Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración

2011

Dosier nº 29

Formación para el voluntariado de enseñanza de E/LE

Mariana Freijomil Seoane

www.segundaslenguaseinmigracion.es

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández

© Mariana Freijomil Seoane
ISSN: 1988-9038

MEMORIA DE MÁSTER DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

UIMP-INSTITUTO CERVANTES.

DIRECTORA AMPARO TUSÓN VALLS

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2011, Nº 30

El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a ***segundaslenguaseinmigracion.es*** para su publicación.
Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de ***Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración***.
La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

Me gustaría agradecer, en primer lugar, a mi tutora Amparo Tusón Valls por su labor hecha a base de atención, paciencia, y buenos consejos. También quiero agradecer su labor a todos los profesores implicados en este máster, a la dirección del mismo, y al personal administrativo de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes, por su incansable trabajo durante meses y meses. Gracias a este esfuerzo se nos ha brindado la oportunidad de aprender mucho.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias a Educación Sin Fronteras, especialmente a todos los voluntarios y voluntarias de esta y de otras organizaciones que han colaborado conmigo, por su entrega a las labores de voluntariado en las que ponen ilusión para mejorar su entorno y hacer de él un lugar más justo e igualitario. Muchas gracias a Magdalena Chiurazzi por sus constantes atenciones y la confianza depositada en mí.

También, gracias a los alumnos que han compartido tiempo conmigo en las observaciones participantes y en mis propias clases. Me han enseñado más sobre mi misma de lo que esperaba descubrir. Ha sido un desafío duro y productivo que me ha permitido crecer como docente.

Mención especial y enorme a mi familia y amigos, por apoyarme con o sin intencionalidad, durante parte o todo el proceso de escritura y configuración de este trabajo.

Gracias a todos, sin vuestro apoyo la consecución de esta tesina no hubiera sido posible.

1. INTRODUCCIÓN: Objetivos y justificación Pág. 3

2. MARCO GENERAL Y ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES. Pág. 4

2.1. Marco general del proceso migratorio: Proceso del duelo migratorio e integración. Adquisición de la L2 como elemento integrador en la comunidad de acogida. Pág. 4

2.2. La adquisición de lengua en los estudiantes inmigrantes. Pág. 7

2.2.1. Teorías de la adquisición del lenguaje. Pág. 7

2.2.2. Características y necesidades del los aprendices inmigrantes. Pág. 9

3. MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLSIS DE LOS RESULTADOS. Pág. 11

3.1. Instrumentos para la recogida de datos. Pág. 11

3.2. Perfil del voluntariado evaluado. Pág. 13

3.3. Observaciones de las clases de voluntariado: Observaciones de los voluntarios. Pág. 17

4. CONCLUSIONES. Pág. 24

4.1. Necesidades formativas del voluntariado. Pág. 24

4.2. Propuesta de clase. Pág. 26

5. ANEXOS.
Anexo 1: Bibliografía. Pág. 29
Anexo 2: Cuadros de resúmenes de contenidos. Pág. 32
Anexo 3: Gráficos. Pág. 34
Anexo 4: Cuestionarios. Pág. 37
Anexo 5: Reportes de clase. Pág. 39
Anexo 6: Transcripciones. Pág. 52
Anexo 7: Clase modelo. Pág. 57

ABSTRACT:

El presente trabajo tiene como objetivo indagar sobre las necesidades de formación del voluntariado que imparte clases de ELE a inmigrantes sin tener la preparación específica necesaria, en el marco de las organizaciones no gubernamentales. En este sentido, se aportan directrices referentes a la formación de voluntariado para la enseñanza de ELE partiendo de la reflexión del discurso generado en el aula. Nuestra propuesta parte de una experiencia de implicación directa de voluntariado en una ONG y de sesiones de observación participante. Para formularla se ha realizado un estudio cualitativo de reportes de clase, cuestionarios a voluntarios y grabaciones de clases de las cuales adjunto transcripción y grabación en cd pertenecientes a los momentos de mayor relevancia. Para fundamentar la propuesta en un marco teórico hemos incidido en los factores que determinan las características en la enseñanza a los inmigrantes: el duelo migratorio comprendido como un proceso de reconfiguración de la propia identidad del inmigrante y el proceso de adquisición de segundas lenguas en el marco de una comunidad de acogida social y culturalmente diferenciada del propio individuo, en la que elementos como la distancia social respecto a la población de la comunidad de acogida incrementan las dificultades de óptima integración y aprendizaje. Como aporte también adjuntamos una propuesta de sesión como muestra de clase modelo, en la que los voluntarios y alumnos trabajan oralmente vertebrando la clase a partir de un guión que tiene como hilo conductor preocupaciones de los propios estudiantes, así como estrategias de aprendizaje y observación del nuevo entorno en el que se encuentran.

1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo tiene como objetivo definir los ejes principales de una futura propuesta de formación de voluntarios para la enseñanza de ELE a alumnos inmigrantes. Para definir dichos ejes hemos tomado como marco el ámbito de organizaciones no gubernamentales, ya que son éstas las que más recurren a la participación de voluntarios. Muchas de estas personas, que dedican su tiempo y esfuerzo a esta causa, no disponen de una formación o experiencia anterior a la que remitirse y que les permita ejercer su colaboración de forma efectiva. En el marco actual, se ha tratado la formación del profesorado a diferentes niveles (Pastor: 2005) incluyendo el específicamente destinado a inmigrantes (Hernández y Villalba: 1995). A pesar de la preocupación y material generado por este ámbito, existe escasez respecto al tratamiento y definición de la participación del voluntariado para estos fines. Todas las medidas que tomemos con el objetivo de profesionalizar al voluntariado garantizarían una enseñanza y aprendizaje de calidad, en el que la

frustración y los malentendidos de tipo cultural o cognitivo, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, quedaran mitigados.

La preparación de estos colaboradores se revela como obligatoria tal y como se ha reflexionado y recogido en documentos como el Manifiesto de Santander [1](Hernández y Villalba: 2004) y como, abiertamente, manifiestan autores como Miquel [2] (1995:270).

Nuestro trabajo partirá de la base teórica para el estudio de las características del alumnado inmigrante desde un punto de vista lingüístico, afectivo y de su proceso de integración en la nueva sociedad; dicho estado de la cuestión nos permitirá perfilar las necesidades del colectivo y crear planes de clase que se adapten a las mismas.

Con el fin de reflexionar adecuadamente y extraer conclusiones, hemos realizado un estudio cualitativo de reportes y grabaciones de clases realizadas por voluntarios pertenecientes a la organización Educación sin Fronteras. Estas sesiones se han efectuado en el centro de día de la organización ACCEM en Barcelona.

En este estudio también hemos recogido datos, mediante dos cuestionarios, para configurar la imagen que los voluntarios tienen de su posición como profesores, analizando su experiencia previa a nivel laboral y vital, las creencias referentes al papel que creen poder desempeñar y lo que evalúan como necesario para contribuir al buen funcionamiento de la clase.

2. MARCO GENERAL Y ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ENSEÑANZA DE ELE A INMIGRANTES.

2.1. Marco general del proceso migratorio: Proceso del duelo migratorio e integración. Adquisición de la L2 como elemento integrador en la comunidad de acogida.

Tal y como afirma Capel (2003:49-50), el azar del lugar de nacimiento influye decisivamente en el destino de las personas. El nacer en un país rico y democrático da acceso a oportunidades imposibles de tener al nacer en un país pobre o con conflictos de diferente índole. Esto conlleva que el ejercicio del derecho a la inmigración, asegurado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU de 1948, sea el único medio que permite a los individuos cambiar esta situación. Este hecho da lugar a uno de los dilemas morales de más difícil solución actualmente: existe el derecho a buscar una vida mejor en un nuevo país pero entra en conflicto con la opción de los estados receptores de permitir o no su admisión bajo diferentes supuestos e intereses socio-económicos. Durante las décadas de los años cincuenta y setenta del pasado

[1] "El profesorado es uno de los agentes clave en el proceso educativo. La enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas precisa de docentes especialistas que puedan garantizar un nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de oferta educativa. "HERNÁNDEZ, M-VILLALBA, F (2004) «Manifiesto de Santander» en Elenet nº1.

[2] "El profesorado es uno de los agentes clave en el proceso educativo. La enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas precisa de docentes especialistas que puedan garantizar un nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de oferta educativa. " MIQUEL, L. (1995) «Reflexiones previas sobres la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados» en Didáctica, n.º 7, pág. 270

siglo, España fue un país de inmigrantes; se calcula que aproximadamente dos millones de personas cambiaron de país de residencia, escogiendo Francia y Suiza como algunos de sus principales destinos (Babiano y Farré, 2002:81-98). Esta tendencia se detuvo en los años ochenta y comenzó a cambiar, siendo nuestro país la puerta de entrada a Europa para la población de orígenes africanos (Gonzálvez: 1998), circunstancia que posteriormente se ha ampliado a otras nacionalidades.

Ante esta situación se han dictado diferentes leyes referentes a la regulación, al ámbito laboral y de las medidas de integración de los inmigrantes[3]. La inmigración ha cambiado la configuración de nuestras poblaciones, especialmente en áreas urbanas. Este tipo de población tiene un índice de crecimiento superior al de la población autóctona y constituye parte del crecimiento demográfico de nuestro país[4].

En consecuencia a este marco situacional, debemos establecer las circunstancias que marcan el ritmo de la integración de este tejido social a nuestra estructura, especialmente a nivel psicosocial. Esto nos permitirá determinar los factores que cimientan o entorpecen la adquisición de la lengua del país de acogida.

Según Grinberg (1996:99-100), existen tres fases del proceso migratorio. En una primera fase priman sentimientos de dolor por todo lo perdido y de miedo ante lo desconocido. También se conjugan sensaciones de soledad y desamparo. Este estado puede ser seguido por uno nuevo en el que se minimiza la importancia del cambio efectuado y se exageran las ventajas del mismo.

En una segunda fase, que se materializa después de un tiempo variable, aflora y se reconoce definitivamente la nostalgia por lo perdido. Las personas que se encuentran en este punto se hallan entre dos mundos: el que han dejado y el que viven. Dependiendo de las circunstancias afectivas, familiares y laborales, el individuo sufrirá en mayor o menor medida. En muchas ocasiones el emigrante tendrá que variar su posición en un contexto de retroceso (por ejemplo, aceptando un trabajo que requiere una formación muy diferente a la que haya recibido en su país de origen). Eso será fuente de frustración y por lo tanto de sentimientos negativos. Paralelamente, se comienzan a introducir elementos de la nueva cultura y la interacción entre el mundo interno del individuo y el nuevo exterior se hace más fluida paulatinamente. El individuo busca aprender y desarrollar la lengua del país que lo acoge.

El ciclo finaliza con una tercera fase en la que el individuo recupera su capacidad de elaborar planes de futuro. El pasado del país que ha dejado no se ve como una pérdida que se ha de subsanar de forma inmediata. La elaboración del duelo permite la integración de la cultura nativa en la nueva, sin tener que renunciar a ninguna de ellas. Además, como consecuencia de todo este

[3] Ver Anexo 2, cuadro 1: Evolución legislativa referente a inmigrantes en España.

[4] Ver Anexo 3, gráficos 1 y 2: Evolución demográfica y nacionalidades de los inmigrantes en España.

proceso, la identidad del individuo se reformula, enriqueciéndose con nuevos elementos culturales y existenciales.

A lo largo de este proceso podemos hablar de diferentes tipos de duelo, según Achotegui (2002): el de la familia y amigos, la cultura, la tierra, el nivel social, el contacto como grupo étnico, los riesgos asumidos por la migración y la lengua[5]. Los duelos pueden agruparse en simples o complejos según los factores personales y externos que permitan o impidan, respectivamente, su elaboración adecuada. El proceso de elaboración y superación de los duelos se desarrolla paralelamente a la adquisición de la L2, viéndose este beneficiado o entorpecido. Debido a estos factores dicha adquisición será problemática y en mayor o menor medida favorecerá la creación de una nueva identidad del inmigrante. La posibilidad de desarrollar un sentimiento de pertinencia será un requisito imprescindible para integrase exitosamente en un país nuevo. Aunque también lo será mantener la propia identidad (Grinberg:1971). Pero no solo hemos de tener en cuenta el proceso del propio inmigrante. También tenemos que valorar la actitud de la comunidad que los acoge, que ve cómo sus pautas de conducta y su organización se cuestionan con la presencia de los recién llegados, que pueden llegar a ser percibidos como intrusos dispuestos a privar de trabajo y logros materiales a la población. De producirse esta situación, la visión que el sujeto tiene de sí mismo puede verse afectada. Tal y como argumentan

autores capitales en la psicología social, ya desde los años 50, como Erikson (1959:187-191), las características identitarias están impregnadas de un fuerte contenido social; la identidad se plantea a partir de la pertenencia a un grupo, derivando en una a un nivel personal. El cambio de idioma es uno de los problemas más importantes que tiene que afrontar el inmigrante, ya que este conocimiento será la clave para poder abordar con éxito situaciones en las que se ha de desenvolver en ámbitos de primera necesidad como el laboral, el sanitario o el administrativo[6]. Pero la importancia del lenguaje trasciende a estas funciones prácticas: crea la imagen que nos hacemos de la realidad, imponiéndola al mismo tiempo. Para autores como Schaff (1969), se trata de uno de los elementos más definidores y fijos de una cultura. Debido a las dificultades sociales a las que se enfrenta el alumno inmigrante, habrá muchos factores afectivos que interferirán en el aprendizaje. Los nuevos códigos de comunicación que tendrá que usar son tan diferentes a los de su contexto originario que, a menudo, se producen situaciones de ambigüedad en la interpretación de los mensajes que recibe. Los malentendidos repercutirán en su comunicación y mientras esta situación se mantenga, puede sentirse alienado en su entorno. Si a esto, se añade el rechazo o el

[5] Ver Anexo 2, cuadro 2: Tipos de duelos migratorios. Hemos considerado adecuado realizar una explicación de los tipos de duelo, sin incluir el referente a la lengua debido a que este tema se desarrolla en este apartado.

[6] Tales necesidades han sido contempladas en la configuración de ámbitos temáticos de diversos cursos de español para inmigrantes. Un ejemplo sería “Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos”, editado por el Instituto Cervantes.

paternalismo de la comunidad de acogida, el resultado será un incremento en el grado de ansiedad y la perpetuación de la alienación del alumno, que sentirá a su entorno como algo agresivo, adoptando posturas defensivas o cayendo en la depresión o en alteraciones como el Síndrome de Ulises.

2.2. La adquisición de lengua en los estudiantes inmigrantes.

2.2.1. Teorías de la adquisición del lenguaje.

Desde Hymes (1972) se han introducido multitud de matices en la definición de la competencia comunicativa. Resulta un hecho que en las clases de lengua extranjera se busca no sólo que el alumno domine un código lingüístico, sino que también sepa usar dicho código de la forma comunicativamente adecuada tal y como argumenta Gumperz (1982)[7], mediante el conocimiento de una serie de convenciones culturales inherentes al ámbito de uso de la lengua. Estas convenciones, que forman parte del componente cultural y pragmático, son desconocidas por el alumno que los profesores de ELE tenemos en academias y universidades. En un principio se ignoran las características lingüísticas que han de tener los mensajes que van a emitir en la L2 que aprenden y además desconocen las expectativas de sus interlocutores[8]. Estas diferencias se acentúan en el ámbito de los inmigrantes, que se ven afectados por procesos de duelo y situaciones de rechazo y conflicto social, que hemos visto anteriormente. Entre las teorías relativas a la adquisición de segundas lenguas debemos partir de diferentes referentes que explican las dificultades del proceso de aprendizaje en los inmigrantes. El primer referente crucial es la Teoría del Monitor formulada por Krashen (1977), (1983). Se trata del primer autor que distingue entre el aprendizaje consciente, basado en la instrucción formal, y la adquisición de la lengua que se realiza de forma inconsciente, como en los niños pequeños con su lengua materna. Krashen distingue la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como las variables afectivas que condicionan la adquisición de la L2. La “Hipótesis del filtro afectivo”, uno de los pilares de la Teoría del Monitor, establece que la actitud de los aprendices, sus sentimientos y estado anímico facilitan o dificultan el aprendizaje. Para que éste resulte adecuado se ha de buscar crear un clima libre de tensiones en la clase, sin que el estudiante se sienta condicionado a producir resultados a un ritmo forzado. Si el filtro afectivo contiene factores fomentadores de estrés se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el input inteligible y no se produce la adquisición. Si el filtro afectivo no provoca tensión, el estudiante estará abierto al

[7] “Since the tacit conventions involved can be learned only through actual communicative experience, those who share that experience will find it easier to interact who those who don't. GUMPERZ, J.J (1982) “ *Discourse Strategies*”, Cambridge: Cambridge University Press, pág 97.

[8] Entendemos por “expectativas de los interlocutores”, el conocimiento tácito de las reglas de comunicación en determinados contextos. Ejemplos de ello serían las normas de cortesía durante una comida en común o la manera de pedir productos de una compra en un mercado.

input, se involucrará más en el aprendizaje y se sentirá como un miembro potencial de la lengua meta.

La primera propuesta que se referencia directamente en el proceso de adquisición de lengua de acogida, que hemos introducido al inicio, es la de Schumann (1976). Elabora su teoría a partir de resultados del estudio longitudinal de un informante, Alberto, un inmigrante de Costa Rica, en EE UU. Dicho estudiante había progresado muy poco en su estudio de inglés: presentaba simplificaciones y reducciones en su interlengua relacionadas con un proceso de pidginización [9]. Schumann descartó el factor de la edad, algunos de sus otros informantes eran mayores que Alberto y habían avanzado más, así como factores asociados a la inteligencia adaptativa ya que pasó pruebas al respecto sin manifestar ningún retraso. En la investigación se pasó a considerar que la razón que motivaba el retraso en el aprendizaje de la lengua de acogida tenía que estar relacionada con la distancia social y psicológica que el informante mantenía respecto a los hablantes de la lengua meta (Larsen-Freeman y Long: 1994). Alberto únicamente mantenía relación con población hispanohablante, trabajaba de noche y sólo escuchaba música hispana. La lengua adquirida de esta, forma es utilizada únicamente en aquellas ocasiones en que es absolutamente necesaria y sólo para cumplir la función puramente referencial del lenguaje, satisfaciendo así las necesidades del individuo de forma puntual. El estudio establece que según el grado de aculturación a la que los aprendices se adapten, se determinará el nivel de éxito en el aprendizaje de la L2. Bajo esta conclusión, la responsabilidad recae en el alumno, por resistirse o ser permeable al proceso de aculturación[10].

Será el enfoque de Norton (2000) el que más se aproxime a una posición psicosocial. Sus investigaciones se enmarcan en el Análisis crítico del discurso. A partir de su estudio de una comunidad de mujeres inmigrantes en Canadá, la autora contrasta el modelo de adquisición de Schumann. Como hemos adelantado, dicho modelo pone el acento en que los aprendices deben realizar unos ajustes (relacionados con un proceso de aculturación) para aumentar y mejorar el contacto con hablantes de la lengua meta. Para Norton, las diferencias entre los aprendices y los

[9] El pidgin es una variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato. La relación entre ambas lenguas en contacto es desigual: una tiene mayor prestigio social que la otra. La función de una lengua pidgin satisfacer las necesidades de comunicación entre individuos que no tiene una lengua común y que pertenecen a comunidades diferentes. La hipótesis de la pidginización postula que durante los primeros estadios de adquisición espontánea de una segunda lengua, ésta comparte con las lenguas pidgin la falta de morfología flexiva y de transformaciones gramaticales en su realización y la restricción funcional de su uso. Estas características serían el resultado inicial de las restricciones cognitivas propias de las primeras etapas y, por tanto, deberían desaparecer paulatinamente a medida que avanza el aprendizaje. No obstante, dicha pidginización puede persistir si el aprendiente se encuentra bajo unas condiciones sociales y psicológicas negativas respecto a la lengua meta o a sus hablantes.

[10] Entendemos la aculturación como el proceso de incorporación de elementos de una nueva cultura. Dicha incorporación conlleva un reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo fundamentados en su necesidad de ajustar sus sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades del entorno.

hablantes de la lengua meta radican en que al interactuar establecen relaciones desiguales de poder. Al repasar los datos ofrecidos por Shumann, Norton señala que lo que diferenciaba a Alberto del resto de sujetos informantes del investigador era su condición de trabajador inmigrante de clase baja, frente a los otros informantes, hijos de inmigrantes de clase media-alta. La distancia social entre los segundos respecto la población local era menor que en el caso de Alberto. Schumann había valorado dicha distancia mediante un cuestionario evaluando su grado de motivación. Los resultados habían sido positivos, en el sentido de que el alumno había mostrado una actitud positiva y motivada, pero Shumann pensó que no había sido totalmente sincero. Norton, a este respecto, considera posibilidades no planteadas por Schumann: que Alberto había sido honesto en sus respuestas y su motivación era elevada pero su interlengua se había pidginizado porque los miembros de la comunidad de acogida tenían actitudes poco receptivas hacia él. La investigadora considera que las relaciones de poder desiguales habían condicionado la cantidad y tipología (eran escasos y breves) de los contactos que Alberto tenía con hablantes nativos.

Para Norton, la adquisición de la L2 es una práctica social compleja que compromete la identidad de los aprendices. Los inmigrantes viven en zonas junto a aprendices iguales y al salir de dicho entorno temen ser reconocidos como inmigrantes al hablar la lengua de acogida. El uso de la lengua será un tipo de control social.

Además, en su interacción con nativos, la responsabilidad recae en los propios inmigrantes, que buscarán entender y hacerse entender, hecho no obligatorio para los primeros. Cuando en la comunicación se produce una ruptura, los aprendices se sienten avergonzados y los nativos sienten impaciencia, enfado o frustración. Esta interacción pone en juego mecanismos cognitivos y también provoca que los aprendices se replanteen su propia identidad a partir de la percepción que tienen del entorno social, de cómo sienten ser percibidos por sus interlocutores nativos (Norton 2001:166). Con este nuevo enfoque, los aprendientes no tienen toda la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y adquisición; es su interacción en el nuevo medio y las respuestas que reciben las que fomentan y restringen su implicación. En el caso de los inmigrantes, es la percepción de sí mismos a partir del trato que reciben por parte del entorno, lo que determina su evolución en la adquisición de la lengua meta.

2.2.2. Características y necesidades de los aprendices inmigrantes.

Tal y como expone Siguan (2000): “No es por su diferencia cultural que se margina al inmigrado, sino porque su diferencia cultural le sitúa en condiciones de inferioridad en la escala económica y social de nuestra sociedad”. Esta afirmación explica cómo percibimos de forma muy diferente las dificultades que implica esta tipología de alumnos. Por ejemplo, los alumnos de origen europeo y norteamericano que asisten a clases de español en una escuela de idiomas o un centro

universitario y que se quedan a vivir en nuestro país de forma indefinida o no. A pesar de tener una cultura diferente a la nuestra, los percibimos como más próximos por la escasa distancia social existente[11] y eso nos permite tener una interacción más fluida. Además son alumnos alfabetizados en su lengua y en alfabeto latino [12] con los que podemos compartir ciertos referentes de la cultura popular, muchas veces motores de explicaciones y de prácticas en clase. Además este tipo de alumnado carga en menor medida con cuestiones referentes a los duelos migratorios debido a que muchos de ellos saben que su estancia en nuestro país es transitoria y, en caso de no serlo, están más conectados con su familia (no tiene la sensación de que no se volverán a ver jamás) y, lo más importante, no están en precariedad a nivel legal, laboral y sanitario. Esto hace que su sensación de rechazo por parte del entorno sea muchísimo menor y que no se experimente desamparo.

En el proceso de aprendizaje, el profesor ha de delimitar el punto de partida de sus alumnos. El análisis de necesidades es el primer paso para delimitar un temario destinado a colmar las expectativas y deseos de los alumnos de la forma más igualitaria posible. En el caso del alumnado inmigrante, el sondeo inicial revelará una variedad de perfiles muy diversa. El profesor tendrá que averiguar si sus alumnos están alfabetizados en nuestro alfabeto y en el de su lengua materna, si conocen otras lenguas [13] y si conocen previamente el español y en qué medida. Una de las principales dificultades del profesor de ELE será el tratamiento a alumnos no alfabetizados, dado que un profesor de ELE no tiene que tener necesariamente formación en alfabetización. Tal y como afirman Villalba y Hernández (1995) respecto a los estudiantes no alfabetizados, “se les suele incluir en los grupos de alfabetización o neolectores españoles, a veces sin que el sujeto sepa español de forma oral, con lo que se produce «la aberración» de estar enseñando a leer y escribir algo que no es significativo para la persona” . La forma de actuar con este tipo de alumnado debería partir de la enseñanza de la lengua oral para, después o en paralelo, plantearnos la alfabetización. El inmigrante está altamente motivado a aprender la lengua puesto que intuye o sabe la importancia de leer y escribir en nuestra sociedad, y también que su promoción profesional depende, en gran medida, de ello.

[11] Los alumnos de alto nivel socioeconómico merecerían una investigación a parte, debido a su nivel de motivación y a que la visión que tienen del profesor puede repercutir de forma muy diferente en la clase, dado que muchas veces lo ignoran o se sitúan por encima de él en el aula debido a que no lo ven como un igual en la escala social.

[12] La mayor parte de los alumnos de nacionalidades europeas con diferentes alfabetos como la rusa o la griega, saben inglés. Lo mismo sucede con alumnos de origen oriental como los chinos y japoneses, que son un público cada vez más asiduo de los cursos de inmersión en nuestro país.

[13] Muchos de estos alumnos conocen más de tres lenguas, lo que les sitúa por encima de la media de la población española.

Los inmigrantes buscarán alfabetización y no únicamente enseñanza de español. Esto les hace ser un público, más que con fines específicos, con necesidades lingüísticas y psicosociales específicas.

Dicha especificidad hace que sea imprescindible su agrupación en diferentes niveles según su alfabetización. Este factor condiciona los contenidos y destrezas desarrolladas durante la clase:

Un grupo con bajo grado de alfabetización requerirá mayor uso de la oralidad y la repetición con el fin de fijar contenidos que den pie a una alfabetización contextualizada y efectiva. Otra en la que los aprendientes estén alfabetizados podrá incluir trabajos de lectura y escritura.

El profesor de ELE tiene muchos problemas al enfrentarse a la primera tipología grupal que hemos nombrado debido a la escasez de materiales únicamente orales que puedan dar pie a una alfabetización paulatina y que al mismo tiempo proporcionen recursos a los estudiantes en su vida cotidiana.

Un factor desconcertante es la irregularidad en la asistencia a clase que muchas veces está motivada por factores relativos a la inseguridad jurídica y laboral, las diferencias respecto al nivel cultural del que se parte y que pueden resultar intimidatorias para los aprendices y los planes de futuro referentes a pasar a otro país (en este caso, la motivación por aprender la lengua es muy inferior a los que tienen interés en quedarse, sobre todo si provienen de países del Tercer Mundo).

Otra de las causas de abandono de las clases es la falta de formación específica tanto de profesores de ELE como de voluntarios. Esta falta de preparación hace que los aprendientes no vean cubierta de forma efectiva sus necesidades, se desmotiven y finalmente dejen de acudir a clase.

3. MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLSIS DE LOS RESULTADOS.

3.1. Instrumentos para la recogida de datos.

Nuestro estudio de carácter cualitativo está basado en los datos recogidos en las clases impartidas en ACCEM entre los meses de enero y junio del presente año, por un total de seis meses. El material que analizamos consiste en 1) reportes de clase de los voluntarios remitidos por correo electrónico durante dicho periodo (estos reportes se utilizaban para mejora la acción docente de los voluntarios y compartir información sobre los alumnos y los recursos disponibles en el aula), 2) observación participante de clases efectuadas por voluntarios y de las mías propias, todas ellas registradas (se ha realizado un total de 14 horas de grabaciones, de las cuales se han seleccionado los fragmentos más nítidos y significativos), y por último 3) dos cuestionarios pasados a un total de 30 voluntarios. Esta última acción se ha realizado con el fin de establecer de forma más nítida su grado de experiencia, su cercanía y conocimiento de estrategias de aprendizaje y enseñanza, sus conocimientos lingüísticos, sus motivaciones y expectativas respecto a lo que pueden aportar en sus funciones.

Actualmente, en España existen alrededor de 3000 ONG que muchas veces cumplen una función primordial en la acogida de inmigrantes en nuestro país. Gran parte de su personal está formado por voluntarios que trabajan de forma desinteresada. La creación de organizaciones no gubernamentales se ha incrementado en nuestro país a partir de los años ochenta, respondiendo tanto a necesidades reales como, desgraciadamente, a intereses particulares de grandes empresas o multinacionales tal y como plantea Gomez (2005). La importancia de la existencia de estas organizaciones y de las personas que colaboran en ellas radica en que subsanan la falta de cobertura que no proporciona el Estado, quien en realidad tendría la obligación o deber moral de llevar a cabo una política efectiva de integración de la población inmigrante. El Estado Español y en general toda la Unión Europea tienen como tarea pendiente el trazado de políticas de acogidas adecuadas. Tal y como revelan varios indicadores demográficos, la población inmigrante que viene a nuestro país es de edad joven y buscan un trabajo y un progreso del que no disponen en su país[14].

Tal y como hemos observado anteriormente, el alumnado inmigrante representa un reto para el profesorado debido a la problemática sociocultural y lingüística intrínseca a su naturaleza. Desde un punto de vista psicosocial el trato con alumnos inmigrantes requiere un posicionamiento totalmente diferente por parte del docente; un posicionamiento que precisa tener presente la relación de poder que se establece en cualquier relación social y en el aula en particular. El profesor ostenta el poder a través de la posesión de un conocimiento que el alumno quiere y necesita, especialmente en el caso de los alumnos inmigrantes, altamente motivados para el aprendizaje de la lengua de la comunidad de acogida. La forma más acertada de justificar y fomentar la existencia de voluntarios en este ámbito es la de que hagamos hincapié en factores socioafectivos y culturales que benefician al alumnado durante su trato mutuo.

Tal y como veremos a través de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios [15] y los reportes de las clases efectuados por los voluntarios[16], la motivación tanto del alumnado como del voluntariado es elevada. También he observado sus clases y he realizado una auto-observación de las mías a aprendientes inmigrantes con el fin de obtener una información directa de esta realidad que me permitiera determinar las riquezas y carencias de dichas clases.

Con estos datos podemos formular una propuesta tanto para la formación del voluntariado en este ámbito así como establecer una tipología de clase destinada específicamente a ser impartida por ellos.

[14] Ver Anexo 3. Gráfico 3 Edades de la población inmigrada durante el año 2008.

[15] Ver Anexo 4. Cuestionario 1 y 2.

[16] Ver Anexo 4. Reportes de clase del personal voluntario. Dicho anexo se ha efectuado en formato de tabla y ordenado por voluntario y datación de la clase para facilitar las citaciones de sus testimonios e impresiones.

3.2. Perfil del voluntariado evaluado.

Los cuestionarios han sido contestados por 30 personas involucradas en el voluntariado, específicamente a la enseñanza de español a inmigrantes. Dichos voluntarios están implicados en diferentes ONGs (Educación sin Fronteras, Casal d'Infants del Raval, Casal Lamda, Fundació Comtal) y organismos relacionados con voluntariado pero vinculados a organismos locales orientados a la enseñanza de catalán. Dado que los datos han sido obtenidos en una comunidad bilingüe hemos de contemplar la doble dificultad del alumnado, que ha de integrarse aprendiendo dos lenguas casi al mismo tiempo.

La mayor parte de los encuestados son bilingües y conocen el catalán y el castellano. La lengua extranjera más común en el currículum de los voluntarios serán, en orden de importancia, el inglés y el francés (aunque en muchísima menor medida) [17]. La deducción que extraemos mediante este dato es que son conocedores de las estrategias de aprendizaje de una lengua y que poseen recursos para aprender pero de los que no siempre son conscientes, cosa que contribuiría a mejorar su tarea de voluntariado. Otro dato que contribuiría a reforzar esta idea es la propia experiencia de haberse mudado de casa o incluso inmigrar. El 80% de los encuestados han cambiado de ciudad de residencia y un 20% en un país extranjero. Este tipo de experiencia les hace más sensibles a detectar las dificultades de adaptación que se pueden producir al inmigrar. Las actividades laborales de los voluntarios no siempre están vinculadas directamente con la educación y eso hace que se carezca de recursos para llevar a mejor término su tarea[18]. Ante la cuestión de qué creen que necesitan para ser voluntarios en su ámbito las respuestas son variadas pero con denominadores comunes: En primer lugar y partiendo de su motivación, es necesario tener presentes factores vinculados a la afectividad: Ayudar a los demás, necesidad de ser cercano a la gente y a sus preocupaciones e implicarse en tareas que favorezcan la cohesión social y la igualdad entre los ciudadanos, son algunas de las motivaciones. En segundo lugar, cualidades personales que favorecen una correcta consecución de las clases: ser comunicativo, cercano, empático, saber escuchar y detectar las preocupaciones de los estudiantes. En último lugar declaran factores relativos a formación como docentes; Algunos ejemplos de ello serían “la capacidad para ver los niveles de clase” (es decir evaluación de diagnóstico), necesidad de vertebrar un temario concreto, necesidad de material y bibliografía relativa a la enseñanza de lenguas extranjeras a inmigrantes.

[17] Ver Anexo 3, Gráfico 3.

[18] A esto pensamos que es pertinente destacar que casi un 30% están estudiando disciplinas cercanas al la educación y al voluntariado (como Ciencias políticas o lingüística) y que dentro de este grupo también hay casos en los que el voluntario está en el paro o jubilado.

A partir de estos datos podemos evaluar que los valores afectivos son los más valorados por los encuestados y que se suelen relegar cuestiones técnicas y necesidades de conocimientos relacionados con la docencia. Este dato es significativo en el sentido de que determinan el alto grado de motivación e implicación de este tipo de docente.

La preocupación por la planificación de sus clases hace hincapié en la delimitación de unos temarios específicos a los cuales aportar las preocupaciones que sean capaces de detectar en el aula, mediante actividades variadas y determinar objetivos concretos en cada sesión. Ante la cuestión de en qué creen que aportan a los estudiantes en la enseñanza de español, se insiste mucho en destacar factores afectivos que refuerzan la inserción de los alumnos inmigrantes (se reiteran palabras como “apoyo” y “buen humor”) pero también en la enseñanza de la lengua y en conocimiento del entorno, rompiendo con ideas preconcebidas de la nueva realidad a la que van a integrarse.

3.3. Observaciones de las clases de voluntariado: Observaciones de los voluntarios.

En este apartado expondremos las características de las clases realizadas por voluntarios y por mí misma, asociados a la organización Educación sin Fronteras, creada en 1988 y que dispone del estatus de ONGD acreditada por la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). Entre sus objetivos principales destaca el uso de la educación como motor para crear una sociedad más igualitaria y sus dos vías principales de actuación consisten en proyectos de cooperación internacional y acciones promotoras de actitudes solidarias con sectores socialmente desfavorecidos. Las sesiones se han efectuado en el centro de día de la organización ACCEM en Barcelona, aunque la organización también las efectúa en otros centros de día y pisos de acogida. Las clases que ofrecidas por parte de este personal voluntario reciben el nombre de “encuentros” y están enfocadas al conocimiento del entorno al que los inmigrantes se han de integrar. Los grupos son de carácter abierto y se trata de atender a cuantos más alumnos mejor.

Desde un punto de vista afectivo, el voluntario cumple una función primordial: la de acortar la distancia social entre los alumnos inmigrantes y la población autóctona. Tal y como hemos visto, los voluntarios están altamente implicados y motivados al realizar su labor y como veremos, no tienen una conducta ambivalente o de rechazo hacia este tipo de alumnado. Esto refuerza de forma positiva la integración del alumnado ya que intuyen que pueden ser tratados con la dignidad y el respeto que les corresponde y que son miembros potenciales del país de acogida. Este estímulo refuerza la tarea de los profesores de español y permite llevar a la práctica todos los conocimientos disponibles de la lengua, más aún, vincularlos a una realidad que no les es hostil y que se les hace menos ajena a medida que pasan más tiempo en el país.

Pero ante esta tipología de clase las preguntas surgen de forma automática. La clase tiene como objetivo establecer un nexo entre la cultura y el mundo de los aprendientes y de los docentes voluntarios pero el reto de cómo hacerlo ante las peculiares características del alumnado inmigrante resulta evidente. Dicho reto también se plantea para los profesores formados en ELE o incluso en alfabetización. El primer objetivo será diagnosticar el nivel de lengua de los estudiantes, saber si están alfabetizados y qué lenguas que conocen; en ello se centran los inicios de las observaciones que el profesorado voluntario realiza en cuanto entra al aula:

"El grupo fue de principiantes e incluso entre ellos hay niveles así como los que se presentan en cada grupo. Tuve seis participantes, la mayoría procede de Senegal, así que su lengua materna es el francés." [19]

El sondeo de las lenguas habladas por los inmigrantes garantiza que, de ser conocidas por el voluntario, puedan ser de ayuda para el mutuo entendimiento ya que puede usarse como lengua puente en algunos casos. Otra preocupación común en el momento de establecer niveles es que, debido a la naturaleza abierta de los grupos y a las obligaciones que conlleva mantenerse e intentar integrase laboralmente aunque sea trabajando en un "top manta", la incorporación a la sesión es paulatina. A esto se asocia que los propios estudiantes muchas veces no son conscientes de su grado de conocimiento ni del nivel de la clase. Eso hace que sea difícil pedirles que cambien y convencerles de que han de hacerlo por el bien de su propio aprendizaje:

"Repartir los grupos según el nivel es muy difícil por varios motivos: algunos chicos llegan, comienzan, por ejemplo, con Ana, que en teoría da a los de menos nivel, pero cuando sabe más ya no quiere cambiar de profesora. Otro inconveniente es que los miércoles tenemos de 17:00 a 18:30. A las cinco hay 6,7 u 8 chicos. Cuando acaba la clase puede haber 20. Si los conoces puedes intentar enviarlos al grupo de más nivel (siempre que ellos quieran, que como he dicho les cuesta mucho), pero si no los conoces, y llegan media hora tarde, ¿cómo lo haces?" [20]

La mezcla y descompensación en los niveles de una clase es uno de los hechos que más puede dificultar una clase de idiomas en cualquier circunstancia. No solo para el docente, también para el alumno, y eso muchas veces es inevitable al producirse cierta masificación en grupos abiertos:

"La verdad que me dio pena por las dos chicas que vinieron nuevas ya que viendo esas condiciones igual se desaniman, pero ya les comenté que no siempre es así, que otros días se reparten los chicos en más clases."[21]

Otra cuestión destacable y que es necesario relatar es la vergüenza que genera en muchos estudiantes exponer de forma práctica y pública que no saben escribir. Diagnosticar esto es

[19] Ver Anexo 4. Laura, 25/2/2009.
[20] Ver Anexo 4. Sandra 26/02/2009.
[21] Ver Anexo 4. Laura 18/6/2009.

relativamente fácil pero es recomendable hacerlo con discreción y hablando directamente con el alumno y minimizando, en la medida de lo posible, su frustración haciéndole ver que es algo normal, que tiene solución y que la primera medida para favorecerla es acudir a una clase donde se trabaje con otros alumnos en proceso de alfabetización. También es fuente de fricción disuadirles para que cambien de clase cuando saben mucho más que el resto pero este hecho se produce cuando el alumno ha realizado su aprendizaje hasta ese momento con el mismo profesor. Esto se debe a que los alumnos desarrollan afecto hacia él.

La constancia de los voluntarios y la empatía creada en clase, unidos a la motivación de los aprendientes, crea dinámicas de puntualidad que incluso llega a volverse contra las irregularidades de los horarios:

"Yo últimamente estoy sorprendida por la puntualidad de los chicos. Alex, por cuestiones de trabajo llega a las 18:15, y las 18:00 ya me estaban preguntando a ver si no venía."[22]

Esta enorme motivación por parte del alumnado muchas veces choca con los medios de los que disponen, que son mínimos. Esto puede provocar desánimo y ausentismo posterior en el aula:

"Había tres chicos que me pidieron "algo" para estudiar. Uno de ellos cuando le pregunté: ¿qué tal?
Me dijo: mal, no tengo nada para estudiar, ni para leer, me aburro."[23]

La voluntaria que tuvo esta experiencia en concreto, inició visitas regulares a las bibliotecas públicas con los alumnos, aunque muchos de ellos sólo disponían de fotocopias de pasaportes y in originales es imposible sacar un carné en una biblioteca pública. Este tipo de medidas encajan plenamente en un conocimiento del entorno y refuerzan el autoaprendizaje de los alumnos, que al saber cómo acceder a material gratuitamente pueden gestionar su evolución en el aprendizaje de la L2. La incorporación de nuevos alumnos se suele resolver con presentaciones de los mismos e identificación del país de origen. Los voluntarios ponen toda su atención en los temas que más interesan a los alumnos, para así favorecer su participación en las sesiones aunque estos intentos muchas veces no estén exentos de choques con los propios alumnos:

"Había una chica en la clase (la que tiene el niño). Antes de entrar le dije lo que íbamos a hacer. Dijo que le gusta el fútbol. Pero al comenzar la clase dijo que no era importante, que necesitaba el mercado, el hospital, pero que el fútbol no era necesario. Estoy de acuerdo con ella en que no es necesario para encontrar trabajo. Pero algunos chicos lo único que ven en la tele es el fútbol." (…) "La idea es que se vayan acostumbrando a escuchar español y si entienden los partidos, les será más fácil entender el resto."[24]

Una de las carencias que revela este testimonio es el saber aprovechar plenamente el interés que genera en los alumnos una actividad de ocio. La voluntaria detecta que a los alumnos les interesa el fútbol pero trae una grabación real en lugar de una nueva y adaptada para trabajar en clase

[22] Ver Anexo 5. Sandra 17/4/2009.
[23] Ver Anexo 5. Sandra 9/4/2009.
[24] Ver Anexo 5. Sandra 16/4/2009.

contenidos gramaticales y léxicos. Este testimonio remarca la necesidad de delimitar objetivos y temarios muy concretos para este tipo de clase, especialmente si se pretende conducir al alumno por el nuevo entorno y usar la lengua oralmente y con actividades de lectura, aunque sea asumible incluso para niveles medios de alfabetización. Es por eso que la alumna citada no valora la actividad que se trae a clase, a pesar de que la idea es acertada al basarse en la observación para calibrar los intereses de los alumnos. Esta situación también manifiesta una de las prioridades del alumnado: conseguir trabajo. De hecho es algo reiterativo su deseo explícito de ser productivos y tener algo que les pertenezca y conseguido a base de su propio esfuerzo. Otra motivación importante para los estudiantes es la obtención de documentación acreditativa de sus clases. La obtención de dicha documentación facilita su inserción a la sociedad de acogida. A pesar de que, a veces, la obtención de ésta es irregular, los alumnos son conscientes de la necesidad de asistir a las clases:

"ayer algunos chicos me preguntaron por el diploma, que a ver cuándo se lo dábamos. Yo les dije que la clase es para aprender a hablar, que si querían se podían ir, pero que no hay diploma. El día de entrega de los diplomas algunos se enfadaron un poco con nosotras porque no le dimos diploma y han ido todos los días. Pero siguen viniendo, aunque saben que no hay diploma"[25]

La motivación de los alumnos se impone a dificultades de diverso tipo: referentes a documentación acreditativa, temáticas de la clase y metodología de las clases con objetivos, en ocasiones, difusos.

3.3. Observaciones de las clases de voluntariado: discurso del aula e interacción.

En este apartado vamos a analizar alguna de las características de la interacción en las clases que hemos descrito anteriormente. El campo de la lingüística más importante para nuestros intereses será el análisis del discurso, que puede destacar aspectos importantes de la comunicación educacional. En el análisis del material aportado nos interesa más el contenido que la forma. Nos interesa lo que las personas se dicen las unas a las otras en la clase, qué revelan sus palabras y sus silencios y cómo se establecen entendimientos y se construye a partir de ellos el entendimiento y el aprendizaje. Se trata de un criterio menos riguroso y bastante más subjetivo pero existen diferentes motivos que estimulan esta elección. En primer lugar, queremos dilucidar cómo se establece el conocimiento compartido en estas circunstancias, hecho poco relacionado con cuestiones puramente formales y cuantitativas. Al presentar e interpretar nuestros datos lo haremos mediante extractos de charla de clase y los lectores podrán evaluarlos con nosotros. Lo que dicen las personas, hacia dónde quieren llegar mediante la conversación y sus supuestos previos nos ayudarán a ver con más claridad qué clase de conocimiento se comparte y, lo más importante, si se comparte de la forma más beneficiosa para el alumno. Como dato también

[25] Ver Anexo 5. Sandra 16/4/2009.

hemos incorporado con los reportes de clase, las impresiones de los propios participantes en la clase para que delimiten qué buscan enseñar o comunicar en la clase. Hemos tomado como referencia un enfoque de corte etnográfico que requiere por parte de los investigadores hacer observaciones de lo que se hace y se dice en clase. Se buscan las interpretaciones que hacen los propios participantes de lo que están haciendo y del porqué, y pueden ser utilizadas como datos. El habla en el aula se analiza, no en cuanto su estructura lingüística, sino en cuanto a su contenido (aquello de lo que hablan los individuos) y estructuración (quién habla a quién) que puede revelar el orden social del microcosmos del aula. Muchas son las investigaciones que tratan de delimitar las estrategias que siguen los maestros para controlar lo que los alumnos aprenden y de hecho el habla en el aula se organiza en función de la trasmisión de conocimiento[26]. Para Edwards (1980) los usos predominantes del lenguaje en las clases están destinados a enfocar y filtrar la experiencia de los niños de modo que refleje y produzca al mismo tempo el orden social de la sociedad en general y esto es transferible a cualquier tipo de clase. El establecimiento de entendimientos conjuntos tiene lugar en el contexto de una relación de poder entre maestro y alumno en la que el primero representa y proporciona para los segundos una cultura aceptada de mayor amplitud de ideología, conocimiento y práctica educativas. El uso del lenguaje en el aula se caracteriza por dos funciones muy relevantes: Proporciona un medio para enseñar y aprender y es uno de los materiales a partir de los cuales se construye un modo de pensar, especialmente tratando la enseñanza de la lengua materna. A este respecto también cabe justificar que Vygotsky (1962) proponía que la comprensión de los niños se ve moldeada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo no simplemente físico y aprendido por lo sentidos, sino cultural, con sentido y significante, resultado principalmente del lenguaje. El conocimiento y el pensamiento humano son en sí mismos culturales y sus propiedades distintas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales. El desarrollo es, en gran medida, un producto y no un prerrequisito de la educación. Es la adquisición cultural, incluidos sus prácticas y sistemas de símbolos, lo que hace posible el pensamiento y la actividad creativa. Podemos resumir que la adquisición del lenguaje está vinculada con la estructuración del pensamiento y la adquisición de la cultura de la comunidad que representa y que, además en la clase su uso ayuda a filtrar qué se aprende y cómo.

Para comenzar nuestro análisis partiremos de la diferenciación de las clases efectuadas por voluntariado y aprendientes inmigrantes y en concreto en la estructuración de los turnos de habla.

[26] El habla en el aula está organizada para la trasmisión controlada del conocimiento" EDWARDS, A.D (1980) "Patters of power and authority in classroom talk." en WOODS, P (1980) Teacher Strategies: Explorations in Sociology of the School. Londres. Groom Helm.

El análisis de la interacción en clase permite ver por qué hay maestros que hacen una cosa y otros hacen otra y cómo reacciona el alumnado ante ello. Según Barnes (1976), los maestros hacen preguntas que obligan a los alumnos a dar explicaciones más explícitas sobre el tema tratado o les obligan a hacer análisis más profundos sobre sus propias experiencias. También intentan hacer que los alumnos utilicen el lenguaje como un instrumento para desglosar y reestructurar sus experiencias. El maestro, mediante esta práctica, proporciona un entorno adecuado para el aprendizaje y establece una relación dialéctica e incluso de confrontación: el diálogo entre alumno y profesor puede revelar desacuerdos entre sus creencias implícitas y las que ofrece el maestro. Esto también está presente en las clases efectuadas por los voluntarios y se manifiesta especialmente cuándo el maestro revela un hecho desconocido por los alumnos o del que ellos tienen una idea diferente. En la transcripción [27] que exponemos un momento posterior a la realización de un juego de vocabulario en el que han aparecido palabras relacionadas con nombres de profesiones y oficios. Al surgir la palabra "médico", se establece un pequeño debate en clase y se revelan las confusiones que un alumno tiene al respecto:

P1- ¿qué I hace I el médico?

A1 == la farmacia I no medico

A3 == en I farmacia

A2 == hospital

P1 - está I en el I hospital

A3 == farmacia ¿no?

P1 - no II en la farmacia I ¡no!

A2 - para comprar lo <...> para comprar lo <...>

A1 - para comprar I medicamente I

A3 - [para comprar I medicamente]

A2- medicamente I

P1 - vale I pero en una farmacia I no hay un médico I

A3 - farmacia para comprar I medicamente

P1 - sí I medicamenTO I es lo que te I te manda el médico I

A3 - ¿qué es médico?

P1- ¿qué?

A3 – médico

P1- ¿QUÉ I es?

A1 – hospital

P1 - es el señor que te ayuda en el hospital I medicine doctor I doctor

A3 – doctor

P1 – sí I doctor <...> médico

A2- enfermera

[27] Para realizar las transcripciones hemos recurrido al modelo presentado según Casamiglia y Tusón (1999:360-367). Ver Anexo 6, transcripción nº 1.

A1 – la enfermera I también

P1- no: I la enfermera I ayuda al médicoI

Grice (1975) señala que las conversaciones se basan en el principio de cooperación, principio que se define como la común aplicación de una regla que cada uno espera que siga el otro[28] . Pero cada contexto tiene peculiaridades y el aula no es una excepción. Para comenzar, el profesor hace las preguntas conociendo las respuestas previamente y la repetición de las mismas supone que se han dado respuestas erróneas en la primera formulación. El maestro está en situación de controlar el discurso, de definir de qué cosas hay que hablar y puede actuar como árbitro en la validez de conocimientos (si un alumno formula una pregunta el profesor puede ignorarla al no estar en el plan de clase). Tradicionalmente las preguntas se usan para comprobar la atención de los alumnos y verificar el aprendizaje rotativo. Son el vehículo que permite al docente iniciar, extender y controlar la conversación en clase. Los voluntarios no conocen a veces estas reglas de forma consciente y en muchas ocasiones no controlan la duración excesiva de su turno de habla con el fin de hacer una explicación inductiva de un hecho, sin fomentar suficientemente un conocimiento deductivo. Por ese motivo muchas veces realizan preguntas con las que pretenden cerciorarse únicamente de si los alumnos han comprendido lo que se les ha explicado. Esto denota que para ellos no existe otra manera de comprobar si los alumnos tienen dudas y provocar en ellos una reacción. También indica que no son conscientes de sus propias estrategias de aprendizaje y de que éstas podrían aplicarse en su manejo del aula y en la elección de los ejercicios, que han de ser de un nivel adecuado para que el alumno no se cohíba y participe más en la clase. La siguiente transcripción [29] pertenece a una clase que comenzaba comentando el significado y ejemplificación de la palabra “manifestación” en un aula con libre incorporación de alumnos:

P1 - Voy a escribir una palabra en la pizarra I una palabra que hemos nombrado la semana pasada (se escribe la palabra)

A1 - mani II festaciónII manfestación

P1 - manifestación

P2 ==¿alguien sabe lo que es?

A1 - manifestación

A2 ==manifestation

P1 - ummm. Vale:I es un poco falso amigo del inglés I¿qué puede ser?II yo a veces voy a una manifestación I La semana pasada había una manifestación en plaza Sant Jaume I

A3 - aha: I

P2 - di I di I ¿sabes lo que es? (risas) I sin miedo I

[28] Según dicho autor existirían cuatro máximas que se dan en una conversación ideal: calidad (verdad), cantidad (informatividad), relevancia y modo (inteligibilidad, entendida como ser claro y evitar lo confuso, lo ambiguo).

[29] Ver Anexo 6, transcripción nº 2.

A3 - manifestación II Esto: IE grupo de personal habla paraII una cosa no quieres I
P2 - que quieresI
P1 - aha : I
A4 - una cosa I que quieres I
P1 - muy bien I sí I es un conjunto de personas que pidenI
A1 - sí : I
P2 - cuando no están contentos II cuando no están felices con alguna cosa II entonces hacen una manifestación para protestar I
P1 - ¿vosotros vais a manifestaciones? I ¿alguien de la clase? I ¿la semana pasada? I ¿alguien estuvo en una manifestación? I
A4 - I no I
P1 - I ¿no? I ¿no? I vale I ¿en vuestro país I habéis ido a una manifestación? I
A1 - I sí I
P1 - I sí I vale II por ejemplo I para qué era manifestación ? I
A2 - II ¿para qué? I
P1 - I una manifestación I que tú recuerdes para protestar I contra I¿qué? I
A2 - I para politician I
A3 - politician I
P1 - vale II situación política II vale I
A2.- um : I
P1 - vale I ¿qué más? II
A5 - una para :I cultura explica cosa I para cultura I
P2 - pueden ser culturales también II sí : II por ejemplo I las manifestaciones de green peace I algún problema de petróleo y vierten cosas en el mar I hace una manifestación Green Peace I para protestar contra el vertido de petróleo I en el mar II Por ejemplo I ¿no?
A5 - e : manifestación para Israel y Palestina I
P2 - por ejemplo : I
P1 - sí I ¡muy bien! I
P2 - ¿todos habéis entendido lo que es? I ¿os podéis ayudar I a entender lo que es? III ¿quién no ha entendido? II¿habéis entendido?
A5 - sí : [si:]
P2 - I ¿did you understand? I ¿Quién no ha entendido? I
A7 - I Explica I poco más I
P1 - ¿Un poco más? I Vale I yo I por ejemplo I no tengo dinero I soy estudiante II quiero protestar para tener dinero I y estudiar I
P2 - I por ejemplo I habéis visto en la tele I muchas manifestaciones de trabajo II Muchas empresas pues I han echado a mucha gente del trabajo I y los trabajadores hacen una manifestación I porque quieren su trabajo I no quieren estar fuera del trabajo I piden a los propietarios de las empresas II por favor I queremos trabajar I no no dejéis en la calle I ¿sabéis? I ¿habéis entendido el concepto? I
A3 - mucho en Rambla I mucho manifestación I para policía.
P2 - sí y los estudiantes I ¡España es un país de manifestaciones! I nos gusta manifestarnos I ¿e:? I
P1 - sí I ¿y vosotros? I ¿tenéis alguna cosa para protestar I para hacer una manifestación? I

A1 - ¿algo : ?

P1 - sí I un ejemplo I

A2 - como : no sé I dos semanas que pasar I yo atendido a ciudades I manifestation para dejar hacer negocio I para vender I cosas I que vender en la calle I

P2 - I el top manta I

A2 - I vender con cosas I ¿sabes? I hacer manifestación I

P1 - I la semana pasada I hubo una manifestación del I top manta I ¿más ejemplos de manifestación?II ¿más? I topmanta I trabajo: I

[rumores en otras lenguas no reconocibles]

P2 - hablad en español I para practicar I

A4 – España I manifestación I para trabajo : I

[interrupción porqué vienen más alumnos, no transcrito]

A3 - España II manifestación para trabajo: I

P1 - para trabajo I para tener trabajo I

P2 - a veces II ha habido una manifestación I de conductores de autobús I

A1 - sí : I

P2 - ¿Te acuerdas? I Que querían un día más de fiesta a la semana I sólo tenían uno I de siete días II sólo tenían uno I y ellos hicieron una manifestación II ¿os acordáis? I pues eso es I otra manifestación I

A1 - manifestación

El profesor puede intervenir en la clase siempre que quiera y cómo quiera. Puede llenar los silencios y tiene derecho a hablar a cualquiera en cualquier momento. Existe una relación asimétrica entre maestro y alumnos y renunciar a nuestro turno de habla es no ejercer nuestro poder. El dilema es cómo dinamizar la clase haciendo que nuestras intervenciones estén orientadas a desarrollar una dinámica dialéctica en la clase y al mismo tiempo sean breves con el fin de limitar transmitir un rol dominante a los alumnos de forma manifiesta. Pratt (1977) afirma que “renunciamos a nuestro derecho a hacer uso de la palabra hasta que el narrador desiste por iniciativa propia (con su conclusión negativa). Naturalmente, podemos interrumpirlo para pedir aclaraciones o detalles, pero con ello ponemos fin al turno del narrador. Creo que la narración, más que cualquier otra experiencia oral, una vez iniciada, es inmune al control de los demás participantes en la conversación.” Pero los docentes de lengua muchas veces no escuchamos o ignoramos esta regla y en el caso que nos ocupa eso se debe a un escaso trabajo de la multiculturalidad, entendida como que el alumno ha de explicar su punto de vista de la nueva realidad que le rodea y no únicamente imponer nuestra visión de cómo es desde dentro [30]:

P2- a ver más profesiones <…> artista

A1- ¡electricista!

P1 – sí II lo tenemos aquí [señala a la pizarra]

P2 ¿qué es II un artista?

A1 – artista?

[30] Ver Anexo 6, transcripción nº3.

A3 == animacé:

A2 – nada II

[silencios, rumores]

P2 - un ejemplo II ¿alguién conoce I un artista?

A2 - no <…>

P2 - un artista I puede ser un cantante <…> a ver I nombre de un cantante I por favor I

A2 == Bob Marley

A3 == Rihana [Rihana]

P2 - Rihana misma <…> sí I a ver Iquién más I

[rumores en otras lenguas y ruidos no transcritos]

P2 - a ver I ya veo que I de música sabemos mucho II Muy bien de música sabemos mucho I y a ver I pintores I artistas I que pintan <…> ¿sabéis I el nombre I de algún pintor?

A1 - pintor I es una persona I pinta casa

P1 == sí I sí

A4 - en la rambla I hay muchos I al final

P1 - sí I pero hay otro I tipo de pintor I

P2 - en la rambla catalunya I hay muchos pintores I

P1 ==¿un pintor I de cuadros?

A1 - aha:

[rumores en otras lenguas no transcritos]

P2 - museo I un museo I ¿sabéis lo que es un museo? I para los cuadros I ¿sabéis nombres I de pintores I de cuadros? I <…>

A3 - no:

P2 - por ejemplo I Picasso I Picasso I era un pintor I ¿quién más? I <…>

P1 - ¿conocéis I pintores I de vuestro país?

A2 - sí

A3 - pintores I qué I

P2 - pintura I artística I

A3 - pintors I que: I hacen I la fotographic I ¿no? I

P2 – sí

A3 - hay muchos I como I

A2 - I ¡Rambla!

A3 - I en la I Rambla I

P1 - sí

P2 - sí

P1 - sí hay muchos I en la rambla

A3 – I cogen foto I la persona I

Tal y como señala Cazden (1991), el tipo de diálogo que busca el profesorado se comprende a partir de los niveles de limitación e influencia en la comunicación de la clase incluyendo factores como la responsabilidad de los maestros como representantes de la cultura y como agentes

sociales; otro igual de importante sería las creencias implícitas de los maestros sobre cómo se aprende y cuál es el mejor modo de ayudarles a aprender.

Existen reglas básicas del discurso educacional en todo tipo de aula. El habla en clase es un ejemplo de habla en general, un tipo de interacción social, y posee rasgos comunes a todas las conversaciones. En clases en las que se trabajan destrezas referentes a la competencia interaccional esto se hace más manifiesto y al mismo tiempo se intercalan momentos de narración de anécdotas personales referente a la vida de los alumnos fuera de la clase y de sus impresiones sobre el entorno. Es el caso de la siguiente transcripción [31] en la que los alumnos hablan de sus experiencias en el mundo laboral:

A1 – normalmente: I asiociación que busca trabajo I a gente sin papel

P1 - aha

A1 - pe:ro la asociación I busca dinero I con la gente sin papel

P1 - ¿sí?

A1- sísí I asociación no ayuda NA:da II iglesia I mejor asociación II iglesia padre I por favor [junta las manos como si rezara]

A2 - en iglesia I santa gusticia [risa irónica]

P1 - ¿Santa I justicia?

A1 – asociación para I aprender español I catalán I [gesto positivo] pero I después [mueve la cabeza con gesto de Negación]

P1 – después I no va I bien.

A2 – Leida I o Lleida

P1 – Lleida

A2 – ¿Sabes dónde está? I allí I por ejemplo I una persona tiene papel I pero quince no tiene papel I trabajar sin papel I porqué tiene amigos II ahora el jefe busca I alguien que trabaja bien I ¿si? I por una I dos I doce I catorce horas I no le importa II la gente busca él I

P1 – ¿para personas I sin papeles?

A2 – sí

P1 – aha:

A2 – Ahora yo tengo <…> tengo papel I ahora tomo quince euros I cada día II ahora busco cuarenta I o cincuenta euros I porque tengo papel II él (señala a un compañero) no tiene papel, él trabaja 12 horas con quince euros, veinte euros y jefe busca allí [señala otra vez al compañero] II ahora así es II

A3 == ¿Dónde está trabajo, por favor?

Nuestra disposición a hacer narraciones es paralela a nuestra capacidad y disposición en la adquisición del lenguaje. Aunque existen momentos en los que los alumnos interpelan al profesor, especialmente cuándo no comprenden la mecánica del ejercicio, aunque también es posible que la respuesta del alumno sea el silencio. En el alumnado inmigrante cabe destacar la existencia de diferentes perfiles educacionales y tradiciones de aprendizaje, que no necesariamente facilitan

[31] Ver Anexo 6, transcripción nº 4.

que el alumno entienda rápidamente cuál es la dinámica de las actividades y su sentido. Esto reclama ser claro y hablar en todo momento sobre lo que se debe hacer y qué se busca con las prácticas de la sesión.

4. CONCLUSIONES.

4.1. Necesidades formativas del voluntariado.

Debido a las peculiaridades del alumnado inmigrante, es necesaria una formación muy específica para el profesorado que afronta la tarea de impartir la clase. Esta necesidad se hace mayor si el profesorado está constituido por voluntarios sin una formación especializada en ELE. Tal y como hemos visto su el papel en el marco que nos ocupa es cercano al de un profesor ya que genera un discurso en el aula con el alumno pero al no tener formación específica enfocada a la enseñanza de lenguas no se aprovechan mecanismos y estrategias que apoyan el aprendizaje. Los voluntarios desempeñan un papel primordial en tanto que trabajan desinteresadamente en instituciones como las ONGs, que cubren necesidades que no cubiertas desde organismos oficiales. Pero también lo cumplen desde un punto de vista social y afectivo de cara a estos recién llegados que se sienten bienvenidos y apoyados por un sector de la población de la sociedad de acogida.

Los principales conflictos por resolver que podemos dilucidar a partir de lo expuesto y de los materiales anexados, respecto a la función de los voluntarios son la instrumentalización de una formación adecuada, la delimitación de una tipología de clases y de un temario específico y que refuerce las actividades y los temarios de los profesores.

La formación que denotan necesitar los voluntarios abarca diferentes áreas. La primera de ellas sería la evaluación de las necesidades de los estudiantes, especialmente en lo referente a evaluación de diagnóstico, tanto las referentes al conocimiento de la lengua y además saber transmitirlo correctamente.

La segunda sería la capacidad de programar las clases con objetivos concretos y que sean del interés para el alumnado, dirigiendo a la clase hacia su culminación pero al mismo tiempo atendiendo a sus preguntas y razonamientos. Esto puede conseguirse enseñando cómo programar unas sesiones y siempre manteniendo un constante intercambio con el resto de voluntarios y profesores implicados. También resulta imprescindible la constitución de un banco de actividades muy definidas y programadas.

La tercera sería proporcionarles formación relativa al desarrollo de la competencia intercultural en los aprendientes y en los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje que aplicamos cuándo aprendemos una lengua. Con esta formación podrán aprovechar mucho más tanto sus propios conocimientos, como los de sus alumnos y así, construir un discurso mucho más fluido y dirigido a la adquisición de la L2.

Estas líneas de formación deberían ser desarrolladas tanto durante su participación en las actividades de voluntariado como antes de realizar una clase por primera vez. Además también sería adecuado que pasaran un periodo de tutorización práctica a cargo de profesores voluntarios y con formación en ELE y en el público específico de los inmigrantes.

4.2. Propuesta de clase.

Para delimitar el tipo de clase que ha de realizar un voluntario y así estructurar un temario útil para los aprendientes y adecuado para el voluntariado debemos hacer hincapié en el intercambio de discurso oral que se produce en el aula.

La propuesta que vamos a delimitar en esta clase ha tenido como principal referente el trabajo de de Hernández y Villalba (2002). Las áreas a tratar serían referentes a ámbitos que preocupan y motivan a los alumnos: identidad y orígenes, el trabajo, la salud, orientación en el entorno en el que se hallan, la compra de alimentos y ropa, la vivienda y qué opiniones tienen sobre la sociedad de acogida y la gente. En el tratamiento de estos temas se ha de buscar siempre como objetivo el refuerzo de la autoestima del estudiante demostrándole que sus estrategias para descubrir la lengua y el entorno son válidas.

Debido a las características particulares de los docentes del alumnado analizado el tipo de clase a realizar presenta diferencias con respecto a una clase impartida por un profesor formado en ELE o alfabetización. La clase impartida por voluntarios iría dirigida a alumnos con nociones asentadas de lecturo-escritura para facilitar la escritura en pizarra de conceptos importantes y de esa forma compartirlos en la clase. A pesar de ello las sesiones cobrarían peso la compresión auditiva, la expresión e interacción oral (entre compañeros o en clase abierta con los docentes). Este predominio se debe a la conexión que deben tener las materias con un conocimiento del entorno real y concreto partiendo siempre de lo que el alumno conoce y de sus propias observaciones.

Estas clases también deben ir acompañadas por actividades que refuercen dicho conocimiento como las visitas a la biblioteca, a centros de atención sanitaria, laboral, mercados o soporte en sesiones de internet con el fin de favorecer el encuentro de fuentes que refuercen su aprendizaje autónomo. Esto conllevaría un trabajo conjunto que implicase instituciones oficiales y otras ONGs (como centros de día) que apoyasen sesiones de información en temas concretos. Todas estas actividades incentivarían su conocimiento del entorno ya que mostrarían de forma real como funcionan recursos de apoyo, favorecerían su integración y la cobertura de sus necesidades.

Estas sesiones estarían vinculadas a las clases de lengua y las de conocimiento del entorno recibidas. A causa de las limitaciones de espacio en este trabajo hemos adjuntado una unidad didáctica con una breve guía práctica, que sería una muestra concreta de nuestro enfoque [32].

[32] Ver Anexo 8.

Otro aspecto destacable sería la entrega obligatoria al alumnado inmigrante de documentación acreditativa conforme ha recibido tanto clases impartidas por profesores como esta modalidad, impartida por voluntariado. Esto refuerza tanto el esfuerzo como la motivación de los aprendientes y motiva la necesidad de delimitar temarios y formación específica para este alumnado.

ANEXOS

ANEXO 1: BIBLIOGRAFÍA

ACHOTEGUI (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural* . Barcelona: Editorial Mayo.

AGUIRRE, A. (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona. Bardenas.

BABIANO, J- FARRÉ, S (2002) "La inmigración española en los años sesenta: Fracia y Suiza como países de acogida". En *Historia social:* nº 42: pág 81-98

BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BARNES, D. (1976). *From communication to currículum*. Londres: Penguin (también disponible en Brynton/Cook, Montclair N.J)

CAPEL, H. (2003) Inmigrantes en España. "El derecho a la movilidad y los conflictos de adaptación: grandes expectativas y duras realidades". En *Inmigración y cultura*. Barcelona, Centro de Cultura Contemporánia de Barcelona. Pág 49-88.

CASALMIGLIA, H – TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona: Paidós-MEC

EDWARDS, A.D (1980) "Patters of power and authority in classroom talk." en WOODS, P (1980) T*eacher Strategies: Explorations in Sociology of the School*. Londres: Groom Helm.

ERIKSON, E.H (1959) "Identity and the life cycle". En *Psychological Issues I*, ponograph 1. International Universities Press: 187-191.

GRINBERG, L – GRINBERG, R. (1971) *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Editorial Kargieman.

GRINBERG, L – GRINBERG, R. (1996) *Migración y Exilio: Estudio psicoanalítico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

GÓMEZ, C. (2005) Las ONG en España: de la apariencia a la relidad. Madrid: Editorial Catarata.

GONZÁLVEZ, V (1998) "Política de inmigración y presencia africana en la agricultura mediterránea de España" en CHECA, F *Africanos en la otra orilla: trabajo, cultura e integración en la España mediterránea*. Barcelona: Icaria editorial. Pág 19-61

GRICE, H, P (1975) " Logic and conversation". En COLE, P y MORGAN, J (1975) *Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts.* Nueva York: Academic Press.

GUMPERZ, J.J (1982). *Discourse estrategies* . Cambridge, Cambridge University Press, pág 97.

HERNÁNDEZ, M y VILLALBA, F (2004) «Manifiesto de Santander» en *Elenet* nº1. http://www.elenet.org/revista/espanol/lenguaextranjera/revista1/MANIFIESTO%20DE%20SANTANDER.pdf

HERNÁNDEZ, M, y VILLALBA, F (1995) " Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados". En: *Didáctica* 7: 425-432.

HERNÁNDEZ, M y VILLALBA, F (2002) "Programación para la enseñanza del español como L2 a adultos inmigrantes" en *Segundas Lenguas e Inmigración*.29 http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/recursosdidacticos/programacion%20adultos.pdf

HYMES, D.H (1972) "On comunicative competence", en J.B Pride y J Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondworth: Penguin.

KRASHEN, S. (1977) "The monitor model for adult second language performance" en BURT M DULAY, H-FINOCCHIARO M (eds) *Viewpoints on english as second language*. Nueva York: Regents.

KRASHEN, S. (1982) *Principles and practise in second language acqisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. - TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. - TERREL, T. D. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

LARSEN – FREEMAN, D – LONG, M. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

MIQUEL, L. (1995) "Reflexiones previas sobres la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados" en Didáctica, n. º 7, págs. 241-270.

MUÑOZ LICERAS, J. (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor Dis.

NORTON, B – TOOHEY, K. (2001) "Changing Perspectives on Good language learners" en *Tesol Quaterly*, vol 35, 2, verano, 307-322.

PAJARES, M. (2009) *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

PASTOR, S (2005) "Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación". En: *Hispanogalia* 1:153-167.

PRATT, M. L. (1977) Toward a speech act theory of literacy discourse. Bloomington: Indiana University Press: 103-104

ROSEN, H. (1984) *Stories and meanings*. Sheffied, Inglaterra.

SCHUMANN, J. (1976). "Second language acquisition: the pidginization hypothesis" en *Language Learning*.Vol. 26.2.

SHAFF, A. (1969) “Lenguaje y realidad*”, en Problemas del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

SIGUAN, M. (2000). “Imigrantes en la escuela” en *Textos* nº23 *Lenguas e inmigración*. Barcelona: Editorial Graó: 13-21.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade

ANEXO 2: CUADROS RESUMENES DE CONTENIDOS.

CUADRO 1: ETAPAS DE LA POLÍTICA DE INMIGRACIÓN EN ESPAÑA (1985-2000)

PERIODO	CARACTERÍSTICAS COYUNTURA SOCIAL	MEDIDAS DEL GOBIERNO
1985-1990	-Grave crisis laboral entre 1981 y 1986. -Preocupación por el creciente flujo de inmigrantes. -Las fronteras españolas son muy permeables a la entrada de inmigrantes mediante el turismo y posterior reconversión en trabajadores ilegales. -España resulta un destino de segunda opción ante el cierre de fronteras de países centro-europeos, debido a la falta de regulación y la posibilidad de encontrar un trabajo ilegal con relativa facilidad. Los flujos de inmigrantes se dan de forma localmente masiva y de modo irregular. -En los países de los que son originarios los inmigrantes (especialmente del continente africano) existe una doble presión: la recesión internacional limita su crecimiento económico y desde el exterior se percibe que favorecen el flujo de población hacia Europa occidental, gracias a los lazos históricos y culturales originados por su pasado colonial.	Se emite la Ley de Extranjería (1985) y su Reglamento de Ejecución (1986).
1990 – 1994	-Se desarrolla una política de inmigración más amplia. .Punto de arranque con la presentación en el Parlamento del documento "Situación de los extranjeros en España. Líneas básicas de la política española de extranjería"	Regularización extraordinaria de trabajadores (1991) 110.113 trabajadores regularizados. Un 56% son de origen africano (Ministerio de Asuntos Sociales, 1993).
1994-2000	-Queda definida por el Plan de Inserción social de los inmigrantes (Ministerio de Asuntos Sociales, 1995). -Se dan medidas para el control de flujos ilegales y se busca una participación activa de toda la sociedad en el proceso de integración de los inmigrantes.	Creación de instituciones que favorecen la observación del fenómeno de la inmigración y el diálogo: -Foro de la Integración Social de los Inmigrantes: fomenta el diálogo entre la administración pública, organizaciones sociales y asociaciones de inmigrantes. -Observatorio permanente de la Inmigración: se dedica a la observación, diagnóstico y soluciones a conflictos derivados de la inmigración.

Fuente: VAA. GONZÁLVEZ, V (1998) *Africanos en la otra orilla: trabajo, cultura e integración en la España mediterránea*. Barcelona. Icaria editorial.

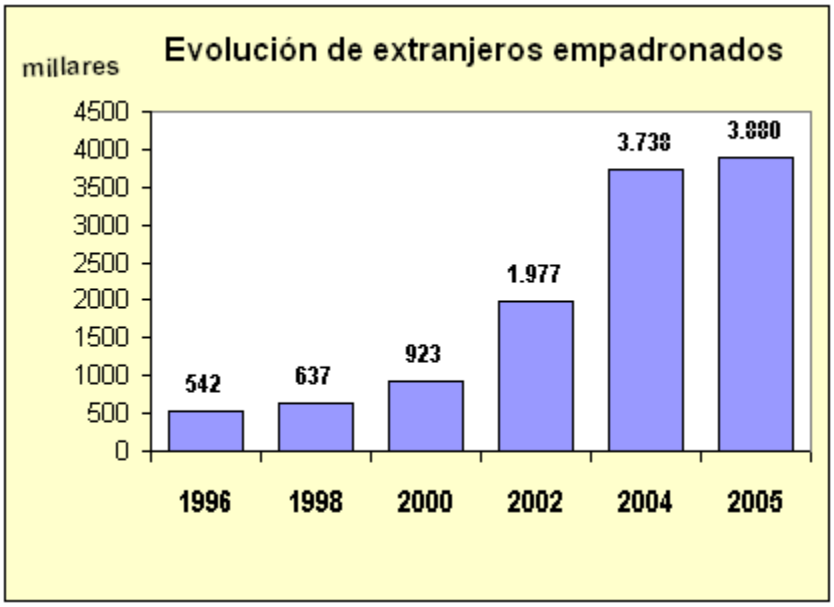
CUADRO 2: TIPOS DE DUELO MIGRATORIO.

TIPO DE DUELO	CAUSAS	POSIBLES CONSECUENCIAS NEGATIVAS
FAMILIAR	Duelo ocasionado por haber dejado familiares de avanzada edad enfermos o hijos pequeños.	Se piensa que no se volverá a ver a la familia. Sentimiento de pérdida y culpa.
CULTURA Y TIERRA	Añoranza de valores, costumbres y hábitos alimentarios originarios.	Se busca reproducirlos en el país de acogida. Unido al contacto exclusivo con miembros del mismo grupo étnico puede llevar a la guetización.
NIVEL SOCIAL	Tiene su origen en el hecho de que el inmigrante lo deja todo y ha de comenzar de nuevo a nivel laboral y en sus relaciones sociales.	De no producirse éxito a nivel social se provoca la sensación de fracaso en el proyecto migratorio.
CONTACTO CON GRUPO ÉTNICO	Se refiere a la aceptación de la comunidad de acogida hacia el inmigrante.	De no producirse éxito se experimenta la añoranza del contacto con su propio grupo étnico.
DIFICULTADES VINCULADAS A LA MIGRACIÓN	Ocasionado por los riesgos físicos padecidos en el viaje hacia el país de acogida o implicados en dicho proceso.	Desarrollo de diferentes tipos de fobias, síndromes asociados a transtornos psíquicos y enfermedades inexistentes en los países de origen.

Fuente: ACHOTEGUI (2002) *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural* Barcelona. Editorial Mayo.

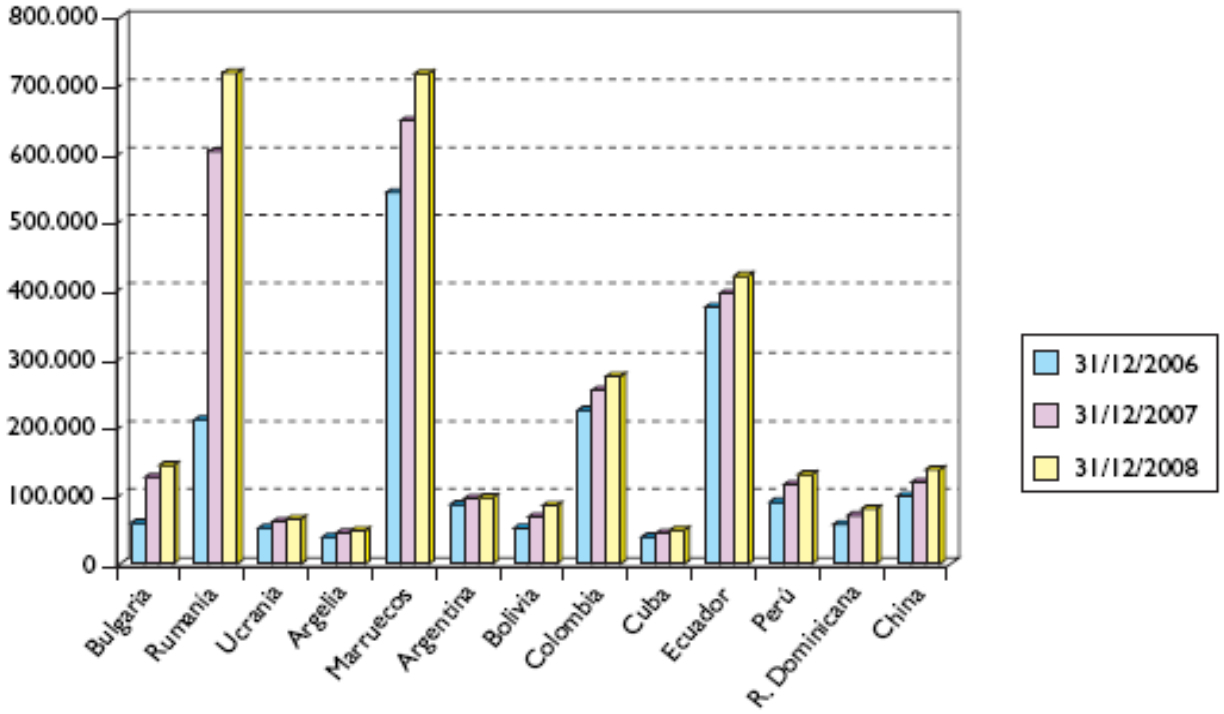
ANEXO 3: GRÁFICOS.

GRÁFICO 1: EVOLUCIÓN DE EMPADRONAMIENTOS DE EXTRANJEROS ENTRE 1996 HASTA 2005



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

GRÁFICO 2: RESIDENTES EXTRANJEROS EN ESPAÑA SEGÚN NACIONALIDADES ENTRE 2006 Y 2008.



Fuente: PAJARES, M. (2009) *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2009*. Madrid. Ministerio de Trabajo e Inmigración.

GRÁFICO 3: SEGUNDAS LENGUAS HABLADAS POR LOS VOLUNTARIOS ENCUESTADOS.

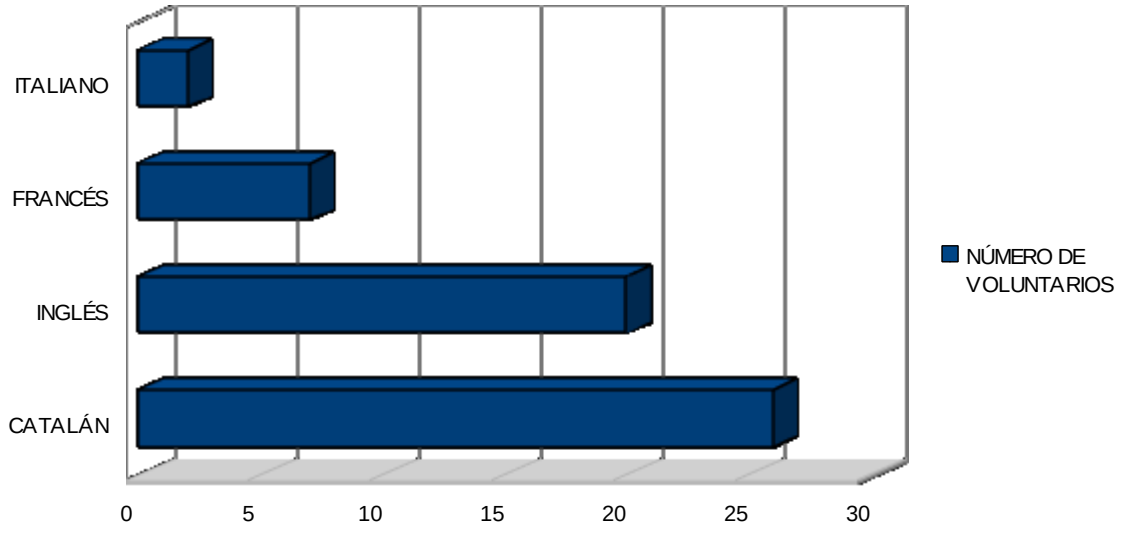


GRÁFICO 4: INMIGRANTES POR RANGO DE EDAD EN EL AÑO 2007

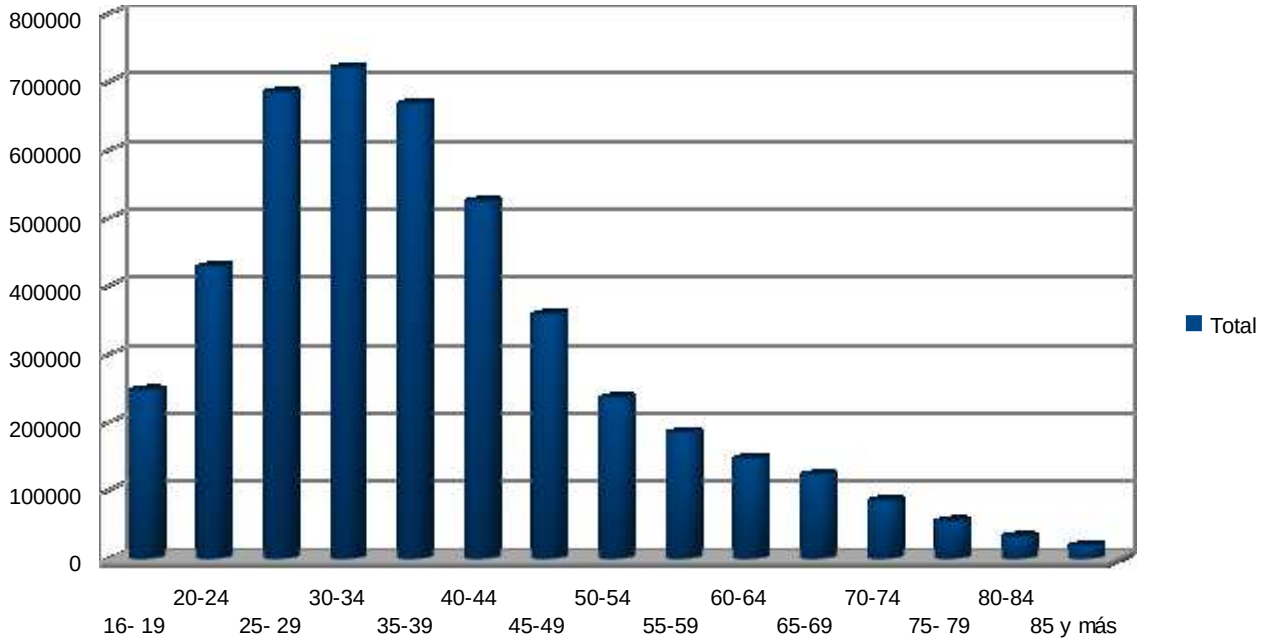


Gráfico de elaboración propia. Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

ANEXO 4: CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO 1

1. Nombre y apellidos:

2. Edad:

3. Profesión actual:

4. ¿Has impartido clases particulares? ¿Tienes experiencia docente anterior?

5. ¿ Tienes alguna experiencia previa en voluntariado? SÍ / NO

5.1. Si la respuesta es sí: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿En qué consistía?

6. ¿ Cuál es tu lengua materna?

7. ¿Hablas otros idiomas? Marca con una X:

Catalán	
Gallego	
Euskera	
Inglés	
Francés	
Italiano	
Alemán	
Portugués	
Otro:	

8. ¿Has visitado un país en el que no entendieras la lengua? SÍ / NO

¿Cómo te comunicabas?

9. ¿ Tú familia ha tenido que cambiar de país o lugar de residencia alguna vez?

SÍ/NO

9.1. Si la respuesta es sí: ¿Dónde? ¿Qué es lo que resultó más complicado para adaptarte al nuevo lugar de residencia?

9.2. Si la respuesta es no: ¿Tienes algún conocido o amigo que haya tenido que cambiar de lugar de residencia?

SÍ/NO

9.2.1. Si la respuesta es sí: ¿Qué es lo que le resultó más complicado para adaptarse al nuevo lugar de residencia?

10. ¿Por qué te interesa ser voluntario?

11. ¿Qué crees que es necesario para enseñar lengua a inmigrantes?

ANEXO 5: REPORTES DE CLASES DE VOLUNTARIADO.

SANDRA	
06/02/09	Buenos días: Ayer hicimos tres grupos. Al comenzar la clase uno de los chicos me preguntó por los idiomas que se hablan en España. Se lo expliqué. Luego repasamos las acciones cotidianas. Llevé una actividad en la que tenían que escribir las acciones que realizaba la persona. Fue bastante bien. Sólo hablamos del presente. Esta tarde veré pasado y futuro (los jueves se quedan conmigo chicos que ya saben bastante). El próximo miércoles también iré. ¿Sería posible que quienes vamos los miércoles nos quedemos el próximo miércoles un rato? Repartir los grupos según el nivel es muy difícil por varios motivos: algunos chicos llegan, comienzan, por ejemplo, con Ana, que en teoría da a los de menos nivel, pero cuando sabe más ya no quiere cambiar de profesora. Otro inconveniente es que los miércoles tenemos de 17:00 a 18:30. A las cinco hay 6,7 u 8 chicos. Cuando acaba la clase puede haber 20. Si los conoces puedes intentar enviarlos al grupo de más nivel (siempre que ellos quieran, que como he dicho les cuesta mucho), pero si no los conoces, y llegan media hora tarde, ¿cómo lo haces? Los viernes, quizá porque es más tarde, suelen ser más puntuales. Repartir los grupos además es un trabajo casi diario, porque cada día cambian. Hasta esta tarde
09/04/09	Buenos días: Ayer fuimos a ACCEM Joana y yo. Al principio solo había dos chicos, pero luego fueron llegando algunos más. Yo comencé hablando de las vacaciones, hablé sobre las vacaciones en España. Después cada uno de los chicos habló sobre su país, los días que son fiesta en sus países. Luego, no sé cómo, comenzaron a preguntarme sobre la guerra civil en España, si España había ido a la 2ª guerra mundial, si a mí me gusta Franco. Acabaron hablando sobre las dictaduras en los diferentes países. Como eran pocos chicos participaban todos bastante. Había dos que saben muy poco y dos que saben mucho, pero al ser pocos hablaban todos mucho. Había tres chicos que me pidieron “algo” para estudiar. Uno de ellos cuando le pregunté: ¿qué tal? Me dijo: mal, no tengo nada para estudiar, ni para leer, me aburro. Otro de los chicos tenía un montón de páginas con verbos copiados. Como no sabía qué estudiar copió los verbos. Yo les voy a llevar unos libros para aprender castellano para que saquen de la biblioteca otros parecidos. Pero también se me ocurrió otra cosa: puedo ir algún miércoles o jueves y

	acompañarlos a la biblioteca. Podría irlos llevando poco a poco a la biblioteca más cercana. Puedo ir las semanas que sean necesarias para acompañar cada día a 4 ó 5. Ya lo hablaremos a la vuelta de vacaciones. También hablé con Joana del grupo de alfabetización. ¡Que paséis unas buenas vacaciones!¡Hasta la vuelta!
16/04/09	¡Buenos días! Ayer en ACCEM hicimos tres grupos. Fuimos Cristina, Joana, Laura y yo. Yo había preparado una grabación con un partido de fútbol. Primero vimos el vocabulario y luego iban escuchando fragmentos, para ver lo que entendían. Había una chica en la clase (la que tiene el niño). Antes de entrar le dije lo que íbamos a hacer. Dijo que le gusta el fútbol. Pero al comenzar la clase dijo que no era importante, que necesitaba el mercado, el hospital, pero que el fútbol no era necesario. Estoy de acuerdo con ella en que no es necesario para encontrar trabajo. Pero algunos chicos lo único que ven en la tele es el fútbol. Y como no entienden nada más que gol y Messi, pues tampoco se esfuerzan. La idea es que se vayan acostumbrando a escuchar español y si entienden los partidos, les será más fácil entender el resto. Hablando de fútbol todos se animan mucho, pero la grabación también la escuchaban con muchísima atención. Acabamos la clase hablando de la situación en la empresa del automóvil (uno de los chicos había visto en la televisión que en EEUU estaba mejorando). Esta tarde me ha pedido otra voluntaria que dé su clase a las 19:00, así que iré a las 18:00 y luego daré también a los que van con ella. Otra cosa: ayer algunos chicos me preguntaron por el diploma, que a ver cuando se lo dábamos. Yo les dije que la clase es para aprender a hablar, que si querían se podían ir, pero que no hay diploma. El día de entrega de los diplomas algunos se enfadaron un poco con nosotras porque no le dimos diploma y han ido todos los días. Pero siguen viniendo, aunque saben que no hay diploma ¡Hasta la tarde!
17/04/09	Hola a todos: Ayer fuimos a ACCEM Laura, Alex y yo. Yo últimamente estoy sorprendida por la puntualidad de los chicos. Alex, por cuestiones de trabajo llega a las 18:15, y las 18:00 ya me estaban preguntando a ver si no venía. Alex da el nivel avanzado, yo el intermedio y Laura el inicial. Había muchos chicos nuevos. Comenzamos con las presentaciones, país de origen. Uno de los chicos me preguntó qué significa bastante, vimos, somos pocas chicas, muchos chicos, etc. me preguntaron la diferencia entre: yo como// yo estoy comiendo. Aunque había muchos nuevos, la mayoría había oído los dos tiempos y ponían ejemplos bastante acertados.

	Les pregunté cuál era su trabajo e hicimos una ficha en la que figuraban profesiones. Hablaban mucho entre ellos sobre lo que se hacía en cada profesión, hablaban de sus trabajos, del de sus amigos, familiares. ¡Hasta la semana que viene!
24/04/09	Buenos días Ayer Verónica no pudo ir a ACCEM porque se encontraba mal y fui yo en su lugar. Había bastantes chicos nuevos (para mí) y otros a los que conozco pero no habían ido conmigo. Había 4 ó 5 que hablan bastante, pero en general el nivel era bastante bajo. Les comenté que el viernes hay teatro y que hoy le diríais algo más. Algunos estaban muy interesados. Comenzamos la tarde presentándonos, hablando del país de origen, del trabajo en el país de origen. Algunos de los chicos que llevan más tiempo viniendo y ya saben un poco sobre las profesiones cuando le pregunté: ¿en qué trabajas?me contestaron: Yo soy espía, y otro yo soy médico. Se rieron mucho y sirvió para que el resto de los chicos les hicieran preguntas. Me preguntaban si se puede decir ¿de qué trabajas?cuál es tu trabajo? Algunos ya conocían expresiones diferentes. Yo el viernes no puedo ir. Por favor, recordádles a los chicos que el viernes es a las 17:30. Gracias.
05/05/09	¡Hola! Esta semana no iré el viernes a ACCEM. Pero hoy y mañana tengo bastante tiempo. Pensaba llevar a los chicos a la biblioteca, pero no sé cuándo llevarlos. Quería ir en grupos pequeños, cuatro o como mucho cinco. ¿Os parece que podría ir mañana a las 17:00 y llevaros a algunos chicos? También puedo ir y llevarlos sólo si hay muchos chicos y si hay pocos no. No sé muy bien como hacerlo. Mariana, el jueves sí que voy a las 18:30 y llevo a algunos. Si te parece se lo comentas tú, como habíamos hablado. Un saludo.
07/05/09	Hola: Ayer fui a ACCEM y fui a la biblioteca con cuatro chicos. Dos de ellos no tenían pasaporte, sólo fotocopia. Y con la fotocopia no pueden sacar el carnet. Les enseñé dónde están los libros que les pueden interesar y cómo reservar hora en internet. Está bien ir con pocos porque así se enteran mejor y además vamos hablando por el camino. Los cuatro eran nuevos para mí, de hecho, la mayoría de los que estaban eran nuevos para mí. A la vuelta a ACCEM ya había más chicos conocidos. Hoy llevaré a otros 4. Intentaré ir

	cada miércoles y jueves hasta que vayan todos a los que le interese.
15/05/09	Hola: El viernes hicimos dos grupos: Laura con el nivel inicial y yo el avanzado. Yo comencé con el tema de la alimentación. Sobre una ficha con alimentos escribieron el nombre y añadimos alimentos que faltaban. A continuación vimos cómo se venden: kilo, botella, barra. Levé un CD con una grabación en la que se daban los nombres de los productos comprados y ellos tenían que marcar lo que oían, también decía el precio y lo tenían que anotar. Vimos las monedas que hay y repasamos algunos números. El jueves fui a la biblioteca y esta semana volveré el miércoles y el jueves. Siempre hay algún chico muy interesado en ir. Hasta esta tarde.
25/05/09	Hola: La semana pasada fui a ACCEM miércoles, jueves y viernes. Miércoles-jueves: Tuve el grupo "avanzado". Los dos días hablamos sobre la compra. Vimos vocabulario de alimentos y tiendas. Hicimos un diálogo en una frutería. Luego lo hicieron por parejas cada uno en una tienda diferente: frutería, carnicería, panadería. Vimos las diferentes formas de pedir los alimentos: kilo, litro, lata, botella. El primer día les puse un cd para que marcaran en un hoja lo que oían. El segundo día, para repasarlo, hicimos un bingo. En los cartones figuraban diferentes cantidades y tenían que marcar la que yo decía. Les gustaron mucho las dos actividades. Si queréis os puedo pasar el bingo. El jueves también hicimos una actividad en la que dos voluntarios leían un diálogo y los demás tenían que averiguar la tienda en la que estaban. Viernes: Je, je. Me da la risa sólo de pensarlo. Cuando llegué estaba la clase llena...de chicos desconocidos. Sólo había 6 ó 7 que llevan más tiempo (un mes como mucho) y fueron a los que le dio Alex. Les preguntaba ¿cómo te llamas? y si me entendían se los pasaba a Alex. Sólo fuimos Alex y yo, así que sólo hicimos dos grupos. Con mi grupo vimos las presentaciones, país de origen. Casi todos hablaban inglés, y preguntaban mucho vocabulario. Comenzaron a preguntar las partes del cuerpo y fue lo que vimos. me llamó la atención que casi todos copiaban todo lo que escribía en la pizarra. Hasta el miércoles
05/06/09	Hola:

	El viernes fuimos Laura y yo. Yo me quedé con los más avanzados y Laura con el grupo inicial. Tuvimos muy poco tiempo porque a las 19:00 era la reunión. Laura se quedó, yo no pude. Al comenzar la clase los chicos me preguntaron cuando se utiliza señora, señorita, etc. Pasamos casi toda la clase explicando dudas que ellos tenían. Hicimos un ejercicio para repasar las partes del cuerpo, que es lo que habíamos visto el día anterior. Yo esta semana sólo iré el viernes. La semana que viene ya iré también miércoles y jueves. Un saludo. Sandra
12/06/09	Hola: Ayer fui yo sola a ACCEM. Calculo que éramos unos 1000 en clase(ya sé que soy un poco exagerada)...pero es que no pude ni verlos a todos. Había chicos sentados detrás de los cristales, pero aún así no entraban todos. Había algunos detrás de la columna, que no conseguí ni ver. Otros chicos ya no pudieron ni acercarse y Haizé les llevó un bingo para que jugaran en el otro aula. Nos presentamos,¿cómo te llamas, de dónde eres, cuántos años tienes...? Hablamos del clima, del tiempo que llevan en Barcelona. Como eran tantos íbamos hablando según lo que ellos preguntaban. Algunas veces hacía una pregunta y no veía al chico que respondía. Algunos preguntaban mucho, y hasta los que estaban detrás del cristal copiaban lo que escribí en la pizarra. ¡Es increíble, que no puedan ni entrar y aún así atiendan!
18/06/09	HOLA! El jueves fuimos Mariana, Laura y yo a ACCEM. Yo di clase al grupo más avanzado. Eran pocos chicos. Primero leímos un texto que hablaba sobre las acciones cotidianas en una casa. Respondieron las cuestiones que había sobre la lectura. Salía vocabulario de la familia y lo repasamos. Después hicimos un dictado de un periódico. Todos escribían bastante bien. Resulto muy bien al ser tan pocos chicos. El viernes no pude ir. Esta semana iré el jueves y el viernes. Un saludo

LAURA	
17/04/09	Hola a todos, La clase del viernes fue sobre el trabajo, lleve unas fichas con diferentes profesiones y después pasamos a dar lugares de trabajo, para trabajar frases como "el médico trabaja en el hospital, el albañil trabaja en la obra...." Había tres chicos nuevos que era su primer día de clase, resulto bastante amena la clase pues cuando dimos "el policía trabaja en la comisaria y en la calle" uno de los chicos nuevos nos contó sus encuentros con la policía que dijo eran casi diarios, pero lo contaba como una anécdota divertida. Dos de los chicos nuevos casi no escribían y una mujer marroquí (Omayma) tampoco, les comente la posibilidad de dar las clases para que mejoraran la escritura y se mostraron interesados. Saludos,
05/06/09	Hola a todos, El viernes Sandra y yo hicimos dos clases, yo les di a los de menor nivel. Vimos los números, las horas y acciones cotidianas para repasar las horas. La verdad que los chicos participaron mucho y estaban muy animados. No pudimos acabar una ficha que llevaba para poner las cosas que hacemos a diario con la hora ya que la clase acabo antes porque había reunión, algunos chicos protestaron cuando acabó la clase porque les pareció muy corta. Un saludo,
18/06/09	Hola a todos, El jueves fuimos Mariana, Sandra y yo a ACCEM. Yo di clase al grupo de menor nivel. Había muchos chicos nuevos, serían unos 16 de los que 10 eran de Ghana. Primero nos presentamos y después dimos el mercado, productos que se pueden comprar, tiendas a las que ir para comprar un producto determinado, y el nombre de la profesión de las personas que trabajan en las diferentes tiendas. El viernes fui solo yo a dar la clase, también me acompañaron Alicia y Susana, dos chicas nuevas que asistieron a la clase para ver como trabajamos ya que irán los viernes. Había 39 chicos entre la clase y el pasillo (los de mayor nivel se fueron, pues la clase fue muy fácil). Dimos vocabulario sobre las profesiones y herramientas de trabajo, la verdad que la clase fue amena a pesar de los 100 ºC!!! que teníamos, generalmente damos la clase de 6 a 8 porque los chicos no se van y el viernes a las 7:30 fueron ellos los que dijeron de acabar la clase por el calor. La verdad que me dio pena por las dos chicas que vinieron nuevas ya que viendo esas condiciones igual se desaniman, pero ya les comente que no siempre es así, que otros días hay se reparten los chicos en más clases. Un saludo

VERÓNICA	
06/05/09	Ayer, estuvimos Joana y yo con los chicos/as más principiantes. Joana preparó un dialogo de presentación que recortamos y les hicimos ordenar y después interpretar entre ellos. Les interesó y divirtió. Después trabajamos con los artículos y viendo palabras y también trabajamos con el abecedario. Saludos a todos. Verónica
JULIA	
25/02/09	Hola a tod@s: Efectivamente el miércoles fue un día con mucha afluencia de participantes .Se trabajo en tres grupos. En el primero se encargo Sandra,el segundo Ana -Cristina y la tercera quien les escribe. El grupo fue de principiantes e incluso entre ellos hay niveles así como los que se presentan en cada grupo. Tuve seis participantes, la mayoría procede de Senegal, así que su lengua materna es el francés. Trabajamos con ellos la presentación y la procedencia. Cada uno presentaba a su compañero. Luego con las tarjetas cada uno formaba una palabra que conocía en castellano y el resultado fue simpático, algunos escribieron su nombre , otros el nombre de un país que no era el de ellos, otros el nombre una chica y otros el nombre albergue. Cuando les pregunté la importancia de lo escrito cada uno hablaba y fue cuando una chica que se llama Fátima escribió su nombre como tal en francés: Fathuome y un compañero le dijo así no se escribe en castellano. El compañero cogió otras letras y empezaba a cambiarlo a español y fue allí cuando intervine para hablar sobre la importancia que tiene el nombre en la vida de las personas y que sea cual sea la lengua siempre el nombre será escrito tal como sus padres le pusieron el nombre al nacer. Luego vimos el chico (a) ,niño (a)bebé, señor, etc. a partir de que les llamo la atención un bebé que se encontraba en el aula de Sandra y me preguntaba por que estaba en la clase. Realizamos una dinámica y algunos alumnos observaron por la ventana el salón de Ana y C. quiénes y cuántos eran chicos y chicas. Cada uno describía porque reconocía al señor, chico (a), etc...Uno de ellos pensaba que la chica de trenzas era chico fue un momento gracioso. Comprobé que algunos de la clase sabían contar y otros no. Además tuve una anécdota muy simpática con la hoja y nos permitió conversar a todos de la importancia de conservar el medio ambiente. En el interior del grupo hay un chico que se llama Sambo y sabe un poco más sugiero que pueda estar en el grupo de Ana pero depende de la voluntad del chico. Por otro lado, hay otro chico de Costa de Marfil que requiere una pronta ayuda. Tenemos chicos nuevos y comparto lo que dice Sandra algunos llegan a la hora y otros por gotas. Hasta mañana, Julia.
	Hola a todos: Realicé el encuentro el día miércoles 15 con varios chicos. Hubo 3 grupos: uno a cargo de Cristina, el otro a cargo de Sandra y el otro a cargo mío y de Juliá. En un inicio quedamos con Joana, que el primer momento de la clase estaría a cargo mío y el

	segundo a cargo de ella. Mientras se fue dando la clase quedamos con Joana finalmente en ponernos de acuerdo cómo van a quedar los grupos ya que en este caso fuimos varias pero el grupo el miércoles fue pequeño. Aquel día se inició con la pregunta ¿Cuántos años tienes? que sirvió para relacionarlo con el verbo tener al cual se les presento ejemplo y los alumnos también dieron sus propios ejemplos: No tenemos dinero, No tengo trabajo; frente a dichas oraciones de carácter negativo que fueron una constante les dije que pensemos en cosas bonitas, positivas que nos hagan sentir bien con el verbo tener y allí fue cuando cambio todo: Tengo dos bolígrafos, tenemos mucho dinero, yo tengo 3 hermanos y 2 hermanas,etc. Aquel verbo no solo nos sirvió para ver el tema de los verbo tener sinoque sirvió para relacionarlo con el tema de números que a su vez nos permitió ingresar a l tema de las horas que fue allí precisamente donde nos quedamos: por eso les solicito que el miércoles 22 tomar el tema de las horas; el grupo es de Ubama, Fotunnata, Fhazar, Narayan, 01 chico de Afganistán (este chico solo sabe su idioma nativo), otro de Senegal. Fueron siete. Ellos anotaron sus asistencia pero por alguna razón la hoja de asistencia creo que se traspapelo porque luego llego otro chico y no llego a escribir su nombre. La sesión fue muy rica participaron todos, Aprovecho asimismo la oportunidad para agradecerte Magdalena y a Inma la oportunidad para realizar prácticas en ESF y al mismo tiempo deciros que en adelante solo puedo apoyarlos los días miércoles a partir del 29 de Abril, ya que por motivos de fuerza mayor no estaré presente. Así que cuenten conmigo las tardes del miércoles ,estoy muy contenta por este tiempo de estar con ustedes de haber aprendido cosas juntos y realmente son nuestros chicos a los cuales si bien es cierto apoyaré los miércoles que estimen ustedes los más convenientes para evitar que se encuentre congestionados en ocasiones con varios voluntarios y pocos chicos. Asimismo decirles que les envío una ayuda de palabras en inglés y francés que les va ayudar cuando lleguen chicos nuevos a los encuentros y a veces no saben como comunicarnos si nos comprendieron o no. Gracias por todo; Julia.
29/04/09	Hola: Él miércoles fue Cristina,Ana, Joana , su mamá y yo. En mi caso trabaje con el grupo algo avanzado lo relacionado a las horas, númeroy vimos una lectura corta (Lectura 1) que se encuentra en la caja de ESF en ACCEM. Los chicos leyeron y preguntaban sobre el significado de algunas palabras .También al interior del grupo había como 3 chicos que no debían pertenecer a dicho nivel pero se negaban a cambiar de grupo. Trabajamos mucho la comprensión oral con todos aquel día y la lectura les sirvió para hacer un paralelo con la clase de Joana y la mía ya que la lectura hablaba sobre un aula con varias sillas, mesas, estudiantes, etc. Era un aula muy numerosa (17), lo que si les comentó que en este grupo a pesar delos tres chicos que les comenté hay todavía desniveles marcados que no se puede colocarlos ni en el nivel de la clase de Cristina- Ana ni de Joana - su mamá; entonces que hacemos con ellos? Saludos; Julia.

06/05/09	En esta oportunidad con el grupo avanzado tratamos el tema de salud; iniciamos conversando sobre los motivos por los cuales visitamos al médico, participaron y dentro de lo que sabían explicaban y en otros cuando desconocían el término en castellano empezaban utilizaban su cuerpo para expresarse, más adelante eso sería u punto para continuar sobre los términos para cada caso que fui anotando. Luego les entregue un diálogo corto sobre el diálogo que se produce entre un médico y un paciente (el diálogo para los que desean tomarlo en cuanto se halla en una carpeta blanca en ACCEM en la caja de ESF de materiales). Lo leyeron uno a uno por párrafo cortos y tomé en cuenta que en el grupo son de diversos niveles y fui tomando en cuenta aquellas palabras que no recuerdan ya sea en leer/pronunciar correctamente. Luego conversamos sobre las expresiones y gestos que emplean las personas cuando aquejan un malestar, para lo cual ellos y yo conjuntamente empleábamos el uso del cuerpo. Después voluntariamente salieron de dos en dos a escenificar una escena donde un paciente es atendido por el médico. Y esto motivó cada vez más la participación en aquella escenificación y ellos mismos hablaban castellano y cuando no tenían seguridad algunos usaban pocos términos en francés o castellano y luego se les iba diciendo la palabra correcta en español. Todos finalmente salieron a escena luego a cada uno se les entrego una lámina la cual debía cada uno describir la situación en forma oral previamente debía compartir con su compañero y explicarle la situación que observaba en su tarjeta. Luego cada uno hablaba y luego con el celo se pegaba la tarjeta en la pizarra y al lado se escribía la palabra que resume lo que expresa la tarjeta. Después ellos asociaban esta palabra con otras y formaban oraciones. Ninguno de las participantes tenía la tarjeta repetida. Se les recomendó que practiquen el castellano .El miércoles 13 si no hay inconveniente seguiremos con el cuidado y prevención de la salud. Las tarjetas de salud también lo encuentran en la sede de ESF para los que en algún momento quieran consultar en la carpeta roja. Espero haber contribuido en algo para esta sesión. Hasta el miércoles; Julia.
MARIANA	
06/03/09	Hola: Espero que tengas un fin de semana que te permita descansar bien. Te paso lo que hice este jueves y lo que fue saliendo. 1. Presentación: ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? 2. 5 verdades y 5 mentiras de Barcelona.

	3. Comparación de las ciudades de los alumnos con respecto a las 5 verdades y mentiras de Barcelona. Ej. En mi ciudad hay mucho frío en invierno. (Senegal) Ahora en mi ciudad 30 grados. 4. Una verdad y una mentira de mi ciudad o de mi país. 5. Repaso de vocabulario (lluvia de ideas): ¿Qué hay en mi ciudad? ¿Qué hay en mi barrio? 6. MI ciudad ideal Construcción de una frase con este tema. Estructuras gramaticales de apoyo: Mi ciudad ideal tiene----- En mi ciudad ideal hay_____ Monitorización e indicación de posibles errores. Fomento del trabajo en equipo o parejas de las personas con alfabetización parcial o total. 7. Puesta en común: " Mi ciudad ideal tiene todas las cosas para una vida normal" 8. Lluvia de ideas: ¿Qué es una vida normal? Tener derecho a soñar. Tener trabajo. Tener una familia. Tener bien el corazón. Tener fe. Tener educación y respeto. Tener salud y seguridad social. Tener seguridad para abuelos y niños. Tener una casa. Libertad para soñar tranquilo (no se referían a dormir.. ojo!). Espero que esto nos de más ideas y que todo salga incluso mejor la próxima vez. Te veo el lunes con alguna nota más detallada. Un saludo Mariana
24/03/09	Hola, Te mando cosas que salieron en la clase de verdades y mentiras sobre los países. Son frases sueltas que puedo recordar. La mayoría repiten el modelo escrito que se les ha

	dado y puedo recordar pocas. - Hay turistas Se le pregunta al alumno si es verdad o no y responden sus compañero de su país y dicen que sí lo es. Explican de donde son los turistas que vienen y me hablan de un puerto "sin volver". Me explican que era un puerto de esclavos. Creo que era de Guinea (pero no estoy segunda ni puedo estarlo ya que no grabé la clase). - No pelea Un estudiante marroquí propone esta frase y se le pregunta qué quiere decir. Responde que "mucha pelea". Y los demás responden que es verdad. Explica que mucha guerra en su país. Ya sé que es poca cosa pero considero que lo importante era la explicación que hay detrás de cada frase y el debate abierto por la misma. Esto da pié a que usen la lengua para hablar de su realidad. En lo que respecta a mi clase anterior, en la trabajé con María, he de decir que la cosa se torció bastante de lo planeado. Me gustaría hablar de ese tema con más calma en un momento contigo si no fuera molestia, este miércoles por la tarde. He revisado la grabación. Me paso por tu despacho a eso de las 15h? Siento no haber dado señales de vida antes.
17/04/09	Hola a todos, Os paso mi plan de clase de este último jueves. Hemos seguido con el mundo del trabajo. 1) Saludos e identificación 2) Repaso de lo visto el día anterior: Se sonsaca qué expresiones suelen aparecer en un anuncio de trabajo (lo han visto e el texto que se les pasó la semana anterior). SE BUSCA SE NECESITA BUSCAMOS 3)Qué se puede buscar en un anuncio de trabajo? Cómo puede ser la persona que se busca? PERSONA AMABLE, CON BUEN TRATO AL PÚBLICO, EFICAZ (no)ES NECESARIA EXPERIENCIA 4) Para hacer un trabajo ¿Qué necesitamos cuando trabajamos? HERRAMIENTAS RELACIONA LOS DIBUJOS CON LOS NOMBRES DE LAS HERRAMIENTAS. SE realiza esta actividad en parejas y después hacemos una puesta en común. 5)Pensad en parejas trabajos en los que las herramientas que vemos sean necesarias. Se hace esta actividad en parejas y se corrige en la pizarra, negociando si es correcto

	o no lo que se dice.
30/04/09	Hola a todos! Os paso el plan de clase de mi último encuentro. 1. Repaso de nombres de profesiones. Se relacionan imágenes con nombres. Realizan la tarea en parejas. 2.EXPRESIONES PARA HABLAR POR TELÉFONO Se hace lluvia de ideas con las expresiones que se conocen para hablar por teléfono. A) contestar ¿Digáme? ¿Diga? ¿Sí? Hola B)Referirse a un trabajo que hemos visto en un anuncio Llamo por el trabajo Llamo por el anuncio C)Despedirse Adiós Muchas gracias Hasta luego D) Pedir ayuda para entender mejor lo que se nos dice No entiendo Repite SE introduce cortesía ¿Puedes repetir, por favor? 3. COMPRENSIÓN LECTORA SE les da un diálogo desordenado y se les pide que lo ordenen. Salen expresiones que no conocen tanto pero deducen las cosas por contexto: "De parte de quién?"/"Un momento por favor"/"Ahora se pone" 4. Qué hacer en una entrevista de trabajo SE hace lluvia de ideas sobre lo que hay que hacer: Ir bien vestido Lavarse los dientes Ir bien peinado

	Estar tranquilo Tener confianza en uno mismo Ser educado y amable 5. Verdadero o falso SE les da una lista de consejos para una entrevista. Algunos son verdaderos y otros falsos. Han de decidirlo con su compañero. SE discute en común. 6. Gestos (ejercicio inacabado. Creo que era demasiado difícil) Se pasan oraciones con huecos en blanco que se han de completar con palabras que están en recuadro). Las oraciones hablan de que denotan o significan en nuestra cultura determinados gestos (por ejemplo cruzar los brazos) Espero que os parezca adecuado!!! Un saludo!!!
11/06/09	Os paso mi parte de guerra de la última clase Está basado en las actividades de la wikim que he colgado hace poco. 1. Comentamos tipos de establecimientos que hay en España. Tiendas Supermercados Centros comerciales 2. ¿Qué es lo que más te ha sorprendido la primera vez en un super de España? 3. ¿Qué productos de tu país no encuentras aquí? 4. Se pone una lista de productos y se les pregunta donde comprarlos. 6. Haz una lista de productos para 1 semana. Se hace la tarea en 2 grupos.

ANEXO 6: TRANSCRIPCIONES.

Para la realización de las transcripciones de la presente investigación hemos tomado como referencia el modelo de Calsamiglia y Tusón (1999:360) para la realización de las transcripciones de los datos orales obtenidos a partir de grabaciones de audio que suman un total de 14 horas y de las cuales hemos seleccionado los fragmentos más audibles y significativos. Con el fin de situar correctamente al lector se han adjuntados los cortes de audio correspondientes a los fragmentos y se adjuntan notas a las transcripciones para indicar el contexto en el que se han producido las interacciones.

Las abreviaturas utilizadas corresponden a los participantes, siguiendo la relación a continuación expuesta:

Profesor 1 (P1)

Profesor 2 (P2)

Alumno 1 (A1)

Alumno 2 (A2)

Alumno 3 (A3)

Alumno 4 (A4)

Alumno 5 (A5)

Transcripción nº1

Fecha : 26 de marzo de 2009.

Duración: 1 min. 30 seg.

Contexto: Esta interacción se ha producido durante la aclaración del significado de una palabra que ha surgido en un juego de deletreo realizado anteriormente. Con dicho juego se pretendía repasar lo aprendido en la clase anterior.

P1- ¿qué I hace I el médico?
A1 == la farmacia I no medico
A3 == en I farmacia
A2 == hospital
P1 - está I en el I hospital
A3 == farmacia ¿no?
P1 - no II en la farmacia I ¡no!
A2 - para comprar lo <...> para comprar lo <...>
A1 - para comprar I medicamente I
A3 - [para comprar I medicamente]
A2- medicamente I
P1 - vale I pero en una farmacia I no hay un médico I
A3 - farmacia para comprar I medicamente
P1 - sí I medicamenTO I es lo que te I te manda el médico I
A3 - ¿qué es médico?
P1- ¿qué?

A3 – médico
P1- ¿QUÉ I es?
A1 – hospital
P1 - es el señor que te ayuda en el hospital I medicine doctor I doctor
A3 – doctor
P1 – sí I doctor <...> médico
A2- enfermera
A1 – la enfermera I también
P1- no: I la enfermera I ayuda al médico

Transcripción nº2

Fecha: 12 de marzo de 2009.

Duración: 7 min. 32 seg.

Contexto: Esta interacción se ha producido al inicio de una clase en la que se quiere comentar diferentes titulares de periódicos referentes a manifestaciones relacionadas con la inmigración. Al apuntar la palabra "manifestación" en la pizarra los alumnos han de activar todos sus conocimientos de la lengua y de conocimiento del entorno en el que se encuentran. En esta clase intervienen dos profesores voluntarios.

P1 - Voy a escribir una palabra en la pizarra I una palabra que hemos nombrado la semana pasadaII (se escribe la palabra)
A1 - mani II festaciónII manfestación
P1 - manifestación
P2 ==¿alguien sabe lo que es?
A1 - manifestación
A2 ==manifestation
P1 - ummm. Vale:I es un poco falso amigo del inglés I¿qué puede ser?II yo a veces voy a una manifestación I La semana pasada había una manifestación en plaza Sant Jaume I
A3 - aha: I
P2 - di I di I ¿sabes lo que es? (risas) I sin miedo I
A3 - manifestación II Esto: IE grupo de personal habla paraII una cosa no quieres I
P2 - que quieresI
P1 - aha : I
A4 - una cosa I que quieres I
P1 - muy bien I sí I es un conjunto de personas que pidenI
A1 - sí : I
P2 - cuando no están contentos II cuando no están felices con alguna cosa II entonces hacen una manifestación para protestar I
P1 - ¿vosotros vais a manifestaciones? I ¿alguien de la clase? I ¿la semana pasada? I ¿alguien estuvo en una manifestación? I
A4 - I no I
P1 - I ¿no? I ¿no? I vale I ¿en vuestro país I habéis ido a una manifestación? I
A1 - I sí I
P1 - I sí I vale II por ejemplo I para qué era manifestación ? I
A2 - II ¿para qué? I
P1 - I una manifestación I que tú recuerdes para protestar I contra I¿qué? I
A2 - I para politician I
A3 - politician I
P1 - vale II situación política II vale I
A2.- um : I

P1 - vale I ¿qué más? II
A5 - una para :I cultura explica cosa I para cultura I
P2 - pueden ser culturales también II sí : II por ejemplo I las manifestaciones de green peace I algún problema de petróleo y vierten cosas en el mar I hace una manifestación Green Peace I para protestar contra el vertido de petróleo I en el mar II Por ejemplo I ¿no?
A5 - e : manifestación para Israel y Palestina I
P2 - por ejemplo: I
P1 - sí I ¡muy bien! I
P2 - ¿todos habéis entendido lo que es? I ¿os podéis ayudar I a entender lo que e:s? III ¿quién no ha entendido? II¿habéis entendido?
A5 - sí : [si:]
P2 - I ¿did you understand? I ¿Quién no ha entendido? I
A7 - I Explica I poco más I
P1 - ¿Un poco más? I Vale I yo I por ejemplo I no tengo dinero I soy estudiante II quiero protestar para tener dinero I y estudiar I
P2 - I por ejemplo I habéis visto en la tele I muchas manifestaciones de trabajo II Muchas empresas pues I han echado a mucha gente del trabajo I y los trabajadores hacen una manifestación I porque quieren su trabajo I no quieren estar fuera del trabajo I piden a los propietarios de las empresas II por favor I queremos trabajar I no no dejéis en la calle I ¿sabé:is? I ¿habéis entendido el concepto? I
A3 - mucho en Rambla I mucho manifestación I para policía.
P2 - sí y los estudiantes I ¡España es un país de manifestaciones! I nos gusta manifestarnos I ¿e:? I
P1 - sí I ¿y vosotros? I ¿tenéis alguna cosa para protestar I para hacer una manifestación? I
A1 - ¿algo: ?
P1 - sí I un ejemplo I
A2 - como : no sé I dos semanas que pasar I yo atendido a ciudades I manifestation para dejar hacer negocio I para vender I cosas I que vender en la calle I
P2 - I el top manta I
A2 - I vender con cosas I ¿sabes? I hacer manifestación I
P1 - I la semana pasada I hubo una manifestación del I top manta I ¿más ejemplos de manifestación?II ¿más? I top manta I trabajo: I
[rumores en otras lenguas no reconocibles]
P2 - hablad en español I para practicar I
A4 – España I manifestación I para trabajo: I
[interrupción porqué vienen más alumnos, no transcrito]
A3 - España II manifestación para trabajo: I
P1 - para trabajo I para tener trabajo I
P2 - a veces II ha habido una manifestación I de conductores de autobús I
A1 - sí : I
P2 - ¿Te acuerdas? I Que querían un día más de fiesta a la semana I sólo tenían uno I de siete días II sólo tenían uno I y ellos hicieron una manifestación II ¿os acordáis? I pues eso es I otra manifestación I
A1 – manifestación

Transcripción nº3

Fecha: 12 de marzo de 2009

Duración: 2 min.

Contexto: Esta transcripción corresponde a un momento en el que se realiza una lluvia de ideas de profesiones y acciones asociadas a las mismas. Con esta actividad se

pretende que los alumnos compartan el vocabulario conocido pero también que compartan su conocimiento del entorno en el que viven.

P2- a ver más profesiones <…> artista
A1- ¡electricista!
P1 – sí II lo tenemos aquí [señala a la pizarra]
P2 ¿qué es II un artista?
A1 – artista?
A3 == animacé:
A2 – nada II
[silencios, rumores]
P2 - un ejemplo II ¿alguién conoce I un artista?
A2 - no <…>
P2 - un artista I puede ser un cantante <…> a ver I nombre de un cantante I por favor I
A2 == Bob Marley
A3 == Rihana [Rihana]
P2 - Rihana misma <…> sí I a ver Iquién más I
[rumores en otras lenguas y ruidos no transcritos]
P2 - a ver I ya veo que I de música sabemos mucho II Muy bien de música sabemos mucho I y a ver I pintores I artistas I que pintan <…> ¿sabéis I el nombre I de algún pintor?
A1 - pintor I es una persona I pinta casa
P1 == sí I sí
A4 - en la rambla I hay muchos I al final
P1 - sí I pero hay otro I tipo de pintor I
P2 - en la rambla catalunya I hay muchos pintores I
P1 ==¿un pintor I de cuadros?
A1 - aha:
[rumores en otras lenguas no transcritos]
P2 - museo I un museo I ¿sabéis lo que es un museo? I para los cuadros I ¿sabéis nombres I de pintores I de cuadros? I <…>
A3 - no:
P2 - por ejemplo I Picasso I Picasso I era un pintor I ¿quién más? I <…>
P1 - ¿conocéis I pintores I de vuestro país?
A2 - sí
A3 - pintores I qué I
P2 - pintura I artística I
A3 - pintors I que: I hacen I la fotographic I ¿no? I
P2 - sí
A3 - hay muchos I como I
A2 - I ¡Rambla!
A3 - I en la I Rambla I
P1 - sí
P2 - sí
P1 - sí hay muchos I en la rambla
A3 – I cogen foto I la persona I

Transcripción nº4

Fecha: 26 de marzo de 2009.

Duración: 2 min.

Contexto: Esta transcripción corresponde a un momento final de la clase en el que la profesora propone a los alumnos que le digan métodos para buscar trabajo. Se trata de una lluvia de ideas para que se pongan en común todos sus conocimientos del entorno social y laboral. También resulta apropiado para que el docente se aproxime a la realidad que viven sus alumnos.

A1 – normalmente: I asiociación que busca trabajo I a gente sin papel
P1 - aha
A1 - pe:ro la asociación I busca dinero I con la gente sin papel
P1 - ¿sí?
A1- sísí I asociación no ayuda NA:da II iglesia I mejor asociación II iglesia padre I por favor [junta las manos como si rezara]
A2 - en iglesia I santa gusticia [risa irónica]
P1 - ¿Santa I justicia?
A1 – asociación para I aprender español I catalán I [gesto positivo] pero I después [mueve la cabeza con gesto de negación]
P1 – después I no va I bien.
A2 – Leida I o Lleida
P1 – Lleida
A2 – ¿Sabes dónde está? I allí I por ejemplo I una persona tiene papel I pero quince no tiene papel I trabajar sin papel I porqué tiene amigos II ahora el jefe busca I alguien que trabaja bien I ¿si? I por una I dos I doce I catorce horas I no le importa II la gente busca él I
P1 – ¿para personas I sin papeles?
A2 – sí
P1 – aha:
A2 – Ahora yo tengo <…> tengo papel I ahora tomo quince euros I cada día II ahora busco cuarenta I o cincuenta euros I porque tengo papel II él (señala a un compañero) no tiene papel, él trabaja 12 horas con quince euros, veinte euros y jefe busca allí [señala otra vez al compañero] II ahora así es II
A3 == ¿Dónde está trabajo, por favor?

ANEXO 7: CLASE MODELO.

1. Introducción

La secuencia didáctica que vamos a presentar pretende ser un modelo de clase destinada a ser impartida por voluntarios, de una ONG o cualquier organismo que realice tales funciones, y destinada a alumnado inmigrante. El nivel ideal de los estudiantes para la realización óptima de esta secuencia es un A.1, como mínimo a nivel oral, dados los desiguales niveles de alfabetización de este público. También debemos destacar que las ideas vertebradoras de dicha unidad han sido generadas en el aula de inmigrantes, estructuradas y estudiadas en un trabajo realizado para una de las asignaturas de este máster (El desarrollo de la Competencia Intercultural, dirigido por Nuria Vaquero e Izabella Hearn). Posteriormente, hemos vuelto a probar los contenidos en el aula, con el fin de mejorarla y hacerla realmente rentable en el aula. Los grupos tratados son heterogéneos ya que sus miembros provienen de diferentes países del África Subsahariana (Nigeria, Somalia, Etiopía, Ghana, Benin, Kenia y Togo).

En la creación y confección de este plan de clase se ha buscado promover en los alumnos la interculturalidad, favorecer la autoestima, reforzar la identidad propia, la seguridad, el conocimiento del entorno y de la lengua de la comunidad de acogida. La situación de este colectivo en nuestro país es precaria factor que, como hemos visto, genera alta cuotas de ansiedad e inseguridad. Inmigrar implica una pérdida parcial de la identidad ya que han de acostumbrarse a una nueva cultura y acoger sus costumbres sin renunciar a la suya propia.

Inmigrar es, en cierta medida, un proceso de duelo. También buscamos que los alumnos nos proporcionen información sobre la sociedad y cultura de la que provienen, con el fin de integrar un diálogo cultural dinámico e igualitario, tratando de mitigar las situaciones en las que la distancia social obstaculiza el aprendizaje.

Esta secuencia didáctica tiene como objetivo desarrollar en el aula la competencia intercultural y potenciar en el alumno su faceta de hablante intercultural. Para llevar a cabo este cometido se presentan tres actividades que promueven un diálogo entre las culturas y lenguas de los estudiantes y de los docentes. En ellas se promueve el discurso referente a las observaciones del entorno realizadas por los estudiantes, dándoles espacio para volcar sus opiniones y observaciones. También se desarrolla la reflexión y el descubrimiento de estrategias de aprendizaje que el estudiante no es consciente de poseer y que en muchos casos supera a la media del país de acogida, en este caso, España.

La duración total de la secuencia didáctica es de 75 minutos.

2. Análisis de las actividades.

2.1. Actividad 1. ¿Nos presentamos?

En clase abierta, se presenta un cartel de un mapamundi. El profesor se presenta, indicando su nombre y de dónde es. A continuación pregunta en clase abierta a cada uno de los estudiantes su nombre y lugar de procedencia. A continuación anima al alumno a señalar en el mapa dónde está su país de origen. A partir de esta dinámica se genera una explicación de elementos gramaticales con la función de situar lugares. Para ello los exponentes gramaticales a utilizar serán el verbo estar + preposición y los puntos cardinales que se presentarán en la pizarra. Este esquema se dibuja en primer lugar, con los cuatro puntos cardinales principales (norte, sur, este, oeste) y se elicitan las restantes (noreste, sureste, noroeste, suroeste).

El objetivo principal de este ejercicio es una práctica del léxico relacionado con las presentaciones personales mediante el seguimiento de las instrucciones del profesor y también del uso de verbos como ser, estar, preposiciones y expresiones asociadas a la situación de elementos.

La duración de esta actividad es de 15 minutos.

2.2. Actividad 2. Hay muchas lenguas.

En clase abierta, el profesor pregunta a sus alumnos cuánto tiempo llevan en España con el fin de diagnosticar los posibles conocimientos de sus alumnos. Si llevan más o menos tiempo determinará su exposición a la lengua y si han percibido la existencia de la convivencia o no, con otras lenguas (ya sean co-oficiales o extranjeras).

Acto seguido, el profesor pregunta puede activar un debate realizando algunas preguntas como:

1. ¿Cuántas lenguas se habla en España?
2. ¿Puedes decir qué lenguas se habla en España? ¿Cómo se llaman?
3. ¿En qué parte de España se hablan estas lenguas?
4. ¿Qué lenguas conocen los españoles?

Estas cuestiones fomentan un debate ya que los alumnos se ponen de acuerdo al respecto, no sólo de las lenguas habladas en España sino que también de la diferenciación de dialectos y variantes, tanto del castellano como del resto de lenguas oficiales y autonómicas. El profesor tendrá que aclarar la existencia de cuatro lenguas en nuestro país, sus nombres y dónde se hablan si los estudiantes muestran confusión o sus respuestas son inexactas al respecto. Las preguntas también pueden abrir el debate de cuántas lenguas extranjeras hablan los españoles.

El objetivo principal de esta secuencia es mediar eficazmente entre la comunidad de hablantes españoles y la comunidad emigrante, haciendo que el alumno y el docente

descubran las similitudes y diferencias de sus realidades socioculturales y lingüísticas con el fin de integrarse y facilitar al estudiante la adquisición de la cultura meta.

Después de esto, se les pide que trabajen en parejas o pequeños grupos para debatir cuáles creen que son los idiomas más hablados en el mundo. Lo más habitual es que sitúen en primer lugar al inglés pero siempre marcan al español como la tercera o la cuarta lengua más hablada en el mundo. El profesor ha de dar la solución al respecto y estimular a los estudiantes a que lo comprueben recurriendo a libros, prensa o internet. Esta actividad revela cómo el español puede serles de gran utilidad, fuera del ámbito de la comunidad de acogida. Hay que tener en cuenta que muchos de los inmigrantes que llegan a nuestro país aspiran a desplazarse a otros países de Europa y que esto puede provocar que no valoren la importancia de profundizar en su aprendizaje más allá de la expresión oral. Se pretende estimular que profundicen en su aprendizaje por motivos diferenciados de su proceso de integración, ampliando su visión de la lengua meta.

La duración de esta actividad es de 30 minutos, aproximadamente.

2.3. ¿Y tú? ¿Cuántas lenguas hablas?

Después de esto el profesor expone cuántas lenguas habla, aduciendo que cree que los alumnos hablan muchas más a partir del exponente lingüístico “hablo x lenguas”, “puedo hablar x lenguas”.

Se divide la clase en grupos atendiendo al país de origen con el fin de descubrir qué lenguas se utilizan en cada uno. A continuación se repite y se anota en la pizarra la frase “¿Cuántas lenguas hablas tú? ¿Cuántas lenguas se hablan en tu país? Se han de dejar unos minutos para que reaccionen, hablen entre ellos y asegurarnos de que nuestra pregunta se comprende. Acto seguido, los estudiantes expondrán en clase abierta el número de lenguas que se hablan en su país y sus nombres. El profesor ha de interactuar con el alumno para averiguar las características de las lenguas que hablan (tipo de alfabeto, si son lenguas oficiales o no o si se distingue entre dialecto y lengua, serían algunas de las temáticas más recurrentes en este punto de la clase).

Paralelamente, se pide a los estudiantes que hablen de lenguas desconocidas para el resto de la clase, que escriban una frase en la pizarra y enseñen al profesor y al resto de compañeros cómo se estructura y qué significa cada palabra. Esta actividad permite reflexionar sobre las lenguas que conocen y cómo este conocimiento les proporciona unas estrategias de aprendizaje que también pueden aplicar a su aprendizaje de la lengua de la comunidad de acogida. El objetivo principal de este ejercicio es contribuir a que el aprendiente se convierta en hablante intercultural, lo cual permite el desarrollo de estrategias en situaciones interculturales.

La exposición y diálogo sobre la diversidad lingüística en los países de origen de los alumnos y su comparación con la nueva realidad del país de acogida relativiza y

disminuye el estrés al aprender una nueva lengua. La mayor parte de estudiantes originarios del África Subsahariana conocen como mínimo tres lenguas sumando además inglés o francés en muchos casos, dependiendo de la colonización europea que se haya producido en el territorio. Podemos deducir que conocen más lenguas que la media de la población de nuestro país y esa observación refuerza factores relacionados con la autoestima del estudiante. Además la clase culmina con un cambio de posición de rol, ya que el profesor permite que el alumno lo sea también, cosa que refuerza la imagen del estudiante como individuo que aporta algo a los compañeros y a su docente.

Las actividades integran diferentes destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión e interacción oral.

La duración de esta actividad es de 30 minutos, aproximadamente.