundo idioma que poder utilizar para mediar dentro de las clases.

Por último, se entrevistó a la persona encargada de coordinar el programa de alfabetización. Esta persona lleva trabajando en él desde el 2017: considera que la finalidad de las clases debe ser la de proporcionar a la gente independencia y seguridad al aprender español, es decir, que consigan autonomía.

En esta entrevista, la encargada comenta la situación referente al alumnado y a las voluntarias. En referencia a los aprendices, destaca que nota mejoría en ellos cuando estos acuden regularmente y lo normal es que acudan entre un año y medio y dos años a las clases. Así, aprovecha para explicar que el único requisito que deben cumplir es el de abrir una ficha en el centro para hacerse usuario del mismo y, a cambio, se les exige compromiso, fidelidad, regularidad y puntualidad.

En cuanto a las personas voluntarias, se pide que se den de alta como voluntarios, con el objetivo de que admitan su compromiso, fidelidad e implicación en las tareas que ello conlleva. Además, se obliga a que asistan a la formación inicial de voluntariado que sirve para conocer la Red, al igual que les ayuda a conocer los derechos y deberes de las personas voluntarias. Asimismo, el centro ofrece formación en temas que sean de utilidad para el desarrollo de su actividad. Apunta que antes de la pandemia, se impartía formación general, ejemplo de ello podría ser impartir una charla donde se hablase e informarse de la crisis de Ucrania, pero también hacían formación más específica. Ejemplo de ello era la explicación de diferentes recursos para impartir clases de español o cursos específicos, como un curso sobre el perfil de las personas con las que trabajan. Lo único que no se les permite a las personas voluntarias es dar ayudas económicas al alumnado, así como dar clases fuera del entorno del centro. En definitiva, se pide que no intenten cubrir una necesidad sin contar con la Fundación. El único consejo que se les da es que disfruten del voluntariado.

Analizando los datos, se comprueba que los puntos débiles observados concuerdan con los problemas manifestados por las personas entrevistadas (en concreto las personas usuarias y voluntarias del centro).

4. Marco teórico

Debido a las necesidades detectadas, en el siguiente apartado se procederá a hacer un análisis exhaustivo de diferentes temas que, como se ha visto en el apartado anterior, tienen especial relevancia en este programa.

El primer análisis que se realizará será sobre la población y los aspectos más relevantes a la hora de enseñar español al alumnado que acude al centro. Otro problema detectado es la falta de compromiso y la asistencia al programa. Aunque, debido a las situaciones personales, como puede ser la asistencia puntual a puestos de trabajo, la asistencia al programa puede verse comprometida. A ello se suma la falta de inclusión en la sociedad española, el problema de las clases monótonas y los materiales poco adaptados. Consecuentemente, el alumnado que acude a las clases de español le resta importancia a las mismas y sitúa este recurso en un segundo plano de su vida. Por estos motivos, se analizarán diferentes aspectos relacionados con la motivación, pero también los materiales utilizados en el centro, así como recursos ajenos al mismo que puedan ser de utilidad en el mismo.

4.1. *Análisis de la población*

Según los valores del Instituto Nacional de Estadística (en adelante INE) en julio de 2021 España contaba con una población total de más de 47 millones de personas, de las cuales casi 5 millones y medio eran extranjeras.

En la provincia de Valladolid, a 1 de julio de 2021, se encontraban 517.360 residentes –252.146 hombres y 265.214 mujeres–. De estos residentes 27.924 son personas extranjeras –13.642 hombres y 14.282 mujeres–. Las nacionalidades más numerosas de la población residente en la provincia de Valladolid, después de la española y de países de Europa, son las provenientes de: Sudamérica (6.086 personas), África (4.518 personas), Centro América y Caribe (1.825 personas), Asia (1.481 personas) y América del Norte (418 personas).

Según datos del Ayuntamiento de Valladolid, a 1 de julio de 2021, la población empadronada en la ciudad era de 297.478 personas. Siendo 16.762 extranjeras, de ellas la mayoría provenían de: América (6.379 personas), Europa (5.441 personas), África (3.567 personas), Asia (1.344 personas) y resto de países (31 personas).

Aunque a 1 de enero de 2022 el número de población había disminuido a 297.111 personas, el número de población extranjera aumentó a 17.514 personas. Tal y como se puede observar en la Figura 2 la población que más aumentó fue la de América, seguida de la de África.

Figura 2. Población de nacionalidad extranjera en Valladolid (ciudad) ambos sexos.



Nota 1. Gráfico creado con datos oficiales del Ayuntamiento de Valladolid.

Pese a que el gráfico refleje que, a datos de 1 de julio de 2021, la mayoría de la población extranjera proviene de países del continente americano y europeo, si nos centramos en los datos por países y no por continentes, el país del que se recibe más personas migrantes es Marruecos con 3.050 personas, seguido de Bulgaria (2.119 personas), Colombia (1.709 personas), Rumanía (1.546 personas) y Venezuela (1.169 personas); el resto de los países consultados muestran una tasa de población inferior a 1.000 personas.

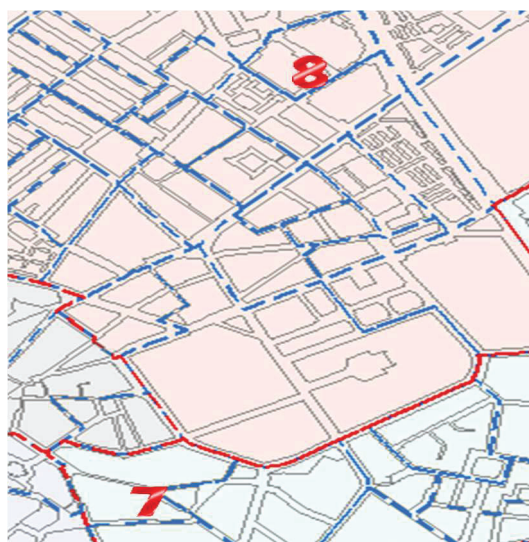
Así, se observa que de los cinco países de los que España recibe más población, dos de ellos (Colombia y Venezuela) tienen como idioma oficial el español, mientras que Marruecos, Bulgaria y Rumanía cuentan con su propio idioma oficial. Sobre la base de estos datos, no es de extrañar que la población más numerosa que acude a esta Fundación sea la marroquí puesto que, aunque tanto en Bulgaria como en Rumanía cuentan con un idioma diferente al español, la población marroquí no pertenece a la Unión Europea y, por tanto, tendrá mayores problemas para trabajar –los datos del INE muestran una tasa de desempleo mayor en personas extranjeras no pertenecientes a la UE (23,07% en Castilla y León) que la tasa de desempleo de las personas extranjeras pertenecientes a la UE (16,56% en Castilla y León), situándose en un 10,35% la tasa de desempleo en personas con nacionalidad española en Castilla y León–. Se debe tener en cuenta que el trabajo se encuentra dentro de los agentes socializadores y puede ayudar a facilitar la

inclusión social de las personas migrantes. Además, los datos del Ayuntamiento de Valladolid muestran que, a 1 de enero de 2022, la mayoría de la población extranjera que se encuentra en el municipio está en edad de trabajar.

Por último, se puede comprobar que el número de personas extranjeras empadronadas en el Municipio de Valladolid, a 1 de enero de 2022, se encuentran, en su mayoría, en los barrios de Delicias (2.140 personas), Caamaño-Las Viudas (2.010 personas), Rondilla (1.519 personas) y Pajarillos (1.385 personas). Aunque el porcentaje mayoritario de extranjeros sobre la población total se encuentra en la zona de Caamaño-Las Viudas (13.05%), seguido de Vadillos (11,60%) y San Juan II (10,95%)¹.

Así pues, no es de extrañar que las dos ubicaciones de la Fundación en las que se desarrolla el programa de alfabetización se encuentren emplazadas en el Distrito 7 y 8 del Municipio de Valladolid. Estos distritos hacen referencia a los barrios de San Juan, Batallas, Universidad, Pilarica y Barrio Belén (Distrito 7) y Los Viveros, Hospital, Rondilla, Sta. Clara, San Pedro Regalado y Barrio España (Distrito 8). En la Figura 3 se muestran ambos distritos, según los datos del Ayuntamiento de Valladolid (2022); estos cuentan con más de 1.000 residentes de nacionalidad extranjera.

Figura 3. Ubicación de los centros de la Fundación Red Íncola en Valladolid.



Nota 2. La ubicación del número 8 hace referencia al centro ubicado en C/Olmo, mientras que el número 7 hace referencia centro ubicado en C/ Ruíz Hernández, así como a sus respectivos distritos.

¹ Estos datos no solo tienen en cuenta a la población inmigrante, sino que también cuentan con la población española. De esta manera se comprueba que el porcentaje de la población de personas inmigrantes, incluso en barrios como el de Delicias que tiene el número mayoritario de personas inmigrantes, en su totalidad, no es alto.

Un aspecto importante que puede servir de utilidad al profesorado de ELE es conocer la lengua de su alumnado. Aunque no se dispone de los datos por nacionalidad, debido a que las personas marroquíes son la población no europea más numerosa en Valladolid y que, como se ha comprobado, esta coincide con la población más numerosa que acude al centro. A continuación, se estudiarán las características lingüísticas más relevantes con las que trabajar con esta comunidad en el aula.

4.1.1. Aspectos relevantes de la enseñanza del español al alumnado arabófono.

En Marruecos, las lenguas oficiales son el árabe estándar y el amazigh. Cabe destacar que el árabe estándar proviene del árabe clásico –idioma utilizado, generalmente, en el Corán–. Según Lozano et al. (2008), el árabe estándar es el que se enseña en las escuelas y, por tanto, es el que se usa de manera escrita por los organismos oficiales, los medios de comunicación, etc. En cambio, a nivel oral, el idioma que se habla y que se aprende en la familia es el *dariya*, que sería el dialecto marroquí proveniente del árabe clásico y estándar. Además, este dialecto puede variar dependiendo de la zona geográfica, haciendo que el hablante se encuentre en un contexto de diglosia.

Por último, el lenguaje *tamazige* o amazigh se empieza a enseñar en los colegios y es hablado en diferentes regiones; dependiendo del área, esta lengua también tendrá sus propias variaciones.

Según la Embajada del Reino de Marruecos (s.f.) los idiomas extranjeros más usados son el francés, inglés y español, lo que queda contrastado con los datos obtenidos en las entrevistas al alumnado: la mayoría de las personas sí que contaban con un nivel, al menos inicial, de alguno de estos idiomas.

Siguiendo estos datos, se puede observar que, aunque la mayoría del alumnado proviene de Marruecos, al venir de diferentes zonas geográficas es posible que se encuentren diferencias lingüísticas entre los mismos.

Teniendo en cuenta este apunte y siguiendo las indicaciones de Santos de la Rosa (2014), los aspectos que más llaman la atención de la lengua árabe serían los mostrados en la Figura 4. En ella, se muestran que las características más relevantes hacen referencia a la lengua, la escritura, la grafía y la pronunciación.

Se puede observar que, a nivel de lengua, el español tiene un sistema vocálico más amplio a diferencia del árabe que contiene más consonantes. Además, la escritura en árabe se realiza de derecha a izquierda, mientras que en español se realiza de izquierda a derecha; la grafía del árabe sigue el alifato, a diferencia del español que se guía por el abecedario con caracteres latinos. Por último, la pronunciación en árabe contiene sonidos aspirados, pero no guturales.

Figura 4. Tabla de las principales diferencias expuestas por Santos de la Rosa (2014)

	ÁRABE	ESPAÑOL
Lengua	Consonántica, raíz trilitera y cuadrilitera	Sistema vocálico de 5 elementos y un sistema consonántico con 17 unidades
Escritura	De derecha a izquierda	De izquierda a derecha
Grafía	El alfabeto de la lengua árabe: Alifato	El alfabeto de la lengua española: Abecedario, caracteres latinos
Pronunciación	Sonidos que no tiene equivalencia en español: las guturales	Estructura vocálica No hay aspiradas

Fuente. Tabla recogida del libro "Investigaciones sobre la Enseñanza del Español y su cultura en contextos de inmigración"

Pese a observar los aspectos más llamativos, siguiendo al autor Doggy (2002), las principales peculiaridades lingüísticas del árabe clásico o estándar, que se deben tener en cuenta son:

- Sistema fonológico: el árabe clásico cuenta con 28 consonantes, habiendo algunos fonemas que carecen de equivalencia en el español. Pero también hay fonemas propios españoles que carecen de la equivalencia en árabe clásico. Aún así, los principales problemas suelen ocurrir en el sistema vocálico donde el árabe solo cuenta con los fonemas /a/, /i/ y /u/ haciendo que los fonemas vocálicos españoles /e/ y /o/ no existan o lo hagan simplemente como alófonos de las otras vocales.

- Sistema ortográfico: el árabe se escribe de derecha a izquierda y, además, la mayoría de las letras del alfabeto varían su función dependiendo de la posición en la que se encuentre dentro de la palabra. Otro rasgo característico es que la mayoría de las letras se deben unir con el resto de las letras que compongan la palabra, creando de esta manera un único bloque gráfico. A diferencia del español, las letras árabes no cuentan con una variante mayúscula y las vocales se representan mediante rayas que se colocan encima o debajo de las consonante a la que acompaña. En la práctica, esta diferenciación se tiende a omitir y solo se utiliza si la palabra es difícil o poco frecuente. Por último, destaca que la utilización de los signos de puntuación es poco rigurosa.
- Cuando se trata el sistema morfológico se deberán tener en cuenta diferentes aspectos relativos a:
 - El número: el sistema arábigo es mucho más complejo que el español. Algunas de las dificultades que se encuentran en el sistema arábigo es la existencia de un tercer número (el dual), además cada plural es diferente, no siendo el mismo sufijo de plural el que se usa para los masculinos o femeninos que el usado para referirse a humanos, animales u objetos. Por esta razón, para el hablante arabófono el morfema de número del sistema español no suele suponer un problema.
 - El género: al ser algo arbitrario el alumnado tenderá a unir el género de la palabra en árabe con el español, siendo esto a veces un error. Ejemplo de ello es la palabra “sol”, siendo femenina en árabe y masculina en español.
 - El artículo: es importante tener en cuenta que el hablante arabófono cuenta con un solo artículo, que no varía ni en género ni número, por lo que puede ser necesario trabajar los artículos determinados e indeterminados.
 - El pronombre: existen varias discrepancias. No hay una diferencia en los pronombres cuando se trata a una persona de manera formal o informal. La primera persona se antepone a la segunda y tercera; al contrario que en el español, en el árabe el pronombre “yo” iría al principio (de esta manera el orden sería: “yo, tú y él”). Los

posesivos concuerdan en género y número con el poseedor y no con el elemento que se posee. Además, no existen los pronombres reflexivos.

- El verbo: el sistema español tiene más formas verbales que el árabe y los conceptos de modo, aspecto y tiempo son menos definidos. Además, en el sistema arábico los morfemas verbales también indican el género del sujeto.
- Sistema sintáctico: el orden más frecuente es el de “predicado verbal + sujeto” mientras que en español el orden frecuente es “sujeto + predicado verbal”. Las oraciones pasivas en árabe carecen de agente de la acción, así se debe usar una oración activa si se quiere mencionar el agente de la misma.

Tal y como se ha comentado con anterioridad, el árabe clásico o estándar, pese a ser el oficial en el Reino de Marruecos, no es el que suelen hablar los habitantes del mismo, siendo el *dariya* el dialecto más numeroso. Así, siguiendo a Cantelmi (2018), las diferencias más notables entre el árabe moderno y el *dariya* son:

- Plano fonético-fonológico: aunque ambos se basan en el alifato (alfabeto árabe), el *dariya* tiene tres modificaciones que suplen la carencia de los sonidos, que, en la mayoría de los casos, son necesarios para los nombres propios o extranjerismos. Estos sonidos serían: [p], [g] y [v] (francesa). Además, es común que el árabe marroquí se escriba con el alfabeto latino; de este modo, la escritura se realizaría de derecha a izquierda y se utilizarían ciertos números arábigos que sustituirían ciertos fonemas arábigos. Las vocales continúan siendo tres.
- Plano morfológico: las diferencias son muy numerosas, pero la más llamativa sería la utilización de la partícula *dya*, esta se añade a los pronombres para crear adjetivos posesivos. Además, se emplea un solo pronombre posesivo para la segunda persona singular, la segunda y tercera plural.
- Plano sintáctico: en el árabe estándar lo más aceptado es “Verbo + sujeto + objeto” con el verbo en 3ª persona del singular; mientras que si el orden es “Sujeto + verbo + objeto”, la persona y verbo sí que deberán concordar. Mientras que el *dariya*, al tener más afluencias de otros idiomas, permite

que este orden sea mucho más flexible y que incluso pueda llegar a romperse.

- Plano léxico: el árabe marroquí al ser una lengua que se habla a diario y que está en contacto con muchas otras lenguas, contiene múltiples préstamos.

De igual modo, se puede observar que, aunque existen diferencias entre el árabe moderno y el marroquí, estas no resultan tan relevantes como para ser tenidas en cuenta en esta investigación, puesto que, el fin de la misma es analizar las diferencias con el español y, por consiguiente, los problemas que puedan surgir en el aprendizaje del mismo.

Santos de la Rosa (2014) analiza los errores de aprendientes árabes de español siguiendo el modelo de investigación AE (Análisis de Errores) y aunque los errores dependerán del conocimiento lingüístico del alumnado, así como de sus destrezas, existen una serie de errores típicos:

- Con respecto a las vocales: como se ha comentado con anterioridad el árabe tiene las vocales /a/, /i/ y /u/ y aunque en algunos dialectos cuentan con fonemas /e/ y /o/, estos son alófonos de /i/ e /u/. Esta suele ser la razón por la que los hablantes del árabe tienden a no distinguirlos. Por ello, el alumnado tenderá a confundir el fonema /e/ por /i/ y el fonema /o/ por /u/. Ejemplo de ello es decir o escribir **tima* por *tema* o **subre* por *sobre*.
- Dificultad para discriminar los fonemas /p/ - /b/: el *dariya* ha aumentado el número de fonemas con respecto al árabe clásico; en general, los hablantes marroquíes serán capaces de hacer el sonido [p], pero tal y como se ha expuesto, las diferencias entre los diferentes territorios geográficos son muy numerosas, por ello es posible que aún así el alumnado cometa este error.
- Dificultad en la letra ñ: al ser una letra propia del español, es posible que el alumnado tenga problemas a la hora de pronunciarla y de escribirla, por ejemplo: escribiendo **espaniol* en vez de *español*. Aunque, según los datos expuestos por la autora, este error es mucho más común en la oralidad que en la escritura.
- Confusión al aplicar el género en las palabras: este error se puede dar porque el género de la palabra en árabe sea diferente al del español, pero también porque el alumnado tienda a generalizar lo aprendido, ejemplo de ello es

enseñar la regla errónea de que cuando las palabras terminan en *a* estas son femeninas, mientras que si terminan en *o* estas serán masculinas.

- Dificultades con el verbo *ser*: al igual que pasa con otros idiomas, en árabe el verbo *ser* y *estar* son los mismos y solo se escriben en pasado o en futuro, así, cuando quieren escribir en presente el verbo quedará sobreentendido y por ello no se escribirá. Esto puede hacer que al empezar a aprender español el alumnado confunda su uso o lo sobreentienda y tienda a eliminar estos verbos.
- Colocación de los pronombres: esto puede ser erróneo y se puede dar porque el alumnado no domine las estructuras gramaticales y sintácticas del español, pero también puede darse porque el alumnado copie las estructuras del árabe (mostradas con anterioridad) y anteponga la primera persona al resto.
- Errores gráficos y ortográficos: intercambiando el uso de mayúsculas o minúsculas o no utilizando las mayúsculas. Este último error, según Amador López y M. Rodríguez (2001) es muy habitual y no trabajarlo en el aula es un error muy común que hace que afecte a todos los contenidos integrados en las destrezas escritas.

Algunos errores típicos que muestra Santos de la Rosa (2014), pero que también se dan en otras nacionalidades, son relativos a las interferencias que pueden tener de otras lenguas; errores de coordinación utilizando la partícula árabe *wāw* (parecido a la *y*) en vez de el uso de comas (,) y el uso de los signos de interrogación y exclamación. Se debe tener en cuenta que ni el árabe ni el inglés o francés –como lenguas extranjeras que suelen conocer– tienen el rasgo de utilización de ambos signos.

De esta manera, se comprueba que las características que pueden afectar en mayor medida en el aprendizaje del español como lengua extranjera son: a nivel fónico, la falta de vocales; a nivel escrito el sistema ortográfico sería el más afectado, pues, como se ha visto, la falta de mayúsculas, las tildes y los signos de puntuación son muy comunes; a nivel morfológico, el género de las palabras puede ser confuso, así como los diferentes artículos, el orden que deben llevar los pronombres y los diferentes tiempos verbales; a nivel sintáctico, el orden de construcción de las frases, así como la concordancia entre el sujeto y el verbo que es tan necesaria en español. Teniendo en cuenta estas características, la mayoría de los errores típicos que el alumnado suele cometer tiene que ver con la dificultad de discriminación de los fonemas /e/, /o/ y /p/, junto con la dificultad de pronunciar la *ñ* y la supresión o el uso erróneo del verbo *ser* y *estar*.

4.2. *Problemas derivados dentro de la clase de ELE*

Como se ha visto en apartados anteriores, la falta de compromiso y de asistencia al programa son problemas a los que se han enfrentado las voluntarias entrevistadas.

Si bien es cierto que el profesorado de ELE no puede hacer frente a las situaciones personales del alumnado, sí que se pueden trabajar distintos aspectos dentro del aula que hagan que el alumnado priorice las clases y asista de manera asidua.

García Mateos (2008) explica que para desarrollar programas eficaces que faciliten la enseñanza de una L2 en emigrantes adultos se necesita apostar por una enseñanza que se centre en el individuo desde sus propias necesidades, objetivos, expectativas y deseos. Esto se debe a que “La mejora de vida o simplemente encontrar un empleo, puede depender de sus conocimientos de la L2. Estas necesidades se pueden hacer más imperiosas en función del vínculo que establezcan con el nicho económico de la comunidad de origen” (p.39). Si aprender una L2 permitiría facilitar la calidad de vida, ¿por qué el alumnado tiene una baja motivación a la hora de aprender la L2? Según la autora, esto se debe a que el esfuerzo que deben hacer no compensa las ventajas que este aprendizaje puede tener en su vida. Una razón puede ser que la persona viva dentro de nichos económicos étnicos; si la persona migrante está vinculada y vive inmersa en nichos² de su comunidad de origen, lo tendrá más fácil para vivir al margen de la sociedad, la lengua y la propia cultura del país en el que se encuentra.

De igual modo, el que vivan en estos nichos hará que muchas de estas personas no aprendan la lengua, ni participen activamente en sus derechos y obligaciones sociales, e incluso repercutirá en sus relaciones. El desconocimiento de la L2, sumado a otros problemas que pueden estar viviendo, como la falta de documentación en regla que les impida contar con un estatus legalizado que les permita trabajar, alquilar una vivienda u optar a diferentes ayudas económicas, hace que tiendan a pensar que el aprendizaje de la nueva lengua, frente al resto de los problemas con los que están lidiando, no sea primordial.

² Término usado por García Mateos (2008), se vincula con la economía y hace referencia a la agrupación de una determinada comunidad en un área urbana específica o centrada en un ámbito laboral concreto.

Aún así, es importante que los agentes sociales establezcan mecanismos de intercambio, interacción e interrelación entre todas las personas de la sociedad, haciendo que la integración y la participación sea en base a la igualdad.

Pero ¿qué aspectos se pueden trabajar desde el aula de ELE? Según Dörnyei (2008), en la mayoría de los casos, el entusiasmo del alumnado, su compromiso y perseverancia son factores determinantes del éxito o fracaso finales. Si se trabaja con un alumnado con suficiente motivación, se puede conseguir que adquieran un buen dominio práctico de una L2.

Aunque el término “motivación” hace referencia a un concepto muy amplio, este ha sido estudiado por diferentes autores y autoras a lo largo del tiempo, dándose diferentes teorías que enfocan este tema y que pueden ayudar a fomentarlo.

Según Castro (2015), algunas de las teorías más relevantes en la adquisición de lenguas extranjeras relacionadas con la motivación son las siguientes:

- La *teoría de las expectativas* de Vroom (1954) tiene como modelo la conducta elegida: intenta explicar cómo los individuos toman las decisiones para alcanzar el fin que ellos valoran. Para ello, habrá ciertos aspectos que tener en cuenta:
 - El individuo tendrá una “expectativa” basada en experiencias anteriores, en su autoconfianza y en la dificultad del objetivo. Todo ello afectará el proceso de la toma de decisiones.
 - “Instrumentalidad”: el individuo actuará basándose en la creencia de que recibirán una recompensa si alcanza las expectativas. Si la recompensa es igual en todas las actuaciones, la instrumentalidad será baja.
 - Otro aspecto relevante sería la “valencia”: el valor que el individuo le da a las recompensas de un resultado. Si el valor es positivo, motivará al individuo a conseguirlo, mientras que, si es indiferente, la motivación no será alta.

Siguiendo esta teoría, Castro (2015) expone que el profesorado, al iniciar un curso, puede indagar en las expectativas que trae el alumnado. Esto se debe a varios factores, como los motivos por los que se han matriculado y lo que pretenden conseguir durante el curso. En suma, se les puede preguntar cuánto esfuerzo piensan dedicarles a esos

objetivos que se proponen, así como el valor que tiene para ellos el conocer la nueva lengua.

- La teoría *psicosocial* de Gardner y Lambert (1959), Castro (2015) explica que se centra en la idea de que el deseo de integrarse e identificarse en una comunidad hará que el individuo tenga motivación para aprender la lengua de la misma. Además, distinguen entre dos clases de motivación:
 - Integradora: basada en el deseo por aprender o utilizar la lengua en cuestión, las actitudes que se tienen en el aprendizaje de la misma y el esfuerzo que la persona esté dispuesto a hacer.
 - Instrumental: vinculada al aprendizaje de una lengua extranjera como medio para mejorar el estatus laboral y social.
- La teoría *psicolingüística* de Dörnyei se enfoca en la globalización y en cómo esta ha hecho que los intercambios interculturales, así como las razones para aprender diferentes lenguas, hayan cambiado. De esta manera, ya no es posible identificar los motivos que hacen que diferentes grupos estudien una lengua, sino que ahora solo será posible identificar los de cada individuo.
- La teoría de los *yoes posibles* de Dörnyei (2005) en esta teoría Castro (2015) explica que se intentan unificar diferentes teorías sobre la adquisición de las lenguas. Así, describe que el sistema motivacional se creará basándose en el individuo y la manera en la que este visualice sus objetivos. Además, Castro (2015) señaló la explicación de Dörnyei donde defiende que “[s]i un estudiante es capaz de visualizarse a sí mismo hablando con fluidez la lengua extranjera, cuando llegue el momento de interacción real le resultará más fácil comunicarse porque ya ha vivido la situación.” (p. 218).
- La teoría de las *estrategias motivacionales*, basada en Dörnyei (1993), Castro (2015) indica que estas están ligadas al contexto social del aprendizaje y ponen énfasis en el papel del profesorado. El docente debe estar motivado para poder fomentar la motivación del alumnado y se debe fomentar la motivación individual. Algunas estrategias que propone son:
 - El desarrollo de la autoconfianza, pero también la proyección de la creencia de la consecución de los objetivos.

- Reconocimiento de los éxitos.
- Promover la autoeficacia, así como su autopercepción en la consecución de sus objetivos y de la adquisición de las competencias en la L2.
- Disminuir la ansiedad del alumnado.
- Crear un buen ambiente en el aula.
- Incrementar la implicación, así como el interés de los estudiantes en las tareas de clase, etc.

Unido a la idea de Dörnyei (1993), explicada por Castro (2015), sobre la motivación individual, la autora García Mateos (2008) señala ciertos aspectos que se deben valorar a la hora de realizar una evaluación inicial del alumnado:

- Quién aprende.
- Qué necesidades tiene.
- Para qué aprende.
- Qué uso tendrá que hacer de la lengua meta.
- Qué conocimientos tiene de la misma y cómo los ha adquirido.
- Cómo aprende: destrezas; maneras de aprender.
- Qué se enseña.
- Quién enseña.
- Cómo y para qué se enseña.

Con ello, se observa que la mejor manera de trabajar la motivación es hacerlo de manera individual y, para ello, lo más conveniente sería preguntarle al alumnado.

4.3. *Métodos de enseñanza para la población inmigrante*

Las horas de observación, así como las entrevistas, se realizaron a personas alfabetizadas. Aunque, como se ha visto anteriormente, la Fundación cuenta con cuatro grupos enfocados a la alfabetización de personas inmigrantes, al no tener datos sobre este alumnado y siendo los grupos de niveles alfabetizados los más numerosos, el presente trabajo se enfocará en metodologías que puedan ser usadas en clases con alumnado alfabetizado.

Como señala Aguirre Martínez (2000), la adquisición de una L2 en adultos varía entre unos y otros individuos, tanto el proceso que realizan, como el nivel que pueden lograr. Esta variabilidad hace que resulte muy difícil hacer generalizaciones. A diferencia de los niños y niñas, los adultos han perdido la capacidad innata de adquirir lenguas, por lo que deberán aprenderla mediante procesos conscientes y reflexivos. Entre estos procesos, se encuentran la comparación y traducción sistemática con su lengua materna, así como diferentes procesos de transferencia. Estos mecanismos los llevarán a *producir* y harán que cometan múltiples errores. Aquí es donde, según indica esta autora, radica el problema: a esta edad, muchos de esos errores no llegan a corregirse y pueden quedar fosilizados³. De igual modo, la autora resalta que otro de estos problemas se encuentra en las diferencias que hay entre la lengua materna y la lengua meta. Por estas diferencias, el alumnado tendrá problemas en múltiples ocasiones para fijar los nuevos contenidos que difieren entre ellas.

Por otro lado, las metodologías usadas para impartir clases de español como una L2 o LE (Lengua Extranjera) han ido evolucionando con los años y, pese a que actualmente se sigan utilizando ejercicios basados en el *enfoque tradicional* donde la importancia residía en la gramática y la traducción, poco a poco esto ha ido cambiando.

El autor García González (1995) hace un repaso por los diferentes métodos de enseñanza que pueden ser utilizados en la enseñanza del español a personas inmigrantes. Explica cómo de este enfoque tradicional se pasó al *enfoque natural* de Terrel y Krashen en 1977. Este método se enfocaba en la oralidad y, para ello, se debía utilizar la lengua meta en exclusividad, dejando la gramática a un lado. Posteriormente, vinieron los *métodos estructuralistas* que, a rasgos generales, seguían el esquema de “Imitación – Repetición – Memorización” de estructuras básicas que gradualmente se iban ampliando hacia estructuras más complejas, donde los materiales cobran especial relevancia. Sin embargo, al no tener en cuenta las características y necesidades del alumnado, su motivación se veía mermada.

³ “La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos.” (Centro Virtual Cervantes, s.f., párr.1).

Con ello se pasa al *enfoque comunicativo*, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa. Al contrario que el enfoque estructuralista, el enfoque comunicativo se dirigía a satisfacer las necesidades comunicativas del alumnado, por lo que sus características e intereses se tenían en consideración. El problema de este enfoque era su laxa fundamentación teórica, motivo por el que poco a poco se fue reformulando. Actualmente, para García González (1995), cobra relevancia el proceso de intercambio e interacción para comprender los funcionamientos y significados de los elementos lingüísticos, mientras se va trabajando en las estrategias de comunicación. De esta enseñanza comunicativa, destaca el *enfoque por tareas*, centrada en que el proceso sea lo más realista posible. Para ello, crea necesidades comunicativas determinadas sobre las que el alumnado debe seleccionar y aplicar diferentes estrategias que solucionen la tarea propuesta. Siguiendo este modelo, los contenidos, la metodología, los objetivos y la evaluación quedan integrados. Aun así, presenta un problema: la elaboración y la preparación del proceso puede ser difícil y laboriosa y, en la enseñanza del español a personas inmigrantes, el profesorado suele carecer de tiempo y de una preparación suficiente para llevar a cabo este modelo de enseñanza.

Pero García González (1995) no es el único en estar de acuerdo con la metodología comunicativa; existen otras personalidades relevantes que también están de acuerdo con ella como Castro (2015) y Villalba y Hernández (2000).

Castro (2015) explica que la metodología enfocada a la comunicación sería la adecuada, siendo necesaria una adecuación de los materiales a cada realidad. Además, es importante que estos cuenten con una conceptualización y sistematización. De esta manera, se descartan los métodos silábicos de la palabra y se opta por utilizar sistemas comunicativos basados en las cuatro destrezas que hagan que lo aprendido tenga un sentido funcional que puedan utilizar de manera inmediata.

Por otro lado, Villalba y Hernández (2000) explican que los principios generales del enfoque comunicativo se basan en asumir que el aprendizaje de la lengua es un proceso de construcción creativa. Así, se convierte al estudiante en el elemento central sobre el que organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, se debe reconocer la lengua como un instrumento que sirve para comunicarse y fomentar la interacción social. Por esta razón, la lengua se aprende usándola en situaciones y finalidades concretas y precisas. Por lo tanto, el profesorado deberá detectar las necesidades e intereses del

alumnado para preparar las clases con unos contenidos que permitan lograr los objetivos propuestos, o, en otras palabras: qué quiere aprender el alumnado y cómo queremos que lo aprenda.

Pero ¿qué es lo que al alumnado le podría interesar aprender?

4.4. Contenidos para tratar en la clase de ELE

Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, el alumnado inmigrante necesita aprender español para conseguir una integración social. Según Villalba y Hernández (2000), el objetivo general dependerá de las necesidades específicas que se pueden plantear según el grupo de edad al que pertenece el alumnado. Cuando se trata de adultos, estos necesitarán el español para dar respuesta a necesidades básicas que les permitan subsistir y relacionarse en diferentes planos como el laboral, familiar, sanitario, jurídico y social. Dentro de estas necesidades, habrá situaciones concretas que son las que se deberán trabajar en el aula.

Noyau (citado por Villalba y Hernández, 2000) propone diferentes situaciones de comunicación, en este caso para adultos inmigrantes en Francia: la llegada, reunirse con gente, encontrar lugar para dormir; orientarse en la ciudad, pedir información sobre sitios, calles, transporte, supermercados; alojamiento, buscar uno, alquiler, compra, relación con los vecinos; trabajo, buscar trabajo, condiciones del mismo, medidas de seguridad, nómina; defensa de sus derechos, realización de diferentes trámites administrativos o indemnizaciones; salud, relación con los médicos, farmacia, administración de medicamentos, hospitales; vida cotidiana, compras, correo; relaciones personales, como socializar, pero también manifestaciones que tengan que ver con el racismo o la xenofobia.

Igualmente, el curso de emergencia creado por el Instituto Cervantes (2005) pauta unos fines para trabajar con personas inmigrantes adultas. Estos fines son:

- Dotar al alumnado de *recursos comunicativos* para que, como agentes sociales, puedan desenvolverse en situaciones cotidianas del ámbito público y laboral de modo eficiente.
- Establecer las condiciones necesarias para que a través del uso de diferentes estrategias de comunicación y aprendizaje logren ser aprendientes autónomos en las diferentes situaciones comunicativas en las que se encuentren.

- Favorecer el conocimiento necesario que les haga comprender la lengua, pero también la cultura española, favoreciendo la interculturalidad.

Los ámbitos, así como los objetivos que propone el Instituto Cervantes (2005) son los mostrados en la Figura 5, donde se observa que estos ámbitos propuestos van acordes con los presentados por otros autores y autoras.

Figura 5. Ámbitos y objetivos globales para trabajar con personas adultas inmigrantes en las clases de español.

Ámbitos	Objetivos globales
1. Presentarse y dar datos personales	Al finalizar este ámbito, el alumno podrá usar el español para saludar, presentarse y desenvolverse en situaciones donde tenga que aportar sus datos personales.
2. Conocer la ciudad, el barrio o el pueblo	El alumno podrá utilizar el español para localizar lugares de interés en su localidad.
3. Utilizar el transporte público	El alumno será capaz de utilizar el español para desplazarse en el transporte público de su entorno.
4. Hacer compras	El alumno podrá utilizar el español para realizar la compra de los productos más comunes.
5. Ir al médico	El alumno será capaz de utilizar el español para solicitar consejo o asistencia médica.
6. Buscar una vivienda para alquilar	El alumno estará capacitado para utilizar el español en la búsqueda de una vivienda en alquiler.
7. Buscar empleo	El alumno podrá utilizar el español para buscar un empleo.
8. Empezar a trabajar	El alumno será capaz de utilizar el español para empezar a desenvolverse en un puesto de trabajo.
9. Tramitar papeles y hacer gestiones	El alumno podrá utilizar el español para desenvolverse con cierta autonomía en sus primeras gestiones y trámites burocráticos.

Nota 3. Obtenido de Instituto Cervantes (2005) Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos (p.9).

4.5. *Materiales para utilizar en la clase de ELE.*

Tal y como se ha visto en apartados anteriores, es importante tener en cuenta las opiniones del alumnado, así como la utilidad inmediata que el español que se enseñe en el aula vaya a tener en su vida.

La autora Ruiz Fajardo (2008) hace una reflexión sobre los manuales diseñados para personas inmigrantes y porqué, si bien estos manuales suelen ser creados por personas que tienen amplia experiencia en el campo, estos no prosperan del todo cuando son usados por el profesorado en sus clases. Para ello, realiza una comparativa sobre dos manuales. El primero hace referencia a *Aula 1* (2003), un manual de venta al público, creado con fines generales, que no tiene un público específico. En segundo lugar, el manual *Proyecto Forja. Lengua Española para inmigrantes* (1998), este manual es de acceso público y, aunque está enfocado al colectivo de personas inmigrantes, está pensado para fines generales. Ambos siguen una metodología comunicativa, se centran en el alumnado y adoptan, a veces, un enfoque por tareas. A la hora de analizarlos, los apartados a los que la autora presta especial atención son:

- *La edición:* centrada en si el diseño, así como la disposición gráfica, pueden ayudar a la comprensión de los contenidos y la realización de las diferentes actividades.
- *El índice:* si este es simple o da información relevante; también si el orden de los temas tratados es correcto o no.
- *Un título para una unidad:* en este caso, la autora referencia un título de una unidad de *Aula 1* y el impacto que esta afirmación puede tener en el colectivo con el que se trabaje. En nuestro caso, veremos si los títulos pueden tener relevancia y dan una explicación útil al alumnado al que se dirige.
- *La realidad interna del manual:* hace referencia a la realidad cultural que se crea en el manual; si esta es determinada ideológicamente, si tiene una realidad amable de la sociedad (disfrazando la realidad) o si es más realista y hará que el alumnado pueda conocer realmente la cultura con la que va a tratar. Además, contempla si la visión cultural que se muestra es etnocentrista –privilegiando unas culturas frente a otras– o no.
- *El tratamiento de la forma y la presencia de la metalengua:* el índice afecta a la ordenación de las unidades y, con ello, la presentación de los

contenidos y la organización de cada capítulo. Es importante que la información que se proporciona tenga relación con el resto de la unidad, así como con el tema que se está tratando.

- *La verosimilitud de las muestras de lengua:* se debe comprobar si son cercanas o alejadas a la realidad. Además, se debe tener en cuenta los ejemplos que se muestren para las tareas y explicaciones, como pueden ser textos, documentos e imágenes.
- *Las tareas:* hay que considerar el nivel de complejidad de las mismas; si son fáciles e inmediatamente extrapolables a la vida real para aumentar su motivación, o si son complejas y se alejan. Otro aspecto importante sería si estas están en sintonía con la realidad y el tema que se esté tratando en la unidad.

A continuación, se procede a resumir los aspectos relevantes a los que hace referencia la autora, sobre el libro *Proyecto Forja* (en adelante P.F.):

- *Edición:* como ya se ha comentado con anterioridad, P.F. tiene una edición no venal, así el profesorado puede fotocopiarlo. El diseño es pobre pues, al no estar creado por una editorial, no es llamativo. Además, muchas veces las señales utilizadas en los ejercicios, así como las fotografías usadas, hacen que sea difícil comprender aquello que se quiere expresar. La disposición gráfica hay veces que es muy escueta y la información es excesiva en ciertas ocasiones. Por ejemplo, la autora muestra un ejercicio en el que se pregunta por los países en los que se habla español. En él, se encuentra un listado de países que, además, se acompaña de información detallada del idioma español y de su situación en el mundo. De este modo, hace que sea poco rentable para el alumnado prestar atención a cierta información expuesta.
- *Índice:* este es muy básico y simplemente incluye el número de la unidad, el título de la misma y la página en la que empieza. La organización de los temas se basa en ámbitos en los que la persona inmigrante deberá desenvolverse, como son las ciudades, el trabajo, los papeles y la vivienda, entre otras.
- *Título para cada unidad:* según se observa en el índice, los temas quedan claros, pues hacen referencia a hechos reales y son comprensibles.

- *La realidad interna del manual:* en P.F. se evita el etnocentrismo; los personajes que se introducen en el libro no son solo europeos, sino que se amplía el espectro. Esto también ocurre en el vocabulario y los ejercicios, donde se tienen en cuenta otras culturas fuera de las europeas.
- *El tratamiento de la forma y la presencia de la metalengua:* en P.F, la información que hace referencia a la gramática se expone en un cuadro con el título de *S.O.S.* El problema es que no sigue una colocación y, muchas veces, los contenidos difieren de los de las actividades que se tratan en la página. Al no ser relevantes para hacer las actividades, estos contenidos se pasan por alto y no logran captar la atención del alumnado.
- *La verosimilitud de las muestras de la lengua:* sería uno de los puntos fuertes de P.F., y es que utiliza documentos e incluso formularios reales. Pese a que podrían quedar rápidamente anticuados, estas muestras serán muy parecidas a lo que el alumnado puede llegar a encontrar en su vida diaria. Además, estos documentos suelen suponer un gran esfuerzo para el alumnado, pero, al ser algo con lo que se pueden enfrentar en su vida cotidiana y, por tanto, serles de gran utilidad, el alumnado hará ese esfuerzo.
- *Las tareas:* se pueden encontrar tareas en P.F. reales y extrapolables a la vida real. A pesar de ello, la disposición está poco cuidada y sería un aspecto que habría que mejorar.

Por otro lado, se pueden encontrar cientos de manuales que se dirigen a la población inmigrante. A continuación, se analizan varios de ellos con el objetivo de conocer más materiales y ver sus similitudes y diferencias.

El primer manual que se va a analizar es *Encuentro: español para inmigrantes*. Este manual fue creado por Antonio Castro Segura, en el año 2006, en colaboración con voluntarios/as de la Asociación *Mundo Acoge*. En su presentación, explican que la finalidad de este manual es que sirva como consulta o soporte para ciertas experiencias que se pueden trabajar con personas inmigrantes. Además, son conscientes de que parte del léxico y de las situaciones quedan repetidas: explican que son conscientes de que la asistencia a estas clases puede variar mucho y, por ello, el contenido del libro se debe adaptar a estos cambios que se dan en el alumnado.

Siguiendo los puntos clave que utiliza Ruíz Fajardo (2008), analizamos el libro de *Encuentro: español para inmigrantes* (2006):

- *Edición*: se trata de un libro que se encuentra libre en PDF en la propia página de la Asociación *Mundo Acoge*. La edición es sencilla. Lo primero que llama la atención son los márgenes de las páginas, pues estos son casi inexistentes. Además, la maquetación queda un poco pobre y, aunque es un libro creado a color y que cuenta con múltiples imágenes, al igual que pasaba con el libro *Proyecto Forja*, se dificulta la comprensión. Por último, resalta que en varias ocasiones hay páginas en blanco en mitad de las unidades, haciendo que falten explicaciones de las mismas.
- *El índice*: este es bastante completo, cuenta con 23 unidades, parte del cual aparece en la Figura 6. En esta figura, se observa que viene explícito el número de la unidad, el nombre que se le atribuye, el nombre de las lecciones, los contenidos que se encuentra en cada una y la página en la que empieza la unidad. Pese a que el índice se encuentra en las primeras páginas, concretamente se encuentra entre la página 4 y la 8, no viene detallado el contenido previo a la Unidad 1 (que empieza en la página 18). El motivo es que el contenido que se muestra entre la página 9 y la 17 está pensado para el profesorado y por tanto es irrelevante para el alumnado. En este contenido se encuentran diferentes aclaraciones acerca del libro, como los objetivos, los modos de uso, la metodología y las destrezas que se van a trabajar. Por último, interesante destacar como el tema 22 y 23 hacen referencia a aspectos gramaticales y ortográficos.

Figura 6. Parte del índice de contenidos del libro *Encuentro* (2006)

INDICE DE CONTENIDOS

Nº	Nombre de la UNIDAD	Nombre de las distintas LECCIONES y su CONTENIDO	Pág.:
1	IDENTIFICACIÓN PERSONAL	<p>Lección 1.- PRESENTACIONES Y SALUDOS Presentaciones y saludos.- Pronombres personales sujeto.- El verbo SER.- El abecedario.- La numeración hasta el 10.- Presente del verbo LLAMARSE.- Los pronombres reflexivos.- Usos de SER y ESTAR.</p> <p>Lección 2.- DE DÓNDE ERES. DÓNDE ESTÁS Presente del verbo SER y ESTAR. La numeración del 1 al 20. Usos de SER y ESTAR. ESTAR + GERUNDIO.</p>	18

Nota 4. Contenido del libro *Encuentro*, de la Asociación *Mundo Acoge* (2006, p. 5), se puede encontrar en el siguiente enlace: [Asociación Mundo Acoge](#)

- *Un título para una unidad:* se encuentran títulos muy sencillos pero cargados de información; el alumnado puede ver en todo momento qué es lo que va a trabajar y en qué situaciones, por lo que puede consultarlo fácilmente. Todos los temas tienen relevancia en la vida cotidiana; se empieza con la identificación personal y, obviando los temas de repaso gramatical y ortográficos que se encuentran en el tema 22 y 23, se termina con la cultura española (Unidad 21).
- *La realidad interna del manual:* el alumnado puede encontrarse reflejado en el libro. Al ser creado por y para la Asociación, muchas veces se utilizan elementos reales con los que pueden trabajar. Ejemplo de ello es la unidad 13, en la que se habla de la ciudad y sus calles y se habla de Linares (lugar donde se encuentra la Asociación). En referencia al tema cultural, se puede encontrar poca información, puesto que en la Unidad 21. *Cultura de España* se encuentran múltiples páginas en blanco, haciendo que falte la mayor parte de las explicaciones.
- *El tratamiento de la forma y la presencia de la metalengua:* en líneas generales, se comprueba que los temas tratados tienen que ver con lo que se expone: se trata de múltiples capítulos, pero de una longitud corta; de esta manera todo lo expuesto se encuentra bien enfocado al tema que se trabaja.
- *La verosimilitud de las muestras de lengua:* en general, se puede observar que hay poca conversación y que esta es repetitiva, aunque esto último, según lo expuesto por el propio autor, es lo que se busca con estos materiales y tiene como objetivo afianzar los conocimientos. Además, en el manual se incluye a un alumno español llamado Juan, la inclusión de dicho personaje, en principio, puede parecer poco realista puesto que el resto de los personajes que se presentan en el manual se encuentran realizando un curso de español. Sin embargo, aunque en situaciones reales no vayamos a encontrarnos con alumnado español realizando un curso de español, en el mundo que aparecen en el manual, la aparición de este personaje resulta eficaz, ya que, en muchos casos, Juan, es el encargado de ayudar al resto, explicándoles parte de los temas de la unidad e incluso mediando entre las diferentes culturas que se muestran en el manual.

- *Las tareas:* el nivel de las tareas es sencillo debido a que están creadas para niveles bajos. Asimismo, se pueden extrapolar a la vida real y están en sintonía con lo que se explica en la unidad. Además, si bien es cierto que se repiten las fórmulas, así como los temas, estos se explican de diferentes maneras. En la Figura 7 se puede ver un ejemplo sacado del tema 2. *El tiempo y el reloj*, tema en el que se explican las horas. Esto se hace de diferentes maneras e incluso añaden diferentes tipos de reloj, pasando del analógico al digital.

Figura 7. Ejemplo explicación libro Encuentro(2006).



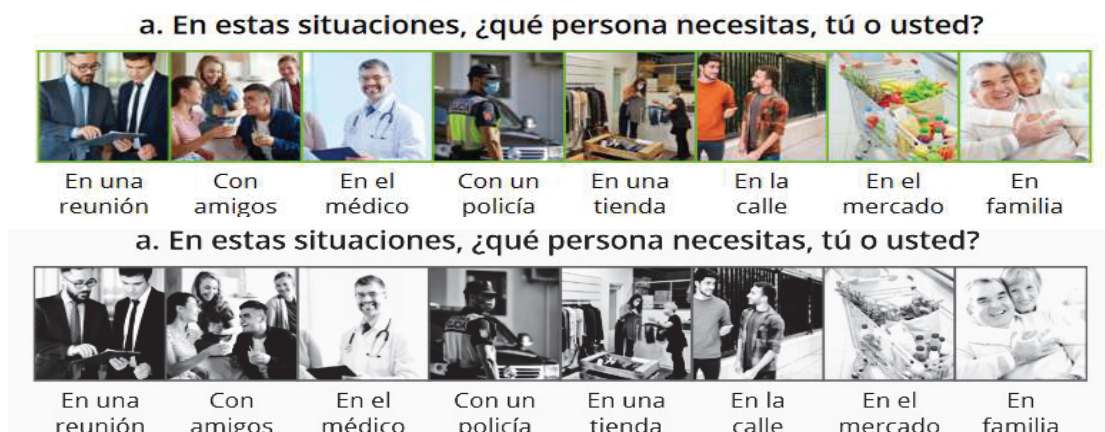
Nota 5. Contenido del libro *Encuentro*, de la Asociación Mundo Acoge (2006, p. 28), se puede encontrar en el siguiente enlace: [Asociación Mundo Acoge](#)

Por último, se analizará el manual *Tejiendo el Español 1*, creado por la Oficina Municipal de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante junto con La Rueda Asociación, ambas de Madrid, en el año 2020. Los contenidos de este manual están pensados para un nivel A1. Este manual fue creado por el propio profesorado de la Oficina Municipal y explican que tuvieron en cuenta a su alumnado, pero también el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El objetivo que pretenden conseguir con este manual es que el alumnado adquiriera los conocimientos necesarios para desenvolverse en su día a día. Todo ello desde una metodología comunicativa y participativa. El libro se puede descargar de manera gratuita desde la página de la Oficina Municipal de Inmigración.

Tal y como se ha hecho con el resto de los materiales, a continuación, examinamos este manual:

- *La edición*: a diferencia de libros como *Proyecto Forja* (1998) y *Encuentros* (2006), el diseño de *Tejiendo el Español* está muy cuidado y no tiene nada que envidiar a los libros que se venden de grandes editoriales. La maquetación es muy buena y no entorpece las explicaciones. Sin embargo, se encuentra un defecto en el tamaño de ciertas fotografías: si se trabaja con el libro en digital, no presentaría problemas, pues se puede ampliar. En cambio, si se imprimiese este libro en blanco y negro, y teniendo en cuenta la granulación que se suele dar en las impresiones, esto puede hacer que algunas de ellas no se vean con la claridad deseada. En la Figura 8 se muestra un ejemplo de cómo se muestra en el libro, pero también cómo quedaría el mismo ejemplo en blanco y negro.

Figura 8. Ejemplo extraído del libro *Tejiendo en Español* (2020).



Nota 6. Contenido del libro *Tejiendo el Español* (2020, p. 10), se puede encontrar en el siguiente enlace: [Manual Tejiendo el Español](#)

- *El índice*: se muestra de manera muy visual. En total hay 8 unidades, las cuales se separan por temáticas, pero también llevan asignadas un color que es el que posteriormente se usa con cada unidad. Cada unidad cuenta con el título de la misma y los tres apartados principales que hacen referencia a *comunicación*, *gramática* y *palabras*. Además, han añadido un apartado extra que hace referencia a *otros contenidos*, donde se incluye un aspecto más sobre el tema que se va a

tratar. Un fallo sería que no cuenta con el número de página en la que empieza la unidad y es que, aunque esté separado por colores, si se imprime el libro en blanco y negro, al no contar con una numeración, se dificulta la movilidad por el libro. Sin embargo, esta traba no se encuentra en formato digital, pues cada tema queda vinculado en el índice de tal modo que, si se quiere ir a un tema específico, simplemente se pulsaría sobre el título y la persona sería redirigida a este.

- *Un título para una unidad:* en relación a los contenidos, se comprueba que los títulos tienen relevancia con los mismos y, además, cuentan con un subtítulo que amplía la información sobre lo que se trabajará. En la carátula de la unidad, se añade también el índice que le corresponde al tema, en la Figura 9 se observa la carátula del tema 2. *Mi casa y mi barrio: vamos a conocer dónde vivimos*, pero también la parte del índice destinada al tema 2. Con ello, se recuerda al alumnado todo aquello que trabajará en la unidad que, tal y como se puede observar, tiene que ver y se relaciona con el título de la misma.

Figura 9. Índice e inicio de la carátula del Tema 2 del libro *Tejiendo el Español* (2020)

UNIDAD 2	MI CASA Y MI BARRIO: Vamos a conocer dónde vivimos.		
	COMUNICACIÓN - Decir dónde están los objetos - Expresar existencia - Describir las características de nuestra casa - Dar y pedir permiso - Decir dónde vamos y cómo vamos	GRAMÁTICA - Hay y está/n - Género y número - Artículo determinado / artículo indeterminado - Cuánto/a/os/as - Poder + infinitivo - Cuantificadores (muy, mucho) - Ir a / Ir en	PALABRAS - Partes de la casa - Mobiliario y objetos del hogar - Establecimientos y productos - Transportes
OTROS CONTENIDOS Anuncios y búsqueda de piso			

Nota 7. Contenido del libro *Tejiendo el Español* (2020, p.24), se puede encontrar en el siguiente enlace: [Manual Tejiendo el Español](#)

- *La realidad interna del manual:* se comprueba que esta no presenta una visión etnocéntrica, y así, una de las primeras muestras que se encuentran hace referencia a personas de diferentes países con diferentes profesiones. Además, se muestra documentación real de la ciudad de Madrid como el empadronamiento, la tarjeta sanitaria o una receta médica, así como anuncios de alquiler de pisos con precios realistas.

- *El tratamiento de la forma y la presencia de la metalengua:* la organización de los capítulos es clara y se centra en aspectos con los que el alumnado tendrá que lidiar. Los temas culturales se van tratando poco a poco y, dependiendo del tema, se van trabajando todas las destrezas. Por hacerlo un poco más completo, faltaría algún tipo de apoyo auditivo.
- *La verosimilitud de las muestras de lengua:* las muestras de habla son cercanas a la realidad. Además, las tareas, junto con las correspondientes explicaciones, quedan sustentadas por elementos visuales. En algunos casos con fotografías reales y, en otros, mediante pictogramas; aún así, todos ayudan a la comprensión del mensaje.
- *Las tareas:* en los apartados de “Práctica”, hay veces que se muestran bastantes ejemplos. Por ejemplo, en el ejercicio 1 de la página 89 de la unidad 6 se muestra un ejercicio para trabajar el “estar + gerundio” y hay 27 frases para realizar. Además, en este tipo de ejercicios se echaría en falta un modelo que sirva como ejemplo al alumnado de cómo debe hacerlo. Por lo demás, en general, los ejercicios sí que se vinculan con lo que se está enseñando en la unidad.

Se comprueba así que hay múltiples manuales que, aunque no son perfectos, sí que pueden servir para enseñar español. Además, también se pueden utilizar fichas con actividades que sirvan de apoyo en el trabajo realizado en el aula el Instituto Cervantes en sus *Orientaciones para el curso de emergencia destinada a inmigrantes adultos* (2005) expone diferentes ejemplos que pueden ser usados, estos vienen acompañados de objetivos, sugerencias y actividades, además, tal y como se ha visto con anterioridad, los temas tratados son de utilidad para el alumnado.

4.6. Proyección de la investigación

Según lo expuesto, si se quiere motivar al alumnado para que asista a las clases, se deben tener en cuenta las características del alumnado, así como los motivos que los lleva a asistir a estas clases.

Las clases deberán seguir una metodología comunicativa, haciendo que lo que se enseñe y trabaje dentro del aula tenga una utilidad inminente. Por estas razones, el alumnado sentirá que ese esfuerzo está teniendo su recompensa.

Por otro lado, se ha comprobado que existen diversos manuales que pueden servir de base en la enseñanza del idioma: muchos de ellos son gratuitos y son creados con ayuda del propio profesorado especializado en enseñar español a personas inmigrantes. Pese a que algunos son más vistosos que otros, todos ellos tratan temas que, como se han visto, son importantes para la cotidianidad del alumnado y, por ello, pueden servir de base para las clases. Además, estos temas son relevantes para la comunidad inmigrante en cualquier ciudad del mundo, pues tal y como se ha visto, los temas tratados por Noyau (citado por Villalba y Hernández, 2000), aunque enfocados a personas inmigrantes ubicadas en Francia, servirían como referencia para las personas inmigrantes ubicadas en España (siendo estos temas muy parecidos a los tratados por el Instituto Cervantes (2005)).

Por último, recordar que, tal y como señala la autora Ruiz Fajardo (2008), no existe un manual perfecto, pero sí que debe haber unos criterios sólidos que permitan elegir. En concreto, cuando se trata de la población inmigrante es importante que lo que se utilice en el manual esté pensado para ellos: nombres, bagaje cultural, necesidades, razones para ir a clase. Así, los textos deben ser elegidos basándose en el alumnado con que se trata y lo que queremos enseñarles, pero también es importante que ellos sean el pensamiento principal de la elección de cada material y que, cuando se cambie de alumnado, se pueda cambiar también de materiales. Por esta razón, es posible que, en vez de ceñirse a un solo manual, el profesorado pueda mezclar varios y crear de esta manera clases personalizadas para el alumnado con el que esté trabajando en ese momento.

5. Metodología

Para poder hacer un análisis exhaustivo del programa de alfabetización, se observó un total de 98 horas de clases, desarrolladas desde el 10 de enero hasta el 24 de febrero en ambas ubicaciones (C/Olmo y C/Ruiz Hernández). Durante este tiempo se tomaron notas relativas a los materiales, las clases, los niveles, etc.

Uno de los objetivos presentados en este trabajo era el de conocer las opiniones de las personas que componen este programa, para descubrir perspectivas diferentes a las adoptadas en las horas de observación. Debido al nivel de español del alumnado, y para afianzar la relación de confianza, se optó por realizar entrevistas individuales; estas fueron personales y totalmente anónimas. Así, durante el transcurso de las mismas, de ser necesario, se utilizaron herramientas como el traductor y se realizó una adecuación de las preguntas planteadas (cambiando el léxico, reestructurando las preguntas y las explicaciones).

Para salvaguardar el anonimato y la integridad, todas las personas participantes fueron conocedoras del objetivo de la entrevista y, además, pudieron comprobar en todo momento los datos que se tomaron durante la entrevista.

Se hicieron tres tipos de entrevistas, una enfocada al alumnado, otra enfocada a las personas trabajadoras y otra enfocada a las personas voluntarias, todas ellas pertenecían al Programa de Alfabetización de la Fundación Red Íncola. Contestaron 14 personas: 9 de ellas formaban parte del alumnado, 4 eran personas voluntarias y 1 persona era trabajadora de la Fundación. Aunque en el punto 3. *Análisis de necesidades* de este trabajo se pueden encontrar los resultados obtenidos, a continuación, exponemos aquí las preguntas que se realizaron en cada una de ellas.

Las preguntas que se hicieron al alumnado fueron las siguientes:

- Referentes a la **persona**: sexo, nacionalidad, edad, **formación**, **idiomas** y nivel de las destrezas de cada uno y **situación laboral**.
- **Vida en España**: tiempo de residencia, ocupación, etc.
- **Sobre clases de español**: asistencia previa a clases de español, el tiempo de presencia, mejoría o no en el aprendizaje, aspectos que le gustan, que le disgustan o que le gustaría cambiar.
- **Sobre el centro**: cómo lo conoció, qué aspectos destacaría y qué mejoraría.

Las preguntas que se hicieron a las personas voluntarias fueron:

- Referentes a la **persona**: sexo, nacionalidad, edad, **formación**, **idiomas** y nivel de las destrezas de cada uno y **situación laboral**.
- Sobre el **voluntariado**: si habían realizado voluntariado con anterioridad; en caso afirmativo, qué había hecho y durante cuánto tiempo. Por otro lado, se preguntó sobre el tiempo que llevaba realizando voluntariado en este centro y si había participado en otros programas de la Fundación.
- Sobre el **centro**: cómo lo conoció, qué aspectos destacaría y qué mejoraría; si echa algo de menos y si cree que se necesita algo más.
- Sobre las **clases**: si había dado clase con anterioridad y si estas eran de español; cómo aprendió a dar clase y si las prepara de alguna manera; en caso afirmativo, cómo las prepara; qué niveles da, si ha impartido otros niveles; qué aspectos le gustan y cuáles desaprueba; qué materiales utiliza, y cuál es la razón de que use esos y no otros.
- Sobre el **alumnado**: qué nivel tienen y cuáles son las dificultades más comunes a las que se enfrentan.

La preguntas que se le hicieron a la persona trabajadora fueron:

- El **tiempo** que lleva en el centro y los **colectivos** con los que ha trabajado.
- El tiempo que lleva el programa y el tiempo que lleva trabajando en él.
- Sobre las **clases**: la finalidad de las mismas, mejoría del alumnado en su aprendizaje del español, el tiempo que suelen acudir, el tiempo máximo de asistencia; los requisitos para poder acudir, qué se les exige, qué tipos y cuántos niveles hay en las clases.
- Sobre las **personas voluntarias**: qué se les exige para realizar el voluntariado, el tipo de formación que se ofrece, qué normas se deben cumplir y si les da algún consejo.

Al realizar estas entrevistas se pudo comprobar que los puntos débiles que se observaron correspondían con los problemas que se manifestaron en las entrevistas y se pudo empezar a trabajar en propuestas de mejora que permitiesen, sino solucionarlos, al menos mitigarlos.

6. Propuesta

El presente trabajo empezó analizando parte del alumnado que asiste al Programa de Alfabetización de la Fundación Red Íncola: estos resultados mostraron las diferentes opiniones sobre el programa y emergieron ciertos aspectos a los que se debería prestar atención, pero también otros que habría que fomentar y proteger. Posteriormente, se analizaron diferentes elementos, como la población o la motivación, con el objetivo de tener una visión más amplia y formada de aquello que pudiera tener relevancia en el Programa. A continuación, se exponen partes detalladas del programa y, en caso de ser necesario, se darán propuestas de mejora.

Tal y como se vio en el análisis de necesidades, un problema frecuente con el que lidian las personas voluntarias de la Fundación es la asistencia discontinua del alumnado con el que trabaja, así como la falta de compromiso que este mantiene con el Programa.

Al tratarse de un trabajo que tiene una perspectiva de ELE, no corresponde al profesorado lidiar con medidas que “obliguen” al alumnado a asistir, sino que será la Fundación la que deba pensar en qué aspectos debe trabajar o fomentar para que el alumnado mejore su asistencia. Ejemplo de ello puede ser alguna medida punitiva o restrictiva para clases o cursos dentro de la Fundación. Aun así, el profesorado sí que puede trabajar diferentes aspectos que cobran especial relevancia en el alumnado. Entre estos aspectos, se encuentra el trabajar la motivación del mismo. Como se ha visto con anterioridad, un aspecto clave en la motivación del alumnado es enfocar las clases a las necesidades del alumnado para que, una vez que este salga del aula e interactúe con el exterior, obtenga una recompensa inmediata.

A continuación, se analizarán los materiales utilizados en el aula y la manera en la que el profesorado los utiliza. De esta manera, se pretende ofrecer una visión total de la metodología, pero también de los materiales que acompañan la misma, con el objetivo de comprobar si estos se ajustan a las necesidades del alumnado o si se pueden mejorar.

6.1. Materiales utilizados por el centro

Se ha comprobado que los materiales que se encuentran dentro del centro son muy variados. De hecho, aunque la Fundación no tiene problemas con el intercambio de materiales, el centro de calle Olmo (Sede Central de la Fundación) cuenta con más

recursos que el centro ubicado en Ruiz Hernández. En el primer centro, se dispone de una sala donde se encuentran diferentes libros, así como archivadores con diferentes fichas que están ordenadas por temática. De igual modo, se cuenta con una impresora donde poder imprimir aquellos materiales que se necesiten. En cambio, en el centro de Ruiz Hernández hay menos opciones. Pese a encontrar algún archivador con fichas no tiene la misma variedad que en el centro de calle Olmo, aunque, en general, se comprobó que cada persona voluntaria cuenta con sus propios materiales y no es necesario que se compartan materiales entre las personas voluntarias. Además, aunque en el centro de la calle Ruíz Hernández sí que existe una impresora en una de las aulas, esta no se encuentra operativa, por lo que se descarta la opción de imprimir aquello que se necesite en ese momento. Las opciones que se ofrecen para imprimir son que la persona voluntaria traiga hechas ya las impresiones, que se las pida a la Fundación al menos un día antes, o que vaya personalmente allí a hacerlas.

Siguiendo con la metodología que sirvió para analizar materiales externos, a continuación, se utilizarán los mismos criterios propuestos por la autora Ruiz Fajardo (2008). Igualmente, se explicarán si estos materiales eran utilizados como base para las clases o si se utilizaban de manera auxiliar.

6.1.1. El español para tod@s

Este libro cuenta con el libro de explicaciones y el libro de ejercicios. Fue creado en 2014 por los autores Pedro Gata Amate y José Martínez Campayo. Se trata de un libro editado por la Editorial Aprender; está pensado para adquirir conocimientos previos al currículo ordinario, se focaliza en la atención a la diversidad, entre ellos alumnado inmigrante que se encuentra en el segundo ciclo de Primaria.

- *La edición:* Se trata de un libro que se debe comprar, el diseño tiene como base las ilustraciones, pero estas se encuentran a color. El diseño está cuidado; aunque hay ciertas páginas que pueden contener mucha información, toda ella se encuentra bien ubicada dentro de las páginas y esto hace que los contenidos queden con suficiente separación.
- *El índice:* el libro dispone de un índice muy completo, el cual se encuentra dividido en dos páginas. A continuación, en la Figura 10 se muestra parte del mismo. Como se puede observar, el índice se muestra mediante una

tabla. En ella, aparece el número de la unidad, el título, vocabulario, situaciones de comunicación, expresión escrita, gramática, ortografía, lectura (dentro del libro de texto) y refuerzo y ampliación (del cuaderno de actividades). Lo único de lo que no dispone este índice es de numeración, por esta razón es imposible conocer la ubicación exacta de cada tema. Por último, se observa que los temas son muy completos y cuentan con situaciones cotidianas. No obstante, al estar destinado a un alumnado de primaria, no profundiza en temas para adultos. Ejemplo de ello son los temas tema 13 y 14, denominados “El campo” y “El mar”. En ambos, se puede observar que se va a aprender a hablar sobre el léxico que tenga que ver con estos lugares, así como preguntar por el tiempo y las estaciones.

Figura 10. Índice del libro "El Español para tod@s"

	UNIDADES	VOCABULARIO	SITUACIONES DE COMUNICACIÓN	EXPRESIÓN ESCRITA
1	Voy al colegio	Sustantivos, adjetivos, verbos y algunos adverbios relacionados con el tema de la unidad.	Saludos. Despedidas.	Descripción de colores. Los colores.

	GRAMÁTICA	ORTOGRAFÍA	LECTURA (En el libro de texto)	REFUERZO Y AMPLIACIÓN (En el cuaderno de actividades)
1	Sonidos, letras, palabras y sílabas. El abecedario.	El sonido “ r ”.	Voy al colegio	El orden alfabético.

- *Un título para una unidad:* los títulos van en sintonía con lo que se presenta del temario.
- *La realidad interna del manual:* a diferencia de otros libros, la realidad que se presenta es muy simple: los personajes no son siempre los mismos y, aunque las ilustraciones cambian un poco, en general, los nombres que se muestran son nombres tradicionales españoles (Paco, Pepe, Luís, Isabel, María, Lola...). Debemos tener en cuenta que es un material para utilizar en Primaria, por ello muestra una realidad amable de la sociedad, acorde con las edades a las que se enfoca el libro. Por los pocos aspectos culturales que se muestran, sería imposible decir si se trata de un material etnocéntrico, pero sí que podemos afirmar que existen materiales más interculturales.

- *El tratamiento de la forma y la presencia de la metalengua:* Los contenidos están bien presentados y todo va de menor a mayor complejidad. En general, los temas tienen relevancia con el resto de la unidad, pero al encontrar tantos apartados hay veces que la unión entre ellos es más compleja. Ejemplo de ello es el apartado de *ortografía*: en el Tema 1 se trata el tema de ir al colegio y en el apartado ortográfico se trabaja la *r*. Aunque se pueda utilizar vocabulario referente al colegio, es difícil conectar el uso de la *r* o *doble r* con contenidos relativos al colegio.
- *La verosimilitud de las muestras de lengua:* en este libro se encuentran pocas muestras y aquellas que aparecen suelen encontrarse en el texto que acompaña la unidad. Sin embargo, al ser un texto narrativo y no una conversación, son muestras poco realistas o simples de la sociedad. Pese a ello, las imágenes ayudan a comprender el vocabulario, pero, nuevamente, este es indicado para alumnado de primaria.
- *Las tareas:* las tareas son sencillas. Además, al contar con un libro de actividades, en estas se puede hacer un refuerzo de los temas tratados. De igual modo, durante el desarrollo del tema se encuentran ejercicios para hacer en el cuaderno o contestar de manera oral.

Este material es muy completo y al tener tantas ilustraciones es muy visual. Por este motivo, es una buena opción. Sin embargo, al estar destinado a un alumnado de primaria, al emplearlo en niveles en los que se enseña a alumnado alfabetizado, puede quedar escaso como material principal, aunque este uso se ha visto en alguna persona del equipo educativo de la Fundación; se consideraría mejor opción como material complementario. De hecho, en el grupo donde se llevó la observación, este material servía como apoyo en los temas que se trataban en las clases. Por ejemplo, se utilizó parte del tema 8. *La alimentación* y se acompañaron de ejercicios, que, junto con material auxiliar (en este caso la profesora voluntaria repartió folletos de diferentes supermercados) permitieron trabajar el precio de los alimentos, el gusto hacia ciertos alimentos e incluso recetas de comida.

El nivel de este grupo era un nivel medio-alto: el alumnado era capaz de seguir todas las indicaciones del profesorado e incluso hacían ejercicios con diferentes tiempos verbales.

6.1.2. Radio ECCA - *¡Comunicate! Español para hablantes de lengua árabe*

Este libro está creado por Radio ECCA, una institución canaria que utiliza la radio como medio educativo. Por ello, si se accede a su página web, se puede elegir el libro del que se dispone, así como la clase (en la mayoría de los casos, el número de la clase coincide con el número del esquema a trabajar) y escucharla. En la clase disponible en internet, se puede escuchar a una persona que explica el contenido del libro hablando en español y otra que va traduciendo al árabe lo que la primera persona va explicando. Estos materiales crean un sistema propio de enseñanza de Radio ECCA, apoyado por el Gobierno de Canarias. Respecto al año de publicación de estos materiales, este no se ha encontrado.

Según la nota informativa que se encuentra al inicio del Esquema 1, el material impreso consta de:

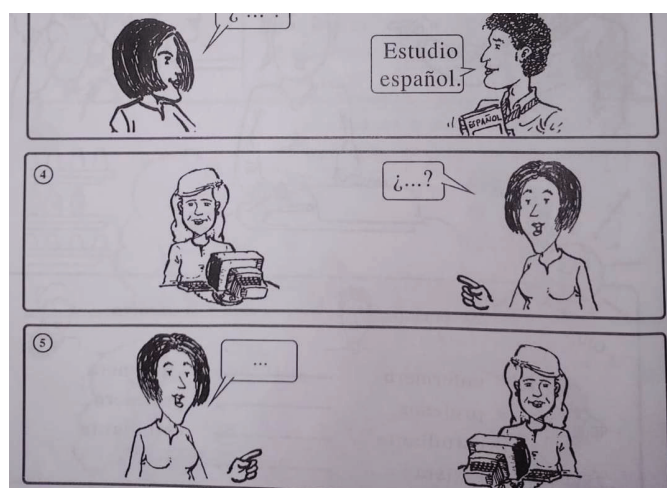
- Esquemas: a diferencia de otros manuales en los que los temas se encuentran bajo un mismo tomo, estos materiales van separados por tomos que hacen referencia a cada unidad temática; cada tomo es llamado “esquema” y va acompañado del número de la unidad.
- Vocabulario: se trata de unas hojas donde se incluye el número del esquema y palabras importantes del mismo, junto con la traducción en árabe.
- Notas gramaticales: según el documento contiene información complementaria de los contenidos gramaticales y el léxico de cada esquema.
- Cuaderno de prácticas: hojas con ejercicios para realizar al finalizar la explicación.
- Hojas de evaluación: vienen cada cinco esquemas.

En el caso del alumnado con el que se trabajó en el centro, este solo disponía de los Esquemas (contenido principal sobre el que se trabaja), por lo que solo se analizarán estos documentos:

- *La edición*: estos materiales son de pago, se consiguen a través de Radio ECCA. El curso *¡Comunicate!* Consta de 24 esquemas y 6 temas de repaso; las clases encontradas por internet tienen una duración de unos 30-

40 minutos. El diseño del libro es muy simple, todo es a dos colores, con un diseño lineal que no cuenta con fotografías, sino con ilustraciones que, en ocasiones, crean confusión, haciendo que se dificulte la comprensión de las actividades. En la Figura 11 se puede encontrar parte del apartado “¡Hable!” del Esquema 3, este está titulado “¿A qué te dedicas?”, con el propósito de que toda la conversación vaya dirigida a que el alumnado pregunte por las profesiones. Tal y como se puede observar, los puntos suspensivos hacen referencia a las partes en las que el alumnado debe hablar, incorporando toda la información aprendida hasta ese momento. En las viñetas 4 y 5, vemos a las dos mismas personas y, si bien se supone que se trata de una conversación, solo habla una de ellas. En este caso, la mujer de pelo moreno le debe preguntar a la mujer de pelo rubio “¿A qué te dedicas?” y posteriormente la misma mujer debe decir “Ella es secretaria”. Aunque las clases estén pensadas para empezar y terminar en una misma sesión, tal y como está representada la profesión de secretaria, no ayuda a la identificación de esta palabra en otros contextos puesto que simplemente se muestra a una mujer con un ordenador, así puede ser *oficinista, administrativa, banquera, etc.*

Figura 11. Esquema 3, materiales Radio ECCA.

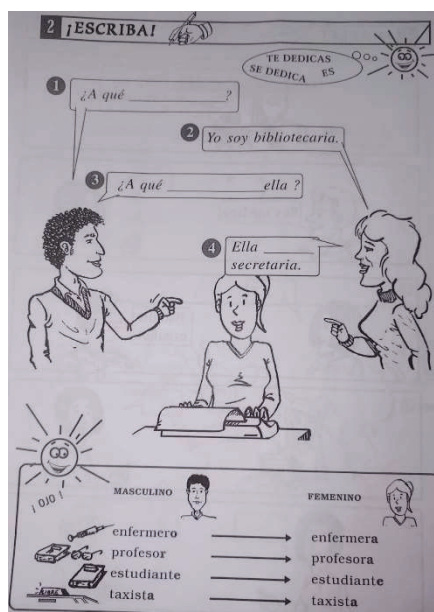


- *El índice:* Estos esquemas no vienen con un índice al uso, sino que, al inicio de los materiales, junto con la explicación de los mismos, se dispone una tabla de contenidos, donde se muestran los títulos de los temas y el orden de los temas de repaso. En cuanto a la carátula de cada esquema no dispone del título, esta va simplemente acompañada del número. Dentro

de cada esquema, no se dispone de un índice. Por lo tanto, la manera de identificar un tema será comprobando el índice de contenidos o abriendo el esquema que se quiere consultar y mirando el título encontrado en la primera página. De esta manera, el alumnado podrá comprobar de qué se va a hablar en cada uno. Así, se puede comprobar que los temas tratados son simples y van enfocados a la comunicación. Ahora bien, cada esquema carece de numeración en sus páginas, lo que puede complicar, tanto al alumnado como al profesorado, moverse por el mismo. Una forma de moverse dentro de los esquemas sería haciendo referencia a los apartados en los que se divide cada uno, estos siempre son los mismos y son:

- ¡Escuche!: se presenta el tema de manera oral.
- ¡Escriba!: cuenta con la misma conversación que se ha tratado en el apartado anterior, pero con huecos donde el alumnado debe escribir las respuestas. Además, en la Figura 12 se puede encontrar este apartado del Esquema 3: a la derecha se puede comprobar que se integra el dibujo de un sol con las soluciones de lo que el alumnado debe escribir. De igual forma, podemos ver que las soluciones están ordenadas. Posteriormente, se encuentra de nuevo el dibujo del sol, pero en este caso incorpora una pequeña viñeta que, sin ningún tipo de explicación, hace referencia a un apartado gramatical: en este se muestra el género de algunas de las palabras con las que se está trabajando en la unidad.

Figura 12. Apartado ¡Escriba! del Esquema 3, materiales de Radio ECCA.



- ¡Hable!: ejemplo de este apartado se ha visto en la Figura 11. Se trata de un apartado que cuenta con puntos suspensivos que se deben rellenar mediante la oralidad.
- ¡Aprenda!: este es el último apartado y el más variado. Ejemplo de ello es el apartado del Esquema 3, en este se puede encontrar la tercera parte del alfabeto en español, que va desde la letra *j* hasta la letra *ñ* y finaliza con un mapa con diferentes números y países.
- *Un título para una unidad*: los títulos tienen relevancia y le dan una explicación que, aunque simple, puede resultarle de utilidad al alumnado. Ejemplo de ello es el esquema 3, este va encabezado con el título “¿A qué te dedicas?” y todo el esquema irá enfocado a preguntar las profesiones. Otros esquemas, en cambio, son un poco más sutiles, como el esquema 5 titulado “¿Y ustedes?” que, sin ver los contenidos, puedes imaginar qué se trabajará la forma formal de dirigirse a alguien. No obstante, a un hablante no nativo le puede resultar complicado imaginarse eso.
- *La realidad interna del manual*: el manual rompe con el etnocentrismo. Además, al tratarse de materiales enfocados al alumnado arabófono, se añaden personajes con nombres propios de culturas arábicas, a los que suelen situar estudiando español. Con ello, se pretende que el alumnado pueda verse reflejado en el propio manual. Pese a ello, los contenidos culturales son bastante pobres y aunque el tema 24 de “Mi vida en España” tiene un enfoque más cultural, al tratarse del último esquema, es posible que el alumnado se encuentre desde hace tiempo en España y sepa bastantes cosas ya del país; de ser este el caso, los conocimientos del alumnado podrían sobrepasar la información mostrada en el tema y que este quedase desactualizado.
- *El tratamiento de la forma y la presencia de la metalengua*: aunque no existe un índice que indique todos los contenidos que se van a trabajar en cada esquema, sí que se conocen los títulos y, tanto el profesorado como el alumnado, pueden imaginar los contenidos del esquema. Estos temas son simples y sencillos, y van vinculados con el día a día de las personas. La presentación de los contenidos siempre es la misma, pero la información que se proporciona en cada esquema es muy diferente y,

muchas veces, no tiene sentido con el resto de la unidad. Ejemplo de ello es la muestra del alfabeto, y es que hay que esperar hasta el esquema 5 para terminar de aprender el alfabeto. Luego, no viene con ejercicios de repaso de todo ello, solo se muestran parte de las letras que se acompañan del un con nombres de países. Además, se da mucha importancia a la forma formal de hablar con *usted* y es que, al tratarse de las islas, esta forma es muy utilizada. Aun así, en ciertas partes de España, este tratamiento formal no se utiliza tanto, por lo que, dependiendo del lugar donde se este utilizando el manual, se pueden simplificar las clases omitiéndolo y que estas variantes se vayan aprendiendo en un futuro, cuando el alumnado domine las formas de tratamiento cotidianas.

- *La verosimilitud de las muestras de lengua:* las muestras de habla suelen estar alejadas de la realidad, pero hay algunas representaciones bastante cercanas. En este caso, el método de enseñanza se encuentra basado en la repetición de ciertas estructuras; así es necesario que estas se repitan en numerosas ocasiones. Por ello, se deben simplificar, lo que hace que se normativicen estas muestras de habla. Además, al carecer de imágenes reales, las explicaciones quedan basadas en las viñetas ilustradas y, por esta razón, hay veces que son muy simples.
- *Las tareas:* el nivel de las tareas está descompensado: mientras que durante el tema encontramos tareas sencillas, con poco texto y explicaciones, cuando se llega al repaso de ciertas unidades, se observa que los ejercicios son más complejos. De esta manera, se puede desmotivar al alumnado puesto que, durante la explicación llega a entenderlo todo, pero, cuando empieza a realizar el repaso se encuentra con que muchas cosas no las entiende o se ha olvidado de ellas. Esto se debe a que, en muchas de las actividades, se busca que repitan las muestras de habla que se han trabajado, no que las entiendan ni comprendan. Un aspecto a favor es que las tareas, menos en el apartado de *¡Aprenda!*, se encuentran en sintonía con el tema del esquema.

Con este análisis, se comprueba que el funcionamiento de los manuales es sencillo y, pese a que Radio ECCA sigue su propia metodología, se puede ver que el enfoque que

siguen sería una mezcla entre un enfoque estructuralista y un método comunicativo. El motivo de ello es que Radio ECCA, en cada esquema, hace que se trate un tema cotidiano mediante la presentación de unos personajes. Estos, a través de una conversación donde se preguntan y se responden, van conduciendo los temas. Poco a poco se van añadiendo nuevas preguntas y respuestas para ir ampliando el tema tratado. Comprobamos que sigue el modelo de “Imitación – Repetición – Memorización”, pero utilizando temas de interés para el alumnado.

Por último, recordar que, tal y como se ha visto, el criterio que se sigue sobre los conocimientos que se imparten es muy abstracto, haciendo que se mezclen muchos contextos y muchas veces sin sentido aparente (enseñar parte del alfabeto y luego nombrar ciertos países). Además, la gramática carece de estructura y explicación; aunque los primeros esquemas se rigen en tiempo presente, no presentan este tiempo de manera formal, sino que, igual que pueden presentar una conjugación terminada en -ar, en el siguiente esquema se presenta un verbo transitivo y posteriormente una conjugación terminada en -ir.

Ahora bien, ¿cómo se utilizan estos materiales en el centro? De las personas entrevistadas, solo una de ellas utilizaba estos materiales. Las clases consistían en que, por turnos, el alumnado debía ir leyendo en voz alta el temario, si había una conversación, se repartía entre las personas del grupo y si salía algún tema interesante que el profesorado o el alumnado quería ampliar, se ampliaba. En las 42 horas que asistimos a estas clases, el grupo seguía con el repaso del Esquema 1 y 2. Otro aspecto que hay que considerar es que el nivel que correspondía a este grupo también era muy variado y así, mientras que algunas personas eran capaces de seguir las explicaciones, otras no entendían nada de lo explicado, por último se comprobó que, aunque la mayoría del alumnado llevaba asistiendo desde hace meses y de manera asidua a las clases, estas no era capaz de conversar sobre temas cotidianos.

Como se ha indicado, estos materiales van acompañados de explicaciones en internet. En estas explicaciones, se encuentra una persona hablando en español que va exponiendo lo que se ve en cada viñeta e indicando qué se dice y qué no se dice. Posteriormente, esta explicación va seguida de una traducción en árabe. No consta que el alumnado conociese esta opción y es algo que puede resultar útil si faltan a clase, o simplemente como herramienta de repaso.

6.1.3. Método MEduCO - Proyecto UNITAO

Este método está creado por el Colectivo para la Mejora de la Educación y tiene como objetivo que pueda ser usado por profesorado voluntario. En su página web, podemos encontrar en abierto todos los materiales que están destinados para diferentes ámbitos:

- Lecto-escritura para la Educación Primaria, para Secundaria y Personas Adultas.
- Materiales para el apoyo y refuerzo de Matemáticas.
- Preparación para la prueba de Secundaria del Ámbito social.

El material utilizado en la Fundación corresponde a Lecto-escritura para Primaria. Se centra en el sonido y la escritura de las diferentes letras del abecedario español. Al estar pensado para enseñar las letras, se encuentra dividido en diferentes cuartillas que el profesorado deberá descargar a medida que vaya a trabajar la letra elegida con el alumnado. Por esta razón, no se podrá tener en cuenta todos los aspectos que se han planteado con el resto de los materiales. Algunos aspectos que se pueden valorar siguiendo los aspectos clave del análisis de materiales son:

- *La edición:* como se ha comentado con anterioridad, se trata de materiales libres, por lo que son gratuitos. Además, están pensados para el alumnado de habla china. Cuenta con un diseño sencillo, en blanco y negro con ilustraciones lineales.
- *El índice:* no cuenta con uno, pero, a diferencia de Radio ECCA, una vez metidos en la página web, se puede observar desde fuera el material del que se dispone; este se encuentra separado en cuatro bloques que van de menor a mayor dificultad. Asimismo, como está creado para hablantes de habla china, en el pie de página se encuentra el tema con el nombre en chino, seguido del número de unidad y el número de página.
- *La realidad interna del manual:* no se crea una realidad interna del manual, pues aquello que se muestra suelen ser palabras sueltas que buscan la fijación de los conocimientos de las letras.
- *El tratamiento de la forma y la presencia de la metalengua:* los contenidos se encuentran ordenados por orden de dificultad. Dentro de las unidades, se pueden encontrar la presentación de la letra, con las diferentes vocales;

la letra en mayúscula y minúscula, así como ciertas palabras que la contengan. Seguidamente, se enseña a escribir la letra y se ponen ejemplos de manera punteada. De esta forma, el alumnado trabajará la escritura y su motricidad fina. Recordemos que son ejercicios creados para alumnado de primaria. Posteriormente, las frases punteadas se acompañan de líneas de escritura. Más adelante, se añade alguna pregunta y se acompaña de un ejercicio de vocabulario donde el alumnado debe unir el léxico mostrado con el pictograma correspondiente. Poco a poco, se repiten ejercicios de este estilo y se va agregando alguno nuevo. Ejemplo de esto la unidad 23, donde añaden la explicación de que “delante de *p* y *b* ponemos *m*”. Seguidamente, se encuentra un apartado de “Leo...”. Como se puede ver en la Figura 13 en él se hace una pequeña narración que, acompañada de ilustraciones, va utilizando parte del léxico aprendido en la unidad. En la penúltima página de la unidad, se encuentra un apartado que, aunque no va acompañado de un título, se basa en la escritura. En este apartado, el alumnado debe escribir todas las frases que se le muestran. Para finalizar la unidad, aparece una traducción de las frases del apartado de “Leo...”, pero también del apartado que se basa en la escritura. Además, la traducción mostrada está en chino e inglés.

Figura 13. Ejemplo del apartado "Leo..." de los materiales de MEduCO (letra ñ).

 Leo...	La muñeca de Toñi	
		
Toñi tiene una muñeca. La quiere mucho.	Todos los días la baña en la bañera.	Luego le corta las uñas y la peina.
		
Le pone un balón de paño rojo.	Luego le da de comer: despacio o te hará daño.	Ahora a dormir, que tienes muchos sueños.

- *La verosimilitud de las muestras de lengua:* no existen muestras de habla, y todo el temario se muestra en presente de indicativo. Además, hay veces que la narración del apartado de “Leo...” es tan simple que carece de sentido para el alumnado, en la Figura 13, en el séptimo apartado, se observa como la lectura habla de “un babi de paño rojo” mientras se muestra como dos manos ponen encima de la muñeca una prenda más parecida a un vestido. Además, debido a que los materiales son en blanco y negro, se muestra sin el color rojo, por lo que, al alumnado se le dificulta aún más la asociación entre los contenidos que se muestran y lo que dice el texto.
- *Las tareas:* estas son sencillas y para el alfabetizado no suponen ningún problema. No obstante, no se pueden extrapolar a la vida real. Se basan en repetir la escritura o lectura de palabras que tengan la letra que se trata en esta unidad. En suma, lo poco que se muestra de gramática carece de explicación: ni siquiera los ejercicios vienen con un enunciado que explique qué debe hacer el alumnado.

Las ventajas que encontramos en este material es que las personas que no están alfabetizadas pueden ir aprendiendo el alfabeto español poco a poco. En caso de que las personas estén alfabetizadas, pero tengan solo conocimientos en una lengua con otro tipo de alfabeto, puede ser una buena manera de que vayan adquiriendo conocimientos sobre el nuevo alfabeto. Otro punto a favor es que cuenta con un pequeño glosario, que también se encuentra en inglés. Ahora bien, cuenta con algún contra, como es el caso del léxico y las frases, que, al ser tan simples, no son muestras reales del habla. Por ello, tendrán poca utilidad comunicativa para parte del alumnado.

Este material se utilizaba como material principal en un grupo que estaba alfabetizado: cada letra se trabajaba durante 3 o 4 sesiones, todos eran adultos y la mayoría del alumnado contaba con estudios superiores. Por último, es importante destacar que, de todos los grupos con los que se trabajó, este grupo presentaba el nivel más desigual: podemos decir que la media consistía en un A2 (la mitad poseía un nivel medio bajo, mientras que la otra mitad tenía un nivel inicial alto). Por todo ello, se puede concluir que, este material, empleado con un alumnado de primaria, podría ser bastante productivo; si nos centramos en el alumnado del centro, en concreto con las características mencionadas, así como el nivel en el que se está usando, este es muy básico (recordemos

que se trata de un material de lectoescritura para alumnado de primaria que está aprendiendo a leer y escribir y se está usando con alumnado que sabe leer y escribir y tiene un nivel A2 del español) y se debe a varias razones. La primera es que, este material carece de utilidad en el día a día de las personas migrantes, junto al léxico y gramática que se integran. La segunda razón es que, estos materiales podrían ser de utilidad si se pretende mejorar la escritura del alumnado, pero, en las clases donde se usaba, no se obligaba al alumnado a escribir en los materiales. Esto se debía a que este alumnado ya sabía escribir y lo hacía medianamente bien, por lo que el nivel exigido por los materiales era insuficiente.

Los materiales que se utilizaban para apoyar las clases eran ejercicios de gramática y dictados obtenidos de diferentes páginas web especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Comprobados los materiales, así como la metodología seguida, ¿qué cambios pueden realizarse?

6.2. Propuestas de mejora

Algo básico que se propone es que cada centro cuente con una impresora funcional: como la asistencia de los grupos es muy irregular, de proporcionar al alumnado los materiales con antelación, puede ocurrir que este o bien no pueda asistir o, en el caso de que asista, puede que no lo traiga. Además, puede que se incorporen nuevas personas al grupo y que el profesorado no cuente con material para todos los asistentes.

Una de las quejas era el nivel desigual que había entre los grupos y, si bien es cierto que se trata de un aspecto del que debe ocuparse la Fundación, mientras lo solucionan, imaginemos que un día en un grupo de 5 personas, faltan aquellas con mayor o menor nivel. Asistiendo solo dos personas a la clase, como se ha visto en el análisis de necesidades, el 75% de las personas voluntarias entrevistadas se prepara las clases, pero, si una vez empezada la clase se encuentran con un nivel más alto o bajo, al disponer de una fotocopidora podrán ausentarse 5 minutos e imprimir materiales que se ajusten a ese nivel y que sirvan como refuerzo o adelanto a lo que normalmente se está dando en el aula. De esta manera, si cada centro cuenta con una impresora, el profesorado lo tendrá más fácil para facilitar el seguimiento del curso por parte de todos los asistentes.

Respecto a los materiales utilizados en las clases, se ha comprobado que, en general, podrían mejorar.

El grupo que mejor funcionaba era el B1: se contaba con fichas personalizadas sobre los temas que se trataban y se utilizaba el libro de *El español para todos* (2016), como material auxiliar de repaso. Los temas eran variados y seguían la metodología comunicativa. El problema es que no todas las personas voluntarias se pueden permitir preparar sus propias fichas o cuentan con los conocimientos necesarios para hacerlo.

Los materiales como el de ECCA podrían funcionar bien, si se tratara de un alumnado que repasara en casa. En este caso, el grupo que los utilizaba realizaba las tareas asignadas por el profesorado en contadas ocasiones. De hecho, muchas veces el profesorado tampoco preguntaba por las mismas. Por otro lado, aunque se trataba de la segunda o tercera vez que realizaban los Esquemas 1 y 2, seguían cometiendo grandes errores y se debían seguir dando las mismas explicaciones. Una razón posible puede ser que el alumnado ya contaba con los ejercicios hechos. Por lo tanto, lo único que hacían en clase era releer lo que ya habían escrito en su momento y no debían prestar atención.

Sobre los materiales de MEduCO, estos no quedan lo suficientemente explotados: son materiales pensados para trabajar la lecto-escritura y, aunque con el grupo sí que se leía, apenas se escribía en las clases. La razón es que los materiales presentaban un bajo nivel para el nivel que existía en la clase. Además, tanto el léxico como los contenidos de los materiales eran muy simples y no tenían utilidad en la vida diaria del alumnado. Por eso mismo, la motivación de este era muy baja y se notaba especialmente cuando el profesorado repartía materiales auxiliares con ejercicios gramaticales o de comprensión lectora. Cuando esto sucedía, el alumnado se mostraba más interesado y es que, como se ha visto en el análisis de necesidades, son temas en los que muestran interés y que demandan para sus clases. Parte del problema también surgía por el nivel tan desigual que existía dentro del grupo; aunque para el final del periodo de observación se movieron a las dos personas que contaban con mayor nivel a otro de los grupos, y esto benefició a las personas que se encontraban en el grupo, haciendo que el nivel fuese más equitativo, esto solo sirvió para comprobar que el problema no era el nivel desigual del grupo, sino que los materiales, al no estar adaptados al alumnado adulto, aunque este tuviera un nivel bajo, no lograban conseguir que el alumno estuviese motivado.

Aunque estos materiales pueden ser de utilidad y más con los ejercicios auxiliares con los que se acompañaban, se considera que, para alumnado adulto que sabe leer y escribir, estos no tienen valor más allá que el de repasar los sonidos de algunas letras. Se han comprobado aquellas vocales y consonantes con las que el alumnado arabófono tiene mayores dificultades y, por ello, puede ser interesante repasarlas con estos materiales. Sin embargo, si seguimos las guías propuestas por Ruíz Fajardo (2008), es importante que los materiales estén pensados para ellos. En este caso, no cuentan ni con una realidad extrapolable ni tampoco con una temática que les sirva para conocer la nueva sociedad en la que se encuentran, ni que les facilite socializar en la misma, puesto que estos materiales no les servirán para poner a prueba todos sus conocimientos adquiridos en la clase de ELE.

Debido a que, para salvaguardar el anonimato, es imposible indicar las quejas de cada grupo, a niveles generales sí que se pudo comprobar que la gran mayoría prefería las clases con comunicación y, en los grupos en los que se utilizaban los materiales de Radio ECCA o MEduCO, esto quedaba muy limitado; en el primer caso, porque se centran en leer las viñetas o las respuestas ya escritas, en el segundo, porque se trata de materiales enfocados a mejorar otras destrezas en otros niveles más bajos.

Por ello, en el caso de Radio ECCA, aunque se ha visto que son materiales que pueden mejorar, si tanto el profesorado como el alumnado se encuentra a gusto con estos materiales, y teniendo en cuenta que al menos tratan temas de interés para el alumnado, estos podrían emplearse, pero con ciertas sugerencias. Se propone poner en conocimiento del grupo las clases online y que puedan ir trabajando de manera autónoma, para que en clase se pueda ir avanzando en los esquemas y que no sea necesario trabajar durante tantas sesiones los mismos temas. Además, es imposible que el alumnado sea capaz de recordar las muestras de hablas enseñadas y menos si no las utilizan a diario. Por ello, se debe fomentar esa comunicación en el aula y dotar de las herramientas que les permitan formar las oraciones, evitando que el conocimiento se centre en la repetición de esquemas y frases simples. Del mismo modo, se propone el uso de materiales auxiliares gramaticales que les vayan guiando en el proceso de comunicación. De esta manera, el alumnado puede adquirir una base que le permita moverse dentro de los esquemas del español y enfrentarse a situaciones comunicativas reales.

En el caso de MEduCO, se propone valorar los temas que se tratan en las clases, como se ha visto en el marco teórico de este trabajo. Autores como Villalba y Hernández (2000) exponían que, cuando se trataba de adultos, el objetivo general de las clases debía ser dar respuesta a las necesidades básicas que les permitieran subsistir y relacionarse en los diferentes ámbitos que componen la sociedad. Centrándonos en este grupo, teniendo todos ellos formación básica en la escritura y lectura del español, los materiales enfocados al alumnado de primaria no funcionan.

Es importante que el profesorado esté cómodo, por lo que, aunque se propongan unos nuevos objetivos con el grupo y se tenga en cuenta la enseñanza de aspectos básicos de la lengua que se puedan extrapolar a situaciones reales, si el profesorado quiere seguir utilizando materiales de MEduCO y el alumnado se siente bien con ellos, se pueden utilizar aquellos enfocados a las personas adultas; estos materiales están enfocados a la lecto-escritura pero para adultos y, si bien el nivel más bajo se sigue centrando en la enseñanza de las letras, progresivamente va aumentando la dificultad de los niveles e incluso la temática de los mismos.

Además, tal y como mostró el análisis de necesidades, cuando se trataban de recursos de internet, solo se nombraron dos: *Lingua y Español para Extranjeros* (de esta última no se ha encontrado la página web). Aunque los recursos encontrados en internet son muy numerosos, a continuación, comentamos algunas páginas web que pueden ser de gran utilidad en la enseñanza del español:

- Aprender Español: contiene múltiples ejercicios que reúnen las diferentes destrezas; se pueden encontrar tanto ejercicios de gramática, como ejercicios de comprensión lectora y auditiva.
- Ver-taal: se centra en ejercicios de comprensión auditiva. Lo llamativo de esta página web es que las muestras que utiliza, en la mayoría de los casos, son reales; de esta manera se encuentran tráileres de películas, anuncios y reportajes.
- Marco ELE: esta revista electrónica no solo cuenta con diferentes actividades y artículos, sino que también, de manera gratuita, contiene dos manuales donde se pueden encontrar explicaciones gramaticales y ejercicios. Estos manuales se encuentran en dos niveles, el destinado para el nivel A1-2 y el destinado al nivel B1-2.

- Profe de ELE: cuenta con múltiples categorías, todos los ejercicios se encuentran filtrados por niveles. Interesante las unidades didácticas interactivas que, dependiendo de los recursos con los que cuente el aula, pueden ser usadas con el alumnado o para que este repase en su casa.

Por último, aunque como se vio en el análisis de necesidades hay una persona encargada de llevar el Programa, como han mostrado los resultados del análisis, no está siendo suficiente. Aunque la mayoría de las personas voluntarias que se entrevistaron valoraban de forma positiva la flexibilidad y libertad a la hora de dar las clases, alguna de ellas también echaba en falta una persona que les pudiese guiar en las mismas, y es que como adelantaba la autora García Mateos (2008):

Cabe decir que ‘buena voluntad y empeño’ no bastan para desarrollar programas eficaces y pragmáticos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de la L2 y que apuesten por una enseñanza de primera calidad centrada en el individuo desde sus propias necesidades, objetivos, expectativas y deseos. (p. 39)

Por este motivo, aunque se trata de una Fundación sin ánimo de lucro, se propone la contratación de una persona experta en la enseñanza del español como lengua extranjera, en concreto especializada en la enseñanza español a personas inmigrantes, con el fin de que coordine ambos programas y que sirva de guía para las personas voluntarias. Esta necesidad se debe a que, aunque la mitad de las personas entrevistadas contaba con experiencia en la enseñanza, solo una de ellas tenía experiencia en la enseñanza de idiomas. Por eso, insistimos en la necesidad de una persona especializada, que esté al día de las necesidades del alumnado, pero también de los materiales que se deban utilizar en el aula. Así, esta persona, puede ir trabajando en materiales que sirvan para los diferentes grupos, pero también puede ir formando a las personas voluntarias que lo soliciten y, poco a poco, se podrán cubrir las necesidades detectadas del alumnado; todo ello con el objetivo de impartir la mejor enseñanza posible, que permita al alumnado una integración completa en la sociedad española.

7. Conclusiones

El presente trabajo nació con la intención de analizar el programa de alfabetización de la Fundación Red Íncola. El objetivo de este estudio era ofrecer posibles mejoras que se pudieran implementar y, con ellas, lograr un cambio en el programa y en la situación de las personas que participan en él, tanto de las personas voluntarias que se encargan de impartir las clases como del alumnado que acude a ellas. En la investigación, se comprobó que, aunque existían ciertos aspectos que hacían del programa un buen programa, dependiendo del grupo, así como de la metodología y los materiales que se usaban en el aula, las expectativas del alumnado no se cumplían y esto ayudaba a que el alumnado no priorizara el programa en su vida, fomentando que las faltas de asistencia y el desempeño, tanto dentro como fuera del aula, fuera bajo.

Para solucionar este problema se analizaron diferentes metodologías y materiales que se pudieran llevar a las clases, así como los problemas típicos que surgían en los hablantes arabófonos (puesto que estos son el alumnado más numeroso que asiste a la Fundación).

Tal y como se vio con anterioridad, la autora García Mateos (2008) señaló que una evaluación inicial al alumnado podría dar información útil cuyo resultado podría ser beneficioso y de gran utilidad durante el desarrollo de las clases.

Además, se comprobó que la metodología que tiene cabida dentro de la enseñanza del español a personas inmigrantes es aquella con un enfoque comunicativo, ya que lo que se enseña en el aula tiene una utilidad inmediata para la persona. El problema de esta metodología es que, como bien indica García González (1995), para hacer que los contenidos sean funcionales, el profesorado debe conocer no solo aquellos temas de interés para el alumnado, sino que deben estar bien elaborados y, teniendo en cuenta el nivel de formación del profesorado, la preparación de los mismos puede ser compleja.

Y es que, aunque hay que trabajar para nivelar el nivel de los diferentes grupos del centro, si queremos un alumnado motivado, es indispensable trabajar los materiales, puesto que, tal y como indicó Ruiz Fajardo (2008), no existe un manual perfecto, pero sí muchos materiales que, adaptados al grupo, pueden ser perfectos para el mismo. Por este motivo, sería de gran beneficio la contratación de una persona especializada en este ámbito que pudiera coordinar y enlazar todos los procesos, así como formar a las personas voluntarias que lo necesiten.

8. Referencias Bibliográficas

- Aguirre Martínez, C. (2000). *La Adquisición del Español como Segunda Lengua*. En F. Villalba Martínez, M.ª T. Hernández García y C. Aguirre Martínez (Eds.). Orientaciones para la Enseñanza del Español a Inmigrantes y Refugiados (pp. 23 – 54). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Amador López, M. y M. Rodríguez, J. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Págs.-39-42. ISSN 1134-9468, n.º 7, n.º 31. Recuperado el 20 de mayo de 2022, en https://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html
- Aprender Español (s.f.). Consultada el 21 de junio de 2022, en <https://aprenderespanol.org/>
- Ayuntamiento de Valladolid (2022). Información Estadística de la Ciudad de Valladolid. Recuperado el 7 de mayo de 2022, de <https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/open-data-datos-abiertos/catalogo-datos/informacion-estadistica-ciudad/poblacion>
- Cantelmi, L. (2018). *La realidad lingüística de marruecos: aproximación al dāriyā* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del País Vasco], Consultado el 20 de mayo de 2022 en <http://hdl.handle.net/10810/30154>
- Castro Viúdez, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. Consultado el 2 de junio de 2022 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0213.pdf
- Castro, A. (2006). *Encuentro. Español para inmigrantes*. Mundo Acoge. Consultado el 1 de junio de 2022 en <https://www.mundoacoge.es/wp-content/uploads/2016/12/Libro-Encuentro.pdf>
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Fossilización. Consultado el 20 de junio de 2022, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fossilizacion.htm
- Delgado de Pablo, C., García-Rosell García-Miguel, B., Melón Antón, P. y Sánchez del Cerro, F.J. (2020). *Tejiendo el Español I*. Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población

- Inmigrante. Área de Familias, Igualdad y Bienestar Social. Consultado el 1 de junio de 2022 en <https://oficinamunicipalinmigracion.es/wp-content/uploads/2021/01/Manual-de-espanol-Tejiendo-el-espanol-A1.pdf>
- Doggy, M. (2002). Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español. *Carabela*, 52, 47-60. Consultado el 24 de mayo de 2022 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_047.pdf
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. UOC.
- Embajada de Marruecos (s.f.) Datos Oficiales de Lenguas del País. Recuperado el 13 de mayo de 2022, en <http://www.embajada-marruecos.es/reino-de-marruecos/informacion-general/>
- Fundación Red Íncola (2010). Estatutos. Consultado el 1 de marzo de 2022, en https://redincola.org/wp-content/uploads/2019/07/Estatutos_FundacionRedIncola_bc.pdf
- Fundación Red Íncola (s.f.). Apartado Somos. Consultado el 1 de marzo de 2022, en <https://redincola.org/>
- García González, J. (1995). Método de enseñanza de lenguas separadas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 439. Recuperado 4 de junio de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110439A>
- García Mateos, C. (2008). *La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender*. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (Eds.). *Didáctica del Español como 2º Lengua para Inmigrantes* (pp. 38-55). Universidad Internacional de Andalucía.
- Gata Amate, P. y Martínez Campayo, J.M. (2014). *El español para tod@s*. Editorial Aprender.
- Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Recuperado el 27 de mayo de 2022 en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvcecn1.pdf

- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 5 de mayo de 2022, de <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/anexo-estad.ine-esp2.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística . (2021). Tasa de Población Desempleada. Recuperado el 7 de mayo de 2022, de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=4249>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Población Nacional Dividida por Nacionalidades. Recuperado el 8 de mayo de 2022, en <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9691#!tabs-grafico>
- Lozano Cámara, I., Lázaro Durán, M.^a. I., Navarro García, M.^a. A., Santillán Grimm, P., Jadid El Kash, H., y Pérez Meléndez, C. (2008). *Lengua árabe en los centros docentes españoles en Marruecos Desarrollo curricular de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Marco ELE (s.f.). Consultada el 21 de junio de 2022, en <https://marcoele.com/>
- MEduCO (s.f.). Consultado el 1 de mayo de 2022, en <http://www.meduco.org/>
- Naciones Unidas (1951). Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado el 14 de mayo de 2022, de https://eacnur.org/files/convencion_de_ginebra_de_1951_sobre_el_estatuto_de_los_refugiados.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (s.f.). Definiciones. Recuperado el 14 de mayo de 2022, de <https://refugeesmigrants.un.org/es/definitions>
- Profe de ELE (s.f.). Consultada el 21 de junio de 2022, en <https://www.profedeele.es/>
- Radio ECCA (s.f.). *¡Comunícate! Español para hablantes de lengua árabe*. Radio ECCA.
- Radio ECCA (s.f.). Fundación Canaria. Centro de educación para adultos. Consultado el 21 mayo 2022, en <http://www3.radioecca.org/home>
- Ruiz Fajardo, G. (2008). *Materiales didácticos para extranjeros y para inmigrantes: encuentra las siete diferencias*. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (Eds.). *Didáctica del Español como 2º Lengua para Inmigrantes* (pp. 110-141). Universidad Internacional de Andalucía.

Santos de la Rosa, I. (2014). *Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español*. Bravo-García, E., Gallardo Saborido, E. J., Santos de la Rosa, I., y Gutiérrez, A. (Eds.). Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración. (pp.189-220). Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Ver-Taal (s.f.). Consultada el 21 de junio de 2022, en <https://www.ver-taal.com/>

8.1. Bibliografía

Aparicio Gervás, J.M. y Delgado Burgos, M.A. (2017). *Educación Intercultural*. La Sombra de Caín.

Boillos Pereira, M.M. (2020). La gramática en la adquisición del español/lengua extranjera por arabófonos: análisis de dificultades. *Dirāsāt Hispānicas: Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 6, 27-4.

Bravo-García, E., Gallardo Saborido, E. J., Santos de la Rosa, I., y Gutiérrez, A. (2014). *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

Dörnyei, Z. (2010). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y Comprender los Materiales de Enseñanza en Perspectiva Profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Marco ELE*,9.

Fernández-Merino Gutiérrez, P.V. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad. *Lengua y migración = Language and migration*. 3(2), 83-105. ISSN 1889-5425

- Ríos Rojas, A. y Ruíz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M.^a. T., y Aguirre Martínez, C. (2000) *Orientaciones para la Enseñanza del Español a Inmigrantes y Refugiados*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Yáñez García, B. (2020). *La Enseñanza del Español a Inmigrante y Refugiados: Análisis y Revisión de Materiales y Manuales* [Trabajo fin de máster, Universidad de Alcalá de Henares]. Consultado el 20 de mayo de 2022, en <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/46132>