



Universidad  
de Alcalá

# Los inmigrantes y refugiados como alumnos: aproximación bibliográfica y análisis práctico

## Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

**Presentado por:**

**D./D.<sup>a</sup> María Elisa Rodríguez Márquez**

**Dirigido por:**

**Dr./Dra. D./D.<sup>a</sup> Clara Pablo Ruano**

**Alcalá de Henares, a 5 de septiembre de 2019**

A mis padres, a Ana y a Didi,  
por su compañía, apoyo y energía en este año.

Resumen: se expone en el presente trabajo un breve acercamiento teórico y práctico a los inmigrantes y refugiados como colectivo, con características sociales diferenciadoras del resto de estudiantes de español, y como alumnos con una serie de necesidades didácticas diferentes, en cuanto a su tratamiento en el aula y en el uso de materiales y manuales de español. Hemos propuesto una serie de apartados que discurren por la realidad del colectivo inmigrante desde distintos ángulos (su consideración como nuevo ciudadano de la sociedad de acogida, las características personales y psicológicas que encierra este colectivo y sus características en tanto alumnos), pasando por el estudio de la opinión del MCER en cuanto a este tipo de alumnado y los enfoques didácticos que engloban este tipo de aulas de español; hasta un análisis de materiales y manuales, que demuestra la gran diferencia existente entre alumnos de ELE y ELE-I.

Palabras clave: ELE, ELE-Inmigrantes, inmigrantes, refugiados, docente, alumno, manuales.

## ÍNDICE

1. Introducción .....	1
2. El colectivo inmigrante y el aprendizaje de la lengua.....	4
2.1. Los inmigrantes como nuevos ciudadanos: consideraciones en la sociedad de destino .....	4
2.2. Los inmigrantes como alumnos .....	6
2.3. La enseñanza de español a inmigrantes: aspectos psicológicos y socioculturales .....	7
2.3.1. El factor edad.....	8
2.3.2. Los factores externos y los factores afectivos .....	10
3. Español para extranjeros y español para inmigrantes .....	17
3.1. La enseñanza de la lengua.....	17
3.2. Los inmigrantes en el contexto del MCER.....	19
3.3. El concepto de <i>interculturalidad</i> .....	22
4. Enfoques didácticos en el aula de Español para inmigrantes.....	27
4.1. Breve aproximación teórica .....	27
4.2. Estilos y estrategias de aprendizaje.....	31
5. El profesorado de español para inmigrantes: breve acercamiento teórico.....	36
6. Comparación de manuales y materiales .....	38
6.1. Aproximación teórica .....	38
6.2. Análisis y comparación de manuales de ELE y de ELEI .....	40
6.2.1. Contenidos tratados en las unidades didácticas.....	41
6.2.2. Objetivos.....	44
6.2.3. Metodología.....	45
6.2.4. Aspectos visuales.....	46
6.2.5. Léxico y gramática .....	47
6.3. Análisis y comparación específica de materiales y manuales de ELE-Inmigrantes .....	48
7. Conclusiones .....	53
8. Referencias bibliográficas .....	56

## 1. Introducción

La enseñanza de español a inmigrantes es una de las vertientes de la didáctica de segundas lenguas que más se ha desarrollado en los últimos años, y está ligada, inevitablemente, a uno de los fenómenos de mayor importancia del mundo actual: las migraciones. Por ello, queremos comenzar este TFM con la siguiente reflexión:

“[...] Aprendimos que la migración es uno de los rasgos distintivos de nuestro mundo globalizado, que vincula a las sociedades dentro de todas las regiones y también a nivel interregional, haciendo que todas las naciones sean a la vez países de origen, tránsito y destino.” (Naciones Unidas, Asamblea General, 2018; Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular).

En nuestro país, el fenómeno de la inmigración es una realidad con la que convivimos desde hace ya varias décadas. Los inmigrantes, movidos por el profundo deseo de continuar con su vida en lugares más pacíficos y modernizados que sus lugares de origen, se adentran en nuestras fronteras con el fin de conseguir mejores condiciones de vida. Al llegar a la sociedad de acogida tienen que aprender una nueva lengua: el español.

El principal objetivo de este trabajo es mostrar la realidad del colectivo inmigrante en su contacto con el aprendizaje de la lengua, y romper los estereotipos sociales que encierran esta clase de estudiantes. Las condiciones de vida con las que vienen estas personas a nuestro país se diferencian enormemente de las de los estudiantes “estándar” a los que normalmente se asocia la enseñanza del español como segunda lengua (en adelante, ELE), y ello se refleja en todos los aspectos que afectan a la enseñanza del español, desde los aspectos psicológicos y socioculturales hasta los puramente didácticos, incluyendo los materiales que se utilizan en las clases impartidas a este colectivo.

Por esta razón, comenzaremos nuestro trabajo con un breve recorrido sobre las características principales del alumnado inmigrante. Los estudios de ELE han hecho hincapié en la presencia de factores psicológicos y socioculturales que influyen en el aprendizaje de todo estudiante. Por ello, reflexionaremos sobre cómo la edad y otros

factores internos de los inmigrantes (fundamentalmente afectivos y emocionales) influyen en su aprendizaje de la lengua, dificultando en muchas ocasiones el proceso debido a las condiciones psicológicas y sociales que han vivido en su pasado y les persiguen en el presente.

Además, debemos tener en cuenta que muchos de los inmigrantes no están alfabetizados, por lo que los métodos utilizados deberán priorizar, sobre todo, las destrezas orales, y guiarse por estilos y estrategias de aprendizaje determinadas para que el aprendizaje sea lo más significativo posible.

No obstante, la alfabetización es un proceso psicopedagógico enormemente complejo, por lo que, si bien valoraremos su importancia para el aprendizaje del español, no ahondaremos en ella. La profundización en este aspecto excedería la extensión de un TFM, y requeriría un ámbito académico de mucho mayor calado.

Sin embargo, a pesar de lo específico del colectivo inmigrante como alumnado, no debemos olvidar que existen otros factores que tienen en común con los estudiantes estándar: proceder de una lengua, de una cultura y de un país diferente al nuestro. Por tanto, dedicaremos una segunda parte del trabajo a poner en relación, en tanto aprendientes de español, a ambos colectivos.

En este contexto, dedicaremos un apartado de nuestro corpus teórico al concepto de *interculturalidad* que recoge tanto el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) por parecernos interesante su opinión ante el ámbito de Enseñanza de la Lengua Española a Inmigrantes (en adelante, ELEI). El objetivo de esta reflexión es demostrar que el estudiante, como aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural, debe saber conectar la cultura de su lengua materna con la de la sociedad de acogida, por lo que docentes y alumnos deberán luchar por colocar a todas las culturas en un mismo escalón, y no sobreponer unas a las otras, con el fin de crear un clima de igualdad, tolerancia y respeto.

Por último, y en el contexto de diferenciación didáctica de ELE y ELEI, nos detendremos a demostrar la escasa cantidad de materiales que existen para ELEI en relación con los desarrollados en el ámbito de ELE. Realizaremos una breve

comparativa general de varios manuales de cada vertiente, con la finalidad de argumentar si los manuales de ELE son aptos para las necesidades de los alumnos de ELEI. Por consiguiente, haremos una comparativa más específica siguiendo una serie de criterios, donde trataremos manuales y materiales de español para inmigrantes, con el fin de comprobar si los supuestos que se defienden en torno a la enseñanza de ELEI se cumplen o no.

La principal motivación que nos ha guiado en la elección del tema de este trabajo es haber conocido de primera mano cómo se desarrolla actualmente la didáctica de lenguas en el campo de los inmigrantes. No cabe duda que el campo de la enseñanza de ELE está estudiado y desarrollado en mayor medida que la enseñanza a inmigrantes. Normalmente, en las conferencias, asignaturas o incluso cursos a los que hemos podido asistir durante el Máster se da una mayor importancia a los estudiantes estándar procedentes de culturas occidentales y de un estatus social y económico más cercano al nuestro.

Por esta razón, el sentir que la enseñanza a inmigrantes se encuentra más relegada a un segundo plano que la enseñanza de ELE nos ha llevado a investigar y averiguar por qué se califica a unos estudiantes con ciertos atributos y a otros con una serie de prejuicios que no atienden en la mayoría de los casos a la verdadera realidad; por qué influyen tanto los factores sociales y psicológicos en el colectivo inmigrante; por qué eso produce grandes dificultades en los docentes a la hora de enseñar y grandes choques culturales en la sociedad; y, por último, por qué la didáctica de enseñanza a los inmigrantes no está regida por una normativa que garantice docentes formados y materiales específicos, que se ajusten a las necesidades de este tipo de alumnado mientras que la enseñanza de ELE sí.

## 2. El colectivo inmigrante y el aprendizaje de la lengua

El objetivo de este apartado es profundizar en el conocimiento de la realidad del colectivo inmigrante, con el fin de acercarnos a su forma de vida, su cultura, sus inquietudes y sus metas en nuestro país. Nos guiaremos por numerosos expertos en el tema, como Félix Villalba, M. Teresa Hernández, Lourdes Miquel o Crescencia García, entre otros, para dar respuesta a numerosas cuestiones en torno a este tipo de estudiantes.

### 2.1. Los inmigrantes como nuevos ciudadanos: consideraciones en la sociedad de destino

Resulta interesante saber que España siempre ha sido un país emigrante hasta la década de los 80, momento en el que se cambiaron las tornas y comenzó a ser país de acogida. Como apuntan Félix Villalba y M. Teresa Hernández (s.f.: 1), antes de la entrada de siglo los inmigrantes llegados a nuestro país no superaban el millón, datos que hoy en día se encuentran altamente sobrepasados si tenemos en cuenta los últimos datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística<sup>1</sup>, que señalan que en el año 2018 había 4.663.726 inmigrantes legales en España.

Además de los inmigrantes, valoraremos también a los refugiados. Como plantean Eva M<sup>o</sup> García y Victoria Khraiche (2013: 1), la *Ley de Asilo*<sup>2</sup> española fue creada en el año 1984, y dicta que solo pueden solicitar asilo aquellas personas que por razones políticas, religiosas, de raza o de nacionalidad son perseguidas y su vida está puesta en juego. Por esta razón, buscan asilo y el Estado de ese país se compromete a protegerlos. Como los inmigrantes que vienen buscando asilo mayoritariamente no tienen dinero para vivir, el Estado debe comprometerse a darles atención jurídica, sanitaria y ayudas sociales.

Como afirman Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (s.f.: 1), la inmigración es, casi siempre, económica, social y política. En países como Marruecos la emigración también se produce por la falta de libertad que tienen los ciudadanos, por lo que marcharse de allí supone la búsqueda de la libertad, una mayor exaltación hacia la

---

<sup>1</sup> Disponible en [https://www.ine.es/prensa/cp\\_j2018\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf) (Última consulta: 16 de agosto de 2019).

<sup>2</sup> Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/l/2009/10/30/12/con> (Última consulta: 16 de agosto de 2019).



mujer, romper con las leyes rígidas que existen en esos países, etc. Si observamos los datos, no todos los inmigrantes llegan a nuestro país por motivos económicos, pues hay algunos que son familiares de personas ya regularizadas en España o pertenecientes a la Unión Europea; incluso muchos vienen desde el Norte de Europa cuando están jubilados para vivir en zona de costa, y muchos otros son estudiantes. No obstante, la mayoría proceden de países donde la pobreza y las condiciones económicas son enormemente complejas; serán estos últimos en los que nos centremos en este trabajo.

Existen numerosos prejuicios en torno a esta población dentro de nuestra sociedad pero, como apunta Lourdes Miquel (2003: 1), son solo personas que tienen una propia cultura y una o varias lenguas, que tienen experiencia en la vida y que poseen saberes y conocimientos. Tenemos la concepción, o el prejuicio, de que los inmigrantes son personas marginadas, que no tienen formación ni conocimientos académicos ni del mundo, que no tienen dinero, que viven en casas clandestinas, que delinquen...

Dando la razón a esta autora se postulan Felix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2008; 1), que declaran que consideramos a los inmigrantes como inferiores, razón por la cual la sociedad piensa que poseen una serie de carencias educativas, sociales, laborales y personales que realmente no se corresponden con la realidad. Destacan, además, que este pensamiento no solo está arraigado en España, sino en toda Europa, donde concebimos el estereotipo de inmigrante como el hombre africano sin estudios, analfabeto y sin ningún tipo de preparación.

Crescencia García (2008: 2) afirma que la sociedad occidental defiende todos estos prejuicios por la incapacidad de los inmigrantes para adaptarse a nuestra sociedad y a nuestra cultura, e incluso señala que muchos de los docentes opinan de esta manera. Solemos tachar de analfabetos a personas que no saben escribir o leer en alfabeto latino por asociar que no han ido a la escuela, o a personas que tienen una escolarización diferente a la nuestra o que tienen diferentes formas de interpretar la vida, las lenguas y la cultura.

A favor de esta afirmación se sitúa M<sup>o</sup> Jesús Llorente (2015: 1-2), quien sostiene que su condición de inmigrantes más se acerca a la consideración que les da la sociedad que a su verdadera realidad. Romper con la asimilación, como defiende Crescencia García (2008: 2), es fundamental, ya que nuestra cultura y forma de entender el mundo

no es única ni universal y cada país o grupo tiene la suya propia y merece el mismo respeto.

Lourdes Miquel (1995: 2) declara que muchos de los inmigrantes o refugiados vienen con estudios superiores de universidad o con el graduado y que aquí trabajan en servicios públicos como la construcción, la venta ambulante, la industria o la agricultura. Conocen el mundo a través de su lengua y de su cultura, por lo que poseen una serie de recursos y estrategias que les permiten adquirir nuevos conocimientos sin tener una formación académica como la nuestra.

El principal deseo de estos colectivos, como enuncia Isidro García (2002: 15), es regularizar su situación laboral, ya que para pedir un permiso de residencia o trabajo lo necesitan. Por tanto, muchos sienten deseos urgentes de aprender español con este objetivo. Según Crescencia García (2008: 1), existen distintos tipos de inmigrantes: los que necesitan aprender la lengua nada más llegar, los que deciden aprenderla cuando llevan cierto tiempo en España y los que no sienten la necesidad de aprender español, pues viven en guetos con personas de su mismo origen o raza y no quieren adentrarse en la sociedad y cultura españolas, por lo que se crean así barrios formados por personas de X nacionalidades que incluso pueden llevar a cabo negocios de productos o elementos propios de esa etnia solamente.

Además, cabe destacar que algunos inmigrantes solo aprenden el español hasta un nivel funcional, pues consideran que es suficiente para desarrollar su vida cotidiana y satisfacer sus necesidades comunicativas básicas; otros, incluso, no ven fundamental el aprendizaje del español y tienden a desarrollar una interlengua; o, por último, utilizan las mediaciones entre unos y otros para entenderse con los nativos. Como señala la autora, estas estrategias de fácil comunicación serán desechadas cuando el inmigrante se dé cuenta que necesita una mayor competencia lingüística para satisfacer sus necesidades.

## **2.2. Los inmigrantes como alumnos**

En cuanto a su tratamiento dentro del aula, debemos señalar, como postula Lourdes Miquel (1995: 2), que no son un grupo homogéneo, sino todo lo contrario. No solo hay que distinguir entre niños, mujeres y hombres, porque cada uno posee unas

características, ambiciones, papeles dentro de la sociedad y experiencias, sino también, como ya señalamos anteriormente, entre el grado de formación que existe entre cada uno de los individuos del aula.

De esta manera, Eva M<sup>o</sup> García y Victoria Khraiche (2013: 2) declaran que nos encontramos aulas con plurilingüismo incluso en una misma persona, como el colectivo árabe; personas formadas académicamente o analfabetos; diferentes culturas, algunas incluso enfrentadas entre sí; diversos manejos de los factores afectivos, sobre todo, emocionales debido a los motivos por los que viajan a España; y, por último, la continua llegada de nuevos alumnos a la clase. Crescencia García (2008: 4) añade otras características diferenciadoras entre ellos como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, el manejo de las destrezas, el contraste entre su cultura y la nuestra, la falta de disciplina, el absentismo...

Por tanto, el nivel de la clase es variable e inestable y es difícil que todos lleguen a los mismos conocimientos si tenemos en cuenta, además, como apuntan Félix Villalba y M. Teresa Hernández (s.f.: 1) que muchos de ellos deben trasladarse de un lugar a otro por diferentes razones, razón por la cual los cursos de español deben ser intensivos, durar poco tiempo y capacitar bien a los alumnos.

Por último, a todo lo anterior debemos añadir la afirmación de García Parejo (2004: 5), ya que la oferta de cursos a este tipo de colectivos, no siempre es disfrutada por todos ellos, pues hay mujeres que viven en España sin pisar una clase para aprender español, u hombres, sobre todo, de África que llegan a manejar el español sin haber asistido regularmente a clase.

### **2.3. La enseñanza de español a inmigrantes: aspectos psicológicos y socioculturales**

Como ya adelantamos en la introducción, los inmigrantes son un colectivo que se diferencia de los estudiantes estándar, sobre todo, en los aspectos psicológicos y socioculturales que les envuelven cuando llegan a la sociedad de acogida. El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso que se desarrolla en un contexto social y lingüístico concreto y existen numerosos factores que afectan al desarrollo de ese

aprendizaje, por lo que cuanto antes los conozcamos, mejor sabremos guiar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos.

Nuestro objetivo en este apartado es tratar algunos de los factores extralingüísticos que más afectan a este tipo de alumnos, con el fin de demostrar que las condiciones personales, sociales y de vida afectan en gran medida a su aprendizaje del español.

### ***2.3.1. El factor edad***

La edad es uno de los factores que más influye en el aprendizaje de segundas lenguas. Dado que nuestro estudio se centra en los adultos, debemos mencionar que Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2000: 1-7) hacen en sus publicaciones un breve recorrido sobre el estudio de este factor por numerosos expertos en la materia.

Afirman estos autores que la edad es importante a la hora de aprender lenguas (2000: 5) y diferenciaban entre adquisición (capacidad natural, innata y subconsciente que permite que se desarrollen una serie de reglas implícitas donde damos mayor importancia al significado que a la forma) y aprendizaje (capacidad consciente que desarrollamos a través de la instrucción formal, de la interiorización de reglas explícitas y donde damos mayor importancia a lo formal que al significado). La adquisición se correspondería con los niños y la lengua materna; el aprendizaje, con los adultos y las segundas lenguas.

Mencionan a otros expertos, como Lenneberg (2000: 3), que han hablado de la presencia de un período crítico que dificulta el aprendizaje de las personas a partir de la pubertad. Aunque la capacidad de aprender una nueva lengua nunca desaparece, conforme vamos creciendo la adquisición causa dificultades. Por tanto, cuando ya no somos niños, nos servimos de otros recursos o estrategias para aprender una nueva lengua. Mientras los niños siguen unas etapas fijas en la adquisición de la lengua materna (sílabas, palabras sueltas...), los adultos aprenden una segunda lengua con ritmos distintos, es decir, sin seguir unas etapas fijas y comunes.

A la hora de aprender otra lengua cuando somos adultos, influyen factores como las características psicológicas, sociales y de relaciones que tenemos, cosa que no influye en los niños, pues aprenden la lengua materna sin importar su inteligencia o sus

características personales. El miedo al error o al fracaso es mayor cuando somos mayores, pues conocemos la importancia de los malentendidos, ya sean lingüísticos o culturales.

Isidro García (2002: 19) postula que la mayor parte de los adultos inmigrantes desarrollan una interlengua, formada por la nueva lengua y las otras lenguas que maneja. La interlengua deja de evolucionar cuando los hablantes ya alcanzan un nivel de la lengua que le permite comunicarse con un lenguaje básico. Normalmente, las interlenguas pasan por diferentes fases, pero suelen aparecer errores de niveles o etapas anteriores y se tiende a mezclar las reglas de las lenguas que maneja, de manera que aparecen reglas de su lengua materna mezclados con las reglas del español o generalizaciones sobre reglas de ambas lenguas. Muchas veces los errores acaban por fosilizarse y ser permanentes en el habla. Por tanto, como indican Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2000: 3-4), la interlengua es un sistema que creamos los adultos, constituido por multitud de errores que creamos bajo intuiciones del funcionamiento de la nueva lengua y de nuestra lengua materna.

En el caso de los inmigrantes adultos, los docentes tienden a crear un miedo mayor en cuanto a la situación en el aula, ya que opinan que son muchos los factores de estos sujetos, tanto personales como psíquicos, que impiden un desarrollo normal de las clases. Lo cierto es que no son peores alumnos que los jóvenes o los estudiantes estándar, sino que son personas con diferentes visiones del mundo y que utilizan distintas estrategias, técnicas y recursos en el aula y quizá sea culpa de los docentes no saber trabajar con ellos.

El factor edad también influye dentro del aula si tenemos en cuenta que los inmigrantes y refugiados adultos que llegan a nuestro país, llevan, además de fuertes cargas afectivas, cargas laborales y económicas, pues son el sustento de la familia y tienen que trabajar. García Parejo (2004: 5-6) le da gran importancia a este factor, ya que el trabajo no les permite la asistencia a clase en muchos de los casos, y el género como factor gana peso en este sentido, pues las mujeres comienzan a ausentarse porque deben cuidar a los hijos.

Es decir, a las cargas habituales de los inmigrantes (hijos, trabajo, adaptación, problemas personales...) se le añade el aprendizaje del español de forma obligada.

Según García Parejo, deben buscarse recursos, como guarderías o personal bilingüe, que puedan facilitar la asistencia de los inmigrantes adultos al aula. En definitiva, como afirma Isidro García (2002: 22-23), las clases de inmigrantes se dividen en dos vertientes: el absentismo y el goteo continuo de nuevos estudiantes.

En palabras de García Parejo (2004: 6), es importante la organización del centro donde se imparten las clases, pues deben seleccionar los horarios teniendo en cuenta las condiciones o situaciones de los alumnos. Deberán tenerse en cuenta las clases de por la mañana que coincidan con los horarios lectivos de colegios o guarderías para que las mujeres puedan asistir; los horarios nocturnos para hombres que trabajan todo el día; los horarios de tarde a partir de las 8 para personas que salen a esa hora del trabajo; y, por último, los fines de semana siempre abrir porque la gente tiene más disponibilidad. Bajo nuestro punto de vista, la opinión de esta autora es bastante acertada, ya que este es uno de los problemas que más nos encontramos en torno a este tipo de estudiantes.

Por otro lado, las necesidades de los estudiantes deben ser el motor principal de las programaciones didácticas que el docente formalice en el aula. Como apunta Carmen Delia (2012: 32), los adultos aprenden cuando se encuentran motivados porque los contenidos que se aprenden en clase satisfacen sus necesidades e intereses. Debido a que son un colectivo con mayores dificultades de logística personal que los estudiantes estándar, deben estar motivados. Muchos de ellos abandonan los cursos de español por resultarles poco productivos e incompetentes, pues no debemos olvidar que para los inmigrantes el aprendizaje del español no solo es un proceso de aprendizaje, sino también un reto para poder sobrevivir en la nueva sociedad.

Por último, esta autora defiende que los estudiantes inmigrantes adultos aportan al aula una mayor variedad de elementos culturales y lingüísticos que los típicos estudiantes de ELE a los que estamos acostumbrados, por lo que debemos sacar provecho a estas ventajas dentro del aula.

### ***2.3.2. Los factores externos y los factores afectivos***

Los factores afectivos son componentes fundamentales dentro del aula y, por ello, deben desarrollarse y tenerse en cuenta desde que somos niños. El MCER le da

gran importancia al componente afectivo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y así lo recoge:

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.” (2002: 115)

No obstante, bajo la amplitud del término “factores afectivos” se recogen una serie de aspectos emocionales concretos, de suma importancia en el ámbito de la ELEI, y que trataremos en las siguientes líneas: la motivación, las emociones, la autoestima y las actitudes y creencias.

#### 2.3.2.1. *La motivación*

Terminamos el apartado anterior mencionando la importancia que tiene la motivación dentro de los individuos adultos a la hora de aprender una nueva lengua. La motivación en ELE se ha estudiado desde diferentes perspectivas, pero empezaremos con la diferencia entre motivación extrínseca e intrínseca realizada por Ana Robles (s.f.: 1).

La motivación extrínseca no nace en los propios alumnos, sino en el entorno donde se desarrolla su aprendizaje. Es decir, nace del aula, de los profesores, de los compañeros, de la programación, de la visión del centro.... Por su parte, la motivación intrínseca nace dentro de nosotros mismos y sin afectarnos estímulos externos.

Según Robles, para motivar a nuestros alumnos lo primero que debemos hacer es observar cómo cooperan en clase, cómo actúan, cuándo trabajan mejor, cuándo trabajan peor, cuándo no muestran interés... En suma, motivar no es directamente actuar sino también observar y tomar las decisiones oportunas.

Como postula Pilar García (2008: 38-39) siguiendo a Brown (1991), la mejora de la motivación intrínseca puede fomentarse con la labor del profesor, ya que es positivo fomentar su autonomía con el fin de provocar su propia satisfacción cuando hagan una buena tarea, utilizar estrategias de aprendizaje u objetivos con el fin de que sean los protagonistas principales de su aprendizaje, impulsar la participación de los

alumnos en actividades donde los contenidos vayan ligados a sus intereses, conceder a los alumnos la oportunidad de que den su opinión o incorporen algunos aspectos al programa, cooperar con sus compañeros y, por último, evaluar a los alumnos con comentarios individuales más que comparándolos con los demás.

Además de la motivación, entre los factores externos que influyen en los estudiantes, como indica M<sup>o</sup> Victoria Aguirre (2014: 20), podemos encontrar la consideración de que ninguno posee formación académica cuando hay personas con graduado, con estudios universitarios o conocedores de más de dos lenguas. Se tiende a pensar que tener alumnos no alfabetizados es un contratiempo dentro del aula, pero esta condición no tiene por qué dificultar el aprendizaje, ya que se sirven de otras estrategias cognitivas para desarrollar el aprendizaje de la lengua meta.

Por otro lado, en ocasiones el desconocimiento de los docentes por los contenidos que van a tratar provoca el rechazo de los alumnos y disminuye su motivación por aprender español. Para García Parejo (2004: 6) los factores externos que más influyen en los alumnos son la programación didáctica del curso, la planificación, los recursos que se utilizan, la actitud del docente hacia ellos, la metodología y actividades llevadas al aula y los horarios del centro.

Según Lourdes Miquel (1995: 3), también es importante dentro de estos planteamientos el país que eligen, pues algunos eligen venir a España porque les han hablado bien de nuestro país, o porque alguien de su familia vive aquí. Otros optan por venir porque viajaban en pateras que han desembocado en este lugar, por lo que no se encuentran igual de motivados que aquellos que vienen por su propia voluntad. Además, opina que se adaptarán mejor si se les orienta, se les acoge, se preocupan por ellos, por su trabajo, por su adaptación, por sus emociones... Cuanto mayor sea el grado de apoyo de la sociedad a este tipo de llegadas, más aumentará la motivación de los estudiantes y sus ganas de quedarse en España.

#### 2.3.2.2. *Otros factores: ansiedad y autoconfianza*

García Parejo (2004: 5) hace referencia a investigadores como Krashen, Gardner y Lambert y Schumann para hablar sobre otros factores afectivos que también influyen en el aprendizaje. Krashen (1981) le daba gran importancia a la autoconfianza y a la



ansiedad de los alumnos como muestra principal de la falta de motivación; por su parte, Gardner y Lambert (1972) hablaban de motivación integrativa e instrumental. Es decir, la primera se basa en sentirse motivado para aprender el español por el deseo de integrarse dentro de la nueva sociedad, mientras que en la segunda simplemente importa el español como lengua que satisface las necesidades básicas de comunicación.

Por último, Schuman (1976) cree que los factores sociales, como la distancia social que conforma los procesos de asimilación, reclusión, aculturación, cohesión... son fundamentales en este punto. Susana Pastor (2004: 5) opina como Schuman (1976) en sus estudios, ya que puede darse distancia psicológica hacia el español, pero también social hacia la nueva sociedad por no sentirse parte de ella, y ralentizarse el proceso de aprendizaje con todo lo que ello conlleva: motivación, actitud, creencias...

A favor de los anteriores planteamientos se encuentra Jane Arnold (2006: 1), uno de los grandes estudiosos de la influencia de los factores afectivos en el aula de español. Sus estudios parten del ejemplo de una investigación sobre dos situaciones diferentes, donde los alumnos que habían manejado factores cognitivos, afectivos (autoestima, creatividad, confianza en un mismo, autonomía del alumno, reflexión sobre sí mismo y el aprendizaje, hablar en público, cooperación...) y físicos habían estudiado la lengua en su uso comunicativo y llevaban a cabo dinámicas grupales diariamente. Consiguieron mejores resultados en sus exámenes que aquellos que habían llevado a cabo una metodología estructuralista basada únicamente en presentar, practicar y producir. Se mejoró así la motivación intrínseca de los estudiantes y acudían a clases de idiomas por diversión y por haber huido de la rutina a la que estaban acostumbrados. En nuestra opinión, la cooperación y las dinámicas por regla general mejoran la participación en el aula y la motivación de los alumnos, pero debemos tener en cuenta que tratamos con personas adultas que asocian el jugar a niños, por lo que tenemos que tener cuidado en cómo llevar al aula estas técnicas y en cómo ser capaces de que acepten este tipo de actividades y se sientan cómodos con ellas.

Este autor señala como los factores afectivos más importantes, aparte de la motivación que ya hemos tratado previamente: la ansiedad, la autoestima, la autoeficacia, la confianza y la inhibición.

La ansiedad (Arnold, 2006: 2) es un factor que se relaciona con la frustración, la inseguridad, la tensión y el miedo. La enseñanza de lenguas es el ámbito donde mayores índices de ansiedad se producen, sobre todo, porque los actuales métodos comunicativos la aumentan, pues no es lo mismo tener que hablar en otra lengua que hacer ejercicios escritos como ocurría en métodos anteriores.

Debemos intentar minimizar la ansiedad dentro del aula a través de técnicas o métodos, como tratar con respeto a los alumnos, intentar que los alumnos tengan la libertad de mostrar sus preocupaciones, fomentar la cooperación dentro del aula y no la competición, no presionar a los alumnos a hablar si no están preparados y corregir siempre de forma adecuada y sin desprestigiar al alumno. El profesor debe intentar eliminarla en ciertos momentos o intentar proporcionar una serie de ayudas al alumno para que pueda enfrentarse a ella, tales como plantear actividades con música relajante para inhibir la tensión, intentar que el alumno dialogue consigo mismo animándose, etcétera.

#### 2.3.2.3. La autoestima

Otro de los factores a los que Jane Arnold (2006: 4) le da especial importancia es la autoestima. En palabras del autor: “en un sentido, la ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que lo sustenta.” (2006: 4).

La opinión que tenemos sobre nosotros mismos crea nuestra autoestima. Los alumnos deben ser positivos, tener una imagen buena y constructiva de su persona y sus capacidades y una actitud que le permita alcanzar las metas que se propone. Debemos animar a nuestros alumnos a ensalzar su potencial y dejar de lado los pensamientos y emociones negativas. Para fomentar la confianza y la seguridad en los alumnos es importante la actitud y la comprensión del profesor frente a ellos. Si apoyamos a nuestros alumnos por medio de la amistad y la cercanía, el alumno se sentirá más motivado a hacer tareas y mejorará académicamente en el aula. Los profesores debemos mostrar buena actitud siempre: sonreír, responder adecuadamente, respetar... Si comparamos, criticamos, nos burlamos, ridiculizamos o ignoramos a los alumnos, su autoestima empeorará.

Esta autora señala (2006: 5) que a los inmigrantes debemos darle una atención más especial que a otros estudiantes, pues se encuentran lejos de su cultura y sus familias, por lo que su valor personal y su poca motivación por la lengua meta disminuye. Podemos fomentar su autoestima a través de la identidad y la pertenencia, dándoles la oportunidad de hablar sobre su cultura y sus países creando carteles sobre esta temática, celebraciones, haciendo comidas... Además, ofrece una serie de sugerencias que llevar al aula como aprender el nombre de todos los alumnos, saludarlos, hablar, escucharlos...; fomentar que creen las normas dentro del aula y que opinen sobre las actividades que llevamos; felicitarles si hacen algo bien y mostrarles confianza para alcanzar sus metas en el español; crear actividades para conocerse mejor a sí mismos y al resto de los compañeros; fortalecer sus debilidades y reconocer sus fortalezas; compartir sentimientos e intereses; conocer los problemas de los alumnos, ya que gracias a ello hallaremos soluciones dentro del aula; y, sobre todo, someter tu clase a autoevaluación a través de la pregunta “¿en este clima de aula te sentirías a gusto?”

#### 2.3.2.4. *Actitudes y creencias*

Por último, es importante mencionar la importancia de las actitudes y creencias en este tipo de aulas (2006: 5). Las actitudes manifiestan nuestro comportamiento y son fundamentales para conocer si un alumno quiere o no aprender la lengua. La actitud que tenga hacia la lengua meta influirá en su aprendizaje, fomentándolo o desprestigiándolo, y casi siempre deriva del ambiente de clase, la actitud del profesor, las actividades que se realizan... Uno de los focos para mejorar la actitud sería el fomento de la autonomía en el aprendizaje.

Las creencias también son importantes y en los inmigrantes las vemos en ejemplos como su consideración sobre si la lengua es bonita, si es horrorosa..., si ir al país donde se habla ha sido voluntario, si los hablantes son poco simpáticos, son interesantes... Si bien es cierto que, como indica Jane Arnold (2006: 6), la peor de las creencias es la que creamos sobre nosotros mismos. ¿Seré capaz de aprender, hablar y producir en otra lengua? Si cambiamos las creencias negativas, conseguiremos aprender significativamente. Las creencias siempre son subjetivas y dependen de nosotros mismos. De la misma manera que nuestra autora opina Ana Robles (s.f.: 1), ya que defiende que lo positivo de las actitudes es que las creamos nosotros mismos y derivan de nuestras experiencias y de la realidad que vivimos, por lo que fundamentan nuestra

motivación plenamente. Las actitudes no se corresponden con la realidad, ya que podemos modificarlas cuando queremos. El profesor debe fomentar las creencias positivas animando a los alumnos a que alcanzarán sus metas si trabajan dentro del aula. Por otro lado, de nuevo, debemos indicar que las creencias que tienen los profesores sobre los alumnos también afectan en su rendimiento, ya que lo que decimos, hacemos o transmitimos en el aula por nuestras creencias se nota y lo notan, razón por la cual debemos dejar los prejuicios sociales a un lado con los alumnos inmigrantes.

En este punto, Pilar García (2008: 33) se posiciona a favor de seguir unos objetivos lingüísticos en todo plan curricular, pero también de fomentar los objetivos actitudinales en torno a los factores afectivos. Señala la importancia del inventario del PCIC en cuanto al apartado de “habilidades y actitudes interculturales”<sup>3</sup>, que ya mencionamos en apartados anteriores, con el fin de ofrecer ayudas para desarrollar actitudes tales como la empatía, la disposición favorable, la autoestima, la regulación de la confianza, de los nervios... Por ello, debemos intentar que el alumno cambie su diálogo interno, es decir, disminuya los pensamientos negativos por otros positivos, que tenga voz dentro del aula y pueda contar sus preocupaciones, que el alumno conozca su propia cultura y sepa compararla con la nuestra, que los alumnos sean capaces de construir su propio proceso de aprendizaje, que tengan la mente abierta a otras creencias, que conozcan los diferentes estilos de aprendizaje, que se apoyen en sus compañeros... Así, Dimitrinka Níkleva y M<sup>o</sup> Pilar López (2016: 9) defienden que debemos planificar las programaciones didácticas teniendo en cuenta la vertiente actitudinal junto a los otros componentes fundamentales que la integran: objetivos, competencias, contenidos, método o enfoque, actividades, estrategias, recursos, criterios y atención a la diversidad.

Vemos, por tanto, que la comprensión de los numerosos factores psicológicos que afectan al colectivo inmigrante es fundamental para el conocimiento de los inmigrantes como alumnos. Por ello, es pertinente finalizar este apartado con una cita de Pilar García, que resume en pocas palabras lo que hemos tratado en estas páginas: “El ser humano es un ser afectivo, y esta afectividad puede favorecer una mayor eficacia en el

---

<sup>3</sup> Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/12\\_habilidades\\_y\\_actitudes\\_inventario.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm) (última consulta: 18 de agosto de 2019).

aprendizaje de idiomas por considerar las emociones y utilizarlas como positivas y facilitadoras” (2008: 33).

### **3. Español para extranjeros y español para inmigrantes**

Tras haber realizado un acercamiento a la realidad del colectivo inmigrante y a ciertas características específicas de este colectivo, nos centraremos en reseñar las dos posturas que, desde el punto de vista académico, se plantean en cuanto a la enseñanza de español a inmigrantes. Por un lado, las que plantean que la enseñanza debe ser la misma que para el ámbito de ELE; por otro, las que opinan que se trata de dos tipos de enseñanza diferentes.

#### **3.1. La enseñanza de la lengua**

Debemos comenzar este apartado con las palabras de Carmen Delia, que señala (2012: 23-24) la importancia de diferenciar entre proceso de adquisición, formado por aquellos extranjeros que se encuentran en un proceso de inmersión en otro país e interactúan con nativos sin apoyo formal de las instituciones; proceso de aprendizaje, extranjeros que aprenden una nueva lengua a través de instrucción formal en su país; y proceso mixto, donde se combina el proceso de inmersión y la instrucción formal. En el caso de los alumnos con lo que vamos a trabajar, los inmigrantes, estaríamos ante un proceso mixto.

De esta manera, también es importante diferenciar, como postula M<sup>o</sup> Victoria Aguirre (2014: 15), entre lengua extranjera, aquella lengua no materna que aprendemos en un contexto donde no tenemos que utilizarla a diario, y segunda lengua, la cual aprendemos cuando convivimos en un contexto donde esta lengua se escucha o habla diariamente, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella. Por tanto, los inmigrantes aprenden español como segunda lengua.

Es cierto que la realidad y las metas que persiguen los inmigrantes que vienen a España son muy diferentes que las de los estudiantes estándar de español, pues como defiende J. Antonio Luque (2015: 1-2): los inmigrantes son personas que llegan a nuestro país procedentes de otro lugar y se quedan a vivir en él, mientras que los

extranjeros son personas que visitan nuestro país pero no tienen la meta de establecerse como parte de nuestra comunidad. No obstante, cabe destacar que, aunque ambos términos comparten una misma realidad, es decir, son personas que han nacido en otro país diferente al nuestro, este autor señala que hay extranjeros que vienen a vivir a nuestro país, como los jubilados en zonas de costa, pero en este caso son llamados extranjeros y no inmigrantes. Luque Moya defiende que este hecho se debe a que los inmigrantes vienen a buscar a trabajo y a sobrevivir, sin embargo, un extranjero viene a disfrutar del país y a gastar su dinero.

La gran diferencia entre migrante y refugiado es que los primeros deciden desplazarse de su país hacia otro diferente para encontrar trabajo, formar parte de esa sociedad y sustentarse a través de la economía de ese nuevo país, mientras que los refugiados se desplazan buscando asilo político, social y económico por guerras u otros enfrentamientos que les impiden continuar su vida en su país.

Alicia Rodríguez (2013: 22-23) o Lourdes Miquel (1995: 2) son estudiosas que defienden que los inmigrantes son estudiantes iguales que los estudiantes estándar, aunque tengan diferentes culturas, diferentes grados de alfabetización y sus motivaciones no sean las mismas, ya que simplemente los caracterizamos de forma distinta por mirarlos con ojos cegados por visiones negativas. Asimismo, Mario de la Fuente (2015: 2) añade que tanto los inmigrantes como los extranjeros tienen los mismos problemas con la lengua, ya sea con el subjuntivo, con los verbos *ser* y *estar*, con los géneros, con los tiempos en pasado, con las preposiciones..., por lo que en cuestión de aprendizaje de español con sus respectivas dificultades están en igual de condiciones.

No obstante, es importante señalar que el principal factor que diferencia a los llamados estudiantes estándar y a los inmigrantes son sus objetivos a la hora de aprender español. Los estudiantes estándar estudian por placer o por un proceso de inmersión voluntario mientras que los inmigrantes y refugiados lo estudian por supervivencia e integración en la sociedad. Como defiende Amelia Blas (2004: 4-5), los extranjeros que ocupan las clases de español tienen condiciones sociales similares y se rigen por el mundo occidental, pero los inmigrantes no. Las clases con inmigrantes destacan, sobre todo, por su carácter urgente, es decir, porque necesitan hablar lo antes posible el español para buscar trabajo, casa, arreglar sus papeles, etc. Por esta razón, estos temas

tienen que ser estudiados antes que en una clase de ELE para extranjeros. Afirma que ambas enseñanzas se diferencian por los contenidos curriculares pero también por la metodología, ya que debemos basarnos en el uso comunicativo de la lengua y utilizar imágenes o materiales visuales con ellos. Además, las destrezas tendrán un lugar bastante diferente dentro del aula, ya que le daremos más importancia a la vertiente oral que a la vertiente escrita, sobre todo, en un principio.

Por último, otro asunto que nos ha parecido de especial importancia es la diferencia en cuanto a la evaluación de unos y otros alumnos, es decir, como apunta Amelia Blas (2004: 6), los inmigrantes no deberían ser examinados ni evaluados de la misma manera que los extranjeros. Con los inmigrantes ya no seremos meros transmisores de contenidos curriculares, sino que nos convertiremos en mediadores y orientadores de los alumnos en su vida real, por lo que la evaluación no será tan importante en este ámbito. Podemos llevar estas mediaciones al aula a través de nociones administrativas, legales, culturales, sanitarias... que les serán de gran utilidad en su vida cotidiana. En nuestra opinión, la evaluación debería desecharse en este tipo de aulas porque los alumnos realmente no están interesados en qué nota sacar sino en aprender para sobrevivir e integrarse.

### **3.2. Los inmigrantes en el contexto del MCER**

El objetivo primordial de este apartado es recoger la opinión del MCER sobre el fenómeno de la inmigración, en relación con la integración de este colectivo dentro de las sociedades de acogida europeas y con las lenguas que se hablan en ellas. Al tratarse de un organismo que se encarga de la unificación de la enseñanza de idiomas en todo nuestro continente, es fundamental conocer qué parámetros defiende y cuáles debemos llevar al aula como docentes.

El MCER<sup>4</sup> se creó en el año 2001 en el Consejo de Europa con el fin de crear una política lingüística enfocada a la formación, la educación y la regularización del aprendizaje de lenguas en el contexto europeo. Partimos de la siguiente cita del MCER para comenzar:

---

<sup>4</sup>Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (último acceso: 27 de agosto de 2019)

“El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.”  
(2001: 21)

Como indica Susana Llorián (2011: 15), el MCER defiende el plurilingüismo y la pluriculturalismo en Europa, al que contribuyen los inmigrantes que vienen con lengua y cultura propias. Los individuos plurilingües disfrutan de las relaciones que se establecen entre las lenguas que sabe, creándose así la competencia plurilingüe, formada a partir de la interacción de varias competencias. Un hablante plurilingüe utiliza las variedades de las lenguas que sabe de manera simultánea y sucesiva y este conjunto de lenguas o variedades se denomina *repertorio lingüístico*. Cuantas más lenguas y culturas albergues en ti mismo, mejor serán las relaciones que establezcas con personas de otras lenguas o culturas.

Según esta estudiosa (2011: 16-17), aunque la defensa del MCER por el plurilingüismo y el pluriculturalismo haya estado vigente desde el año de su publicación, no fue hasta el año 2005 en una reunión en Varsovia cuando se trató la integración social de los inmigrantes adultos que llegaban continuamente a las fronteras europeas con un objetivo fundamental que, en palabras de la autora, dice así:

“con el fin de desarrollar la comprensión y la confianza entre los europeos, vamos a promover los contactos humanos y a intercambiar buenas prácticas sobre la libre circulación de personas en el continente, con el objetivo de construir una Europa sin fronteras. [...] Estamos decididos a construir sociedades cohesionadas para garantizar un acceso equitativo a los derechos sociales, a luchar contra la exclusión y a proteger a los grupos sociales vulnerables.” (2011: 17).

Por consiguiente, cabe destacar que, aunque la política lingüística del Consejo de Europa defiende la entrada de nuevas lenguas y culturas a Europa, Susana Llorián (2011: 17-18) menciona algunos contras en torno al tratamiento de la inmigración en algunos países de Europa, ya que en algunos países es obligatorio tener algún nivel de



competencia lingüística y cultural antes de poderse quedar a vivir con un permiso, mientras que en otros el aprendizaje es opcional. Además, tanto las horas destinadas al aprendizaje como el dinero empleado para ello varía de un lugar a otro.

Un último aspecto contrario que apunta esta autora es que no se hace especial hincapié en la especialización del profesorado, por lo que podemos encontrarnos profesionales del sector, pero también voluntarios no especializados, asunto que abordaremos en apartados posteriores.

Como ya sabemos, el MCER desarrolla la competencia del español en torno a seis niveles de referencia, pero, como apunta Susana Llorián (2011: 18-19), estos niveles no siempre se ajustan a la realidad y las necesidades de los inmigrantes. El MCER defiende el análisis de necesidades para cada grupo para el que programemos. Debemos saber de qué objetivos partimos, qué contenidos vamos a incluir para conseguirlos, con qué metodología actuaremos y cómo evaluaremos, por lo que Ernesto Martín (2008: 22) afirma que es objeto fundamental el uso del MCER y del PCIC, ya que nos ofrecen gran cantidad de opciones que llevar al aula. El MCER, con sus descriptores generales de destrezas y competencias, y el PCIC con sus componentes: gramatical, ortográfico, fonético, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos, nociones generales y específicas, referentes culturales, saberes y comportamiento socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje.

El uso de estas herramientas no implica que no podamos hacer las respectivas adaptaciones para estos alumnos, puesto que, como indica Susana Llorián (2008: 18-19), no solo es importante tener en cuenta sus necesidades, sino también partir de situaciones reales que los inmigrantes van a vivir para escoger los contenidos que tratar en el aula (el Marco ofrece ejemplos de ello), y partir de una metodología acorde con nuestros alumnos, pues puede haber casos donde los alumnos siguen formas de aprender diferentes a las nuestras, como la memorización.

El MCER (2001: 23-24) se posiciona a favor del enfoque orientado a la acción, a través del cual las unidades didácticas que creemos deben recoger textos reales y estar orientadas a la realización de una tarea final perteneciente a la vida real. Los inmigrantes se convierten así en usuarios del español, sobre todo, por formar parte de la sociedad. Por tanto, son usuarios doblemente: como aprendices en un aula y como

ciudadanos. Los alumnos no solo son individuos dentro del proceso, sino también agentes sociales, por lo que no solo importan sus características personales, sino también el entorno social en el que se desarrolla su vida y donde utilizará la L2. Además, con este enfoque se aboga por la autonomía del aprendizaje, por lo que el alumno es el encargado de su propio proceso de aprendizaje y el MCER pretende que los docentes potencien dicha autonomía siempre.

### **3.3. El concepto de *interculturalidad***

A continuación, vamos a hablar de la interculturalidad y de su tratamiento en el aula. Es fundamental para nuestro trabajo si tenemos en cuenta que uno de nuestros objetivos principales ha sido investigar cómo el MCER se pronuncia ante el proceso de aprendizaje de los inmigrantes y otorga una serie de pautas para su evolución e integración dentro de la sociedad y del aula, entre ellas, el respeto hacia la cultura del nuevo país, nutriéndose de ella y conservando la cultura propia. Creemos que es un punto importante a tratar en nuestro trabajo porque en la sociedad de hoy en día debe fomentarse aún más la interculturalidad y el respeto hacia lo diferente.

Además del MCER, el PCIC<sup>5</sup> propone en su inventario dedicar cierto tiempo al tratamiento de “las habilidades y actitudes interculturales” dentro del aula de español. Junto a este apartado también se encuentran los contenidos, saberes y comportamientos socioculturales.

Como señalan Dimitrinka Níkleva y M<sup>o</sup> Pilar López (2016: 8), debemos diferenciar entre multiculturalidad, es decir, diversidad de culturas, lenguas, razas o religiones, e interculturalidad, basada en establecer relaciones entre razas, lenguas, culturas... y fomentar la convivencia entre estas.

García Parejo (2004: 3) afirma que el inmigrante y el docente, como adultos, conectan entre sí dentro del aula gracias al español, la lengua materna de uno y la lengua meta del otro. Cada uno de ellos, tanto docente como alumnos, se guían por los principios, valores y la cultura que han conocido de su país de origen. Todo ello se

---

<sup>5</sup> Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm) (última consulta: 16 de agosto de 2019).

manifiesta en el uso de la lengua, sus variedades y las actitudes de cada uno. Debido a las condiciones económicas y sociales en las que llegan algunos de los migrantes, pueden producirse choques o tensiones que los mismos docentes deben saber llevar en el aula. El inmigrante compartirá con su profesor la voluntad de adaptarse a la nueva sociedad y sus características tecnológicas, culturales y laborales.

Según esta autora (2004: 4), los españoles nacemos en una sociedad y entorno concretos que no tendemos a cambiar en ningún momento. Nuestra identidad es estática, por lo que no llevamos a cabo cambios en nuestros comportamientos y actuaciones en ningún momento de nuestra vida. Los valores y la cultura donde hemos nacido la catalogamos como adecuada y verdadera, por lo que esperamos que el inmigrante que venga se adapte inmediatamente a la lengua y a la sociedad donde vivimos. En palabras de Lourdes Miquel:

“Cada uno de los interlocutores tiene expectativas de que el otro actúe como él cree que debe actuar. Pero cuando la actuación rompe esas expectativas, inmediatamente cada interlocutor realizará un juicio sobre el otro: es un tacaño, (...) un loco, (...) un pesado, (...) es muy frío...” (1997: 3).

Por esta razón, la mayoría de los inmigrantes que llegan son sometidos a un proceso de aculturación, es decir, la profunda implicación e integración en la cultura de acogida les impide continuar con la propia identidad de su cultura. La perfección radicaría en una identidad multicultural, es decir, que se adapte al cambio y no pierda el lazo que le une con su propia identidad. Por ello, en ciertas ocasiones los recién llegados no quieren integrarse y prefieren formar sus propias escuelas, centros de trabajo o iglesias con personas de su misma procedencia y lengua. Didácticamente, la regulación de estos factores supondría una puesta en práctica integral, a la cual podremos llegar a través del conocimiento de nuestra identidad propia, la de nuestros alumnos y la convivencia de ambas.

A favor de las afirmaciones de García Parejo (2004: 3-4) se sitúa Lourdes Miquel. Para esta estudiosa (2003: 2-3) muchas de las dificultades que se crean en el aula son producidas por conflictos o choques culturales entre el docente y el alumno inmigrante, o incluso entre los propios alumnos, ya que hay que considerar que un marroquí y un chino no tienen la misma cultura ni la misma visión del mundo. Debemos

enseñar a nuestros alumnos los componentes socioculturales más relevantes dentro de la cultura española, entendiéndolos desde otra perspectiva y sin tener que alejarse de su propia cultura. Debemos acercarnos nosotros también a su cultura, pero darles un poco de la nuestra poco a poco, y entendernos mutuamente sin imponer nuestra visión del mundo y nuestra cultura. Lourdes Miquel propone actividades como ir a sus casas a conocer sus costumbres, comidas, celebraciones..., pero también invitarlos a que vengan a las nuestras.

Como señala Crescencia García (2008: 3), los inmigrantes, al llegar a España, pueden sufrir el llamado estrés cultural, es decir, un choque con la cultura del país al experimentar cambios en su identidad, pues es habitual encontrarnos con individuos que en su país han pertenecido a una clase social más elevada que la que los define aquí. Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2008: 27) añaden dos tipos de estrés más que se da en los refugiados: estrés migratorio (acumulación de situaciones de estrés producido por la migración) y estrés traumático (producido por las situaciones que han tenido que vivir, tales como desastres, guerras, situaciones embarazosas...).

Por su parte, si seguimos con el planteamiento de Isidro García (2002: 30-31), podemos afirmar que las personas, al entrar en contacto con culturas tan diferentes a la nuestra, podemos desarrollar etnocentrismo (conocer y analizar otra cultura desde la perspectiva de la propia cultura), relativismo cultural (conocer y analizar otras culturas desde la propia pero sin mezclarlas con ellas) e interculturalidad, que es el respeto, igualdad y aceptación entre culturas que hemos comentado hasta ahora. Por tanto, los docentes somos personas como cualquier miembro de nuestra sociedad, por lo que podemos decantarnos por cualquiera de las opciones anteriores. Aunque hoy en día en el ámbito de la enseñanza de lenguas se pretenda fomentar la interculturalidad, no quiere decir que se haga completamente. Por esta razón, los profesores debemos convertirnos en los perfectos mediadores interculturales e intentar que nuestros alumnos adquieran esta capacidad.

La misma opinión tiene Mercè Pujol (2008: 2) al respecto, pues opina que no debemos imponer nuestra cultura occidental, sino abrir el diálogo en el aula y dejar que los alumnos comparen y manejen para transformarse en mediadores interculturales entre ellos. Esta misma autora señala que los humanos por tendencia natural tendemos a rechazar los valores culturales que se separan de los propios, ya que no nos

identificamos con ellos, razón por la cual muchas veces es difícil de entender ciertos aspectos culturales, como ha ocurrido con la religión u otras creencias de esta índole a lo largo de la historia. Para esta autora el principal objetivo de las habilidades interculturales es establecer un diálogo entre las diferentes culturas, siempre desde la igualdad y el respeto. Crearemos así una sociedad donde la heterogeneidad y lo diverso será lo atractivo, no lo repelente.

Martina Tuts y Concha Moreno (2005: 9-10) también se han mencionado al respecto declarando que debemos aprender y enseñar a escuchar y respetar a los demás, a los diferentes a uno mismo, y a cuestionarnos lo propio para dejar de considerarlo como universal. Como docentes debemos ser profesores reflexivos, no solo en materia de contenidos y programación, sino también de actitudes, conductas y capacidades.

Por otro lado, la estudiosa Amelia Blas (2004: 33) diferencia entre Cultura con mayúsculas y cultura con minúsculas, pues la primera encierra el estudio de las artes, como la literatura, la pintura, la música, la historia..., mientras que la segunda hace alusión a los comportamientos, actitudes y valores de la sociedad de la lengua meta. En referencia a esta última, enumera una serie de temas que considera importantes para llevar al aula de inmigrantes: cotidianidad (comidas, horarios, hábitos en la mesa, la festividad, horarios, tiempo y actividades de ocio...); vida (niveles, vivienda, sanidad...); relaciones personales (familia, relaciones entre hombres y mujeres, la familia, el trabajo, la administración, las autoridades...); valores y creencias (sociedad, política, historia, religión...); comunicación no verbal (turnos de habla, silencios...); convenciones sociales (regalos, conversaciones, saludos, puntualidad...); por último, comportamientos (celebraciones, fiestas, ceremonias religiosas...). Algunas pueden parecer demasiado obvias e irrelevantes, pero lo cierto es que pone ejemplos, como la distribución del hogar, las unidades de medida o la manera de pagar, que son de gran importancia en el día a día y que varían de sus culturas a la nuestra. Ya no solo importante saber saludar y decir “hola” o “¿qué tal?”, como ocurría en métodos anteriores, sino también la forma de actuar en estos actos comunicativos (dos besos, dar la mano...).

Para crear un clima de empatía y sensibilidad respecto a las culturas dentro del aula es importante saber qué actividades debemos llevar. Algunos de los expertos que estamos tratando han querido mencionarse al respecto en torno a esta cuestión. Amelia

Blas (2004: 37) es partidaria de presentar lo sociocultural unido a la gramática y a la oralidad y no por separado, pues están entrelazados. Por su parte, Mercè Pujol (2008: 6-7-8-9) ofrece una serie de ejemplos de actividades: hablar sobre las diferentes lenguas que conocen y contar un poco sobre ellas, hablar sobre su raza y situarla en el mapa, contar detalles sobre los rasgos culturales más importantes con los que se identificaría, tratar el tema de los estereotipos... Además, defiende la utilización del humor y la ironía en torno al tema de las habilidades interculturales, ya que considera que cada persona tiene una visión del mundo y existen diferentes formas de mirar la realidad, por lo que cada cultura y lengua tiene su propia mirada y contempla el humor desde su perspectiva del mundo.

Otras, como Dimitrinka Níkleva y M<sup>o</sup> Pilar López (2016: 10), opinan que trabajar las variables afectivas y cognitivas para mejorar el clima del choque cultural es interesante, por lo que se pueden llevar a cabo técnicas como conocer qué etnias hay en el aula; qué diferencias puede haber entre nuestra cultura y la cultura de los inmigrantes, abriendo nuestra mente a la diversidad cultural y aceptarla como tal; qué malentendidos pueden producirse y cómo solucionarlos; cómo mostrar motivación para llevar a cabo la etapa de adaptación y de interacción con otras culturas; conocer cómo se comportan socialmente las personas de la otra cultura; y, por último, reflexionar sobre la otra cultura a través de las observaciones que hagamos de las personas de esa cultura.

Es necesario, como conclusión a este apartado, hacer mención a una cita de las dos últimas autoras a las que hemos hecho referencia, pues explican en unas breves líneas el objetivo principal de este apartado:

“En la medida que nos corresponde a los docentes, somos conscientes de que la escuela debe colaborar en la creación de una sociedad intercultural y en la formación de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. El reconocimiento del Otro debe ser uno de los valores de la sociedad actual. Además, es necesario tratar la diversidad con los principios de igualdad y diferencia. Solo el hecho de conocer algunas diferencias culturales entre los usuarios de una lengua de distintas etnias no es suficiente para hablar de interculturalidad. Sí podremos hacerlo cuando se trata de relaciones no discriminatorias, basadas en el respeto mutuo y la tolerancia. Dicho brevemente, el objetivo es la convivencia; superar la actitud pasiva de aceptación de la diferencia y conseguir la comprensión del Otro. Todo esto nos aportaría un enriquecimiento cultural.”(2016: 2).

## **4. Enfoques didácticos en el aula de Español para inmigrantes**

### **4.1. Breve aproximación teórica**

La planificación y la metodología por parte de los docentes en el aula de español para inmigrantes es un aspecto fundamental en la enseñanza de esta disciplina. Actualmente, existen varios enfoques o métodos diferentes, y si hojearmos con detenimiento algunos manuales de ELE podemos ver cómo un autor puede decantarse por uno u otro, pero en el caso de los inmigrantes el asunto encierra más complicaciones. Procedemos, por tanto, a realizar una aproximación teórica a cuáles son los enfoques didácticos más adecuados para la ELEI.

Debemos tener en cuenta que en una clase con este tipo de estudiantes puede haber alumnos alfabetizados o no alfabetizados, por lo que nuestro método de enseñanza tenderá a priorizar la vertiente oral dentro del aula. Por esta razón, en las siguientes líneas demostraremos, a través de las opiniones de los estudiosos del tema, cómo los métodos comunicativos son el principal punto de partida de todos los expertos en la materia. Aquí reside la gran labor del docente de español, pues debe basarse en las necesidades de sus estudiantes, en los objetivos que quiere conseguir y en sus características personales para decantarse por un método u otro.

Los expertos que vamos a tratar en este capítulo se decantan por el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, ya sea a través del método comunicativo como tal, del enfoque por tareas o del enfoque orientado a la acción que, como comentamos en apartados anteriores, es el defendido por el MCER actualmente. Algunos autores se decantan por un método o enfoque concretos, como Lourdes Miquel (1995: 1), Marcin Sosinski y Elena Luna (2008: 281) o Mario Gómez (2008: 83) a favor del método comunicativo; Eva M<sup>o</sup> García y Victoria Khraiche (2013: 11) por el enfoque por tareas; o M<sup>o</sup> Jesús Llorente (2015: 9) por el enfoque orientado a la acción. Tanto el aprendizaje por tareas como el enfoque accional se diferencian del método comunicativo en que su principal finalidad es la consecución de una tarea final perteneciente a la vida real, tales como rellenar documentos con sus datos personales, saber comprar billetes de transportes públicos, moverse por Madrid, ir al médico, hablar con los psicólogos, encontrar trabajo, buscar piso...

Como apunta Lourdes Miquel (1995: 1) y otros estudiosos, como Jane Arnold (2006: 2) o Eva M<sup>o</sup> Ortiz y Victoria Khraiche (2013: 5), entre otros, el principal objetivo con este tipo de estudiantes es potenciar su competencia comunicativa. Entender la lengua desde su uso comunicativo, es decir, la lengua como un instrumento que utilizamos para comunicarnos. Hay personas que no la necesitan en su primer momento de llegada y que la aprenden después, mientras que otros la necesitan para sobrevivir de forma inmediata. No solo quieren adquirir la lengua, sino también utilizarla para sobrevivir y progresar en la sociedad. Si conocen el español, mejorarán laboral y socialmente. Por ello, necesitamos potenciar en la clase de inmigrantes su uso comunicativo y no su uso más formal a través de la enseñanza de verbos, conjugaciones, etc. Debemos huir de los objetivos más estructurales, aunque en ciertos momentos puedan servirnos de utilidad, y fomentar la competencia comunicativa.

Lourdes Miquel (1995: 1) defiende que la lengua es el instrumento principal para conocer el mundo. En su opinión, la gramática se estudiará como uno de los principios fundamentales para que se produzca la comunicación, es decir, saber conjugar un verbo no es el objetivo final, como ocurría en métodos estructuralistas, sino un objetivo que pende de los objetivos comunicativos de la programación. De la misma manera opina Mario Gómez (2008: 88-89), el cual defiende que la enseñanza de la gramática debe ir ligada a un contexto comunicativo y un significado siempre. Partimos de un contexto concreto y de una tarea comunicativa para decidir el tipo de texto que utilizaremos para el aula. A partir de esto, debemos escoger los elementos lingüísticos que intervendrían, tales como fonéticos, léxicos, morfológicos, sintácticos, pragmáticos y funcionales.

García Parejo (2004: 6) resume muy bien el principal objetivo que vamos a seguir en este apartado, ya que parte de que la planificación y la metodología son dos factores muy importantes. Menciona que en muchas ocasiones los alumnos adultos no sienten interés por asistir a clase, o sienten que no cumplen lo estipulado en el aula y abandonan su aprendizaje. Normalmente, pretenden que el gran esfuerzo que llevan a cabo les dé resultados rápidamente, pero lo cierto es que esto es difícil. Además, debemos partir de la base de que tratamos con personas adultas que, acostumbradas a tratar con ciertos métodos de aprendizaje, como la memorización, les resulta complejo o imposible entender el uso de otras técnicas o métodos para desarrollar su aprendizaje. Por esta razón, debemos analizar las necesidades de nuestros alumnos y negociar estos



factores para que no haya desmotivación ni futuros abandonos. Los objetivos que perseguimos deben adecuarse a las necesidades comunicativas del día a día de nuestros alumnos, es decir, de la realidad, de su realidad.

Crescencia García (2008: 3) señala que no solo es importante tener en cuenta sus necesidades, sino también sus expectativas, sus intereses, sus deseos, sus capacidades, su cultura, la interlengua, la manera de aprender, qué estrategias utilizan para aprender, así como las dificultades y las oportunidades sociales de estos sujetos. Esta autora señala que hay profesores que opinan que no es necesario centrarse tanto en hacer análisis de necesidades con estos sujetos, ni siquiera saber qué lenguas o culturas manejan, pues son alumnos como otro cualquiera. Lo cierto es que son alumnos iguales que los otros, pero todos los aspectos que hemos enumerado anteriormente cambian con respecto a los demás alumnos estándar que podamos tener.

M<sup>o</sup> Victoria Aguirre (2014: 12-14) y Luque Moya (2015: 7) señalan las necesidades más inmediatas que pueden tener estos sujetos en un nivel inicial. Cabe mencionar que el resto de los autores no se alejan mucho de la opinión de estos dos estudiosos, pero hemos decidido realizar una síntesis de ambos por parecernos los más completos. Así, enumeran como contenidos fundamentales a tratar en la programación: identificación, documentación (permiso de residencia, ya sea de corta duración o de larga duración), empadronamiento (poder tener servicio sanitario y educativo, necesario para el permiso de residencia, la nacionalidad o tener casas de ayudas sociales), vivienda (cómo buscar, precios...), empleo (cómo encontrar trabajo, cómo hacer una entrevista...), educación, sanidad, familia, transportes y ocio.

Por otro lado, Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2000: 7-9) le dan gran importancia a la pragmática dentro del aula de español. Abogan por enseñar una lengua funcional, es decir, que permita a los estudiantes entablar conversaciones sencillas. Esto no siempre quiere decir que los elementos lingüísticos que vayamos a enseñar tengan que ser igualmente sencillos, sino que debemos buscar un equilibrio.

Villalba y Hernández ponen como ejemplo la afirmación y la negación, ya que no solo basta con enseñar *sí/no*, sino también otros elementos que utilizamos para negar y afirmar en español, como el movimiento de cabeza, propios de nuestra cultura y que nos hacen huir de la sequedad o pasividad que puede ser el utilizar *sí/no* simplemente al

rechazar o afirmar preguntas. Como docentes, debemos guiar a nuestros alumnos en la enseñanza. Muchas veces utilizamos formas lingüísticas que se corresponden con diversas funciones o, al contrario, una función con varias formas. Podemos enumerar una serie de ejemplos: para pedir algo podemos preguntar (“¿me das un vaso?”), afirmar (“dame un vaso”), prometer (“si me das un vaso, te invito a una cerveza”) o amenazar (“o me das el vaso, o me enfado contigo”), pero raras veces decimos “te pido un vaso”, por lo que debemos enseñar estas cuestiones también a los alumnos porque van a encontrárselo en su vida cotidiana. Todos estos hechos transmiten nuestra cultura y los usos comunicativos implicados en ella, por lo que la pragmática también ocupa un papel muy significativo dentro de este tipo de aulas.

Eva M<sup>o</sup> García y Victoria Khraiche (2013: 5) enumeran una serie de pautas para crear programaciones con alumnos de estas características: fomentar el entretenimiento e interés de los alumnos; impulsar la utilización de diferentes estilos de aprendizaje; crear un ambiente de aula acorde a nuestros alumnos (poco ruido visual y pizarra limpia y ordenada); crear una metodología partidaria de los diferentes enfoques, es decir, hay actividades estructurales que potencian la memorización, cosa a la que están acostumbradas algunas culturas, por lo que pueden mejorar su aprendizaje; fomentar la competencia comunicativa y la intercultural a través de la cooperación y el dinamismo; darle importancia al componente afectivo, ya que el profesor, poniendo unos límites, se implicará en este proceso; mantener la distancia con los estudiantes en cuanto al dolor, pues si nos entrometemos demasiado, saldremos perjudicados; en las clases a menudo puede haber improvisación, por lo que debemos estar preparados y mostrarnos flexibles en todo momento; el profesor y sus estudiantes deben formar un gran equipo para que la clase y el aprendizaje funcionen, por lo que debemos desechar los grupos tradicionales y fomentar la creación de equipos, ya que son más heterogéneos, duran más en el tiempo, no hay líderes y las tareas están bien organizadas, por lo que cada uno tiene un rol y debe cumplirlo, además de poder autoevaluarse a sí mismos.

Por su parte, otro asunto importante es el que señalan Lourdes Miquel (2003: 5) y M<sup>o</sup> Jesús Llorente (2015: 5), las cuales defienden que el profesor no debe ser el principal foco de importancia dentro del aula de inmigrantes, por lo que debemos coronar al alumno como el propio protagonista de su proceso de aprendizaje. El alumno como aprendiente autónomo maneja los recursos que le permiten aprender la L2,

reflexiona sobre el proceso, lo desarrolla y para que todo funcione a la perfección, debemos motivarlos con el fin de que se responsabilicen de su aprendizaje y este sea significativo. El componente estratégico, tan destacado hoy en día en la enseñanza de segundas lenguas, es fundamental dentro del aula de inmigrantes.

Por último, nos gustaría mencionar uno de los criterios que engloba toda programación didáctica y que mencionamos brevemente en el primer apartado: la evaluación. ¿Es necesaria la evaluación en este tipo de alumnado o debemos desecharla? Según Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2008: 8), no es frecuente evaluar el progreso de estos estudiantes. Normalmente, los profesores de español para inmigrantes se centran en que aprendan las nociones básicas que van a tener que utilizar en la vida diaria y no le dan importancia a su evaluación. Es difícil evaluar a los adultos porque generalmente deberíamos basarnos en su manejo de la lectoescritura y en los conocimientos generales que tiene sobre la L2 y la cultura y, como sabemos, el nivel de una clase de inmigrantes puede ser bastante heterogéneo si tenemos en cuenta estos factores.

Bajo nuestro punto de vista, muchos de los inmigrantes quieren aprender la lengua para adaptarse a la sociedad, a la misma vez que trabajan y viven, sin importarle llegar a conseguir unos objetivos, sino simplemente cubrir sus necesidades comunicativas básicas. Para los inmigrantes no es tan importante conseguir un certificado de su nivel de la lengua como para los estudiantes estándar de español, por lo que evaluarlos en muchas ocasiones no tiene sentido, aunque nos ha parecido interesante la propuesta de Alfonso Martínez (2007: 6), el cual propone evaluar a los inmigrantes mediante una prueba oral final donde se traten todas las destrezas y se haga un análisis evaluativo de los alumnos por medio de rúbricas u otros instrumentos de trabajo que le permitan al docente ver su evolución y aquellos objetivos que no se hayan alcanzado.

#### **4.2. Estilos y estrategias de aprendizaje**

Como hemos ido comentando a lo largo del corpus teórico, el colectivo inmigrante, criado y educado en países totalmente diferentes a los nuestros, tanto en valores sociales como políticos, lingüísticos y culturales, ha desarrollado una serie de estilos de aprendizaje y estrategias distintas a las nuestras en la mayoría de los casos.

Los inmigrantes, cuando llegan a nuestro país, han llevado a cabo estrategias para viajar, para encontrar una casa donde vivir, para solicitar asilo, para ir a los servicios sociales... y no conocían la lengua meta. Estos individuos, como hablantes de otra lengua, manejan una serie de estrategias para desenvolverse en ella, por lo que aprenderán el español guiándose por las mismas.

Aquí radica el objetivo de este apartado: argumentar qué estilos de aprendizaje son los más destacados en este tipo de estudiantes y qué estrategias utilizan. Todo ello con el fin de entender el proceso de enseñanza que llevan a cabo dentro y fuera del aula de español, pues como docentes es fundamental conocer estos aspectos si queremos que nuestra programación y planificación de sesiones se ajuste lo máximo posible a sus necesidades.

Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2000: 6) definen el concepto de estrategias de aprendizaje muy bien. Afirman que cuando somos adultos y necesitamos solucionar problemas, tendemos a pensar en aquellos recursos que hemos ido creando a lo largo de nuestra vida y que conocemos como sentido común o lógica. Dentro del ámbito de la enseñanza, a este tipo de recursos los llamamos *estrategias de aprendizaje*. Cuando estudiamos una nueva lengua, intentamos activar esos recursos que hemos ido creando a lo largo de nuestra vida, ya sean lingüísticos o extralingüísticos, con el fin de hacer más fácil el aprendizaje de la nueva lengua.

Según Crescencia García (2008: 45), creamos estrategias dependiendo de nuestra lengua, nuestra cultura, nuestras motivaciones, nuestra formación, así como por experiencia y necesidades.

Como defiende Lourdes Miquel (2003: 2), los alumnos tienen una serie de conocimientos y estrategias de aprendizaje que le han servido para conocer y manejar su lengua materna y su vida. Ellos mismos no saben reconocer las estrategias de aprendizaje que manejan, por ejemplo, cuando tienden a adquirir el léxico por memorización. Por esta razón, somos nosotros, los docentes, los que debemos observarlos en las actividades que hacemos dentro del aula intentando que potencien sus propias estrategias de aprendizaje y enseñándoles otras nuevas, las nuestras, con el fin de crear un equilibrio entre lo suyo y lo nuestro que derive en un aprendizaje más significativo.

Eva M<sup>o</sup> García y Victoria Khraiche (2013: 3) postulan que si utilizamos siempre el mismo estilo de aprendizaje, las clases no serán igual de reconfortantes académicamente, ya que la homogeneidad en el aula no es buena, pues cada persona potencia más un estilo u otro. A favor de estas afirmaciones se sitúa Jane Arnold, ya que opina que si variamos la metodología para tratar los diferentes estilos, notaremos mayores progresos en los alumnos y una mayor motivación.

Antes de mencionar los tipos de estrategias de aprendizaje que podremos encontrar dentro del aula, me parece interesante hacer referencia a la estudiosa Ana Robles que se encarga de hablar sobre los estilos de aprendizaje en su página web *Aprender a aprender*<sup>6</sup>. Sus afirmaciones se basan en el Modelo VARK (N.D. Fleming y C. Mills). Dependiendo del estilo de aprendizaje por el que nos decantemos, se definirán nuestras estrategias de aprendizaje. La autora parte de la distinción entre sistema de representación visual, auditivo y kinestésico en función de las estrategias que siguen los alumnos.

Las personas visuales tienen una mayor facilidad para adquirir información de forma rápida. Este sistema nos permite enlazar con una mayor facilidad conceptos e ideas, cosa que dificulta más a las personas que son auditivas o kinestésicas. La abstracción y la planificación van de la mano con este sistema. Casi todos los profesores y universitarios somos visuales, pues es a lo que estamos acostumbrados por nuestro sistema educativo. Si somos visuales, aprendemos mejor leyendo o viendo la información.

Como actividad práctica preferimos leer fotocopias, o tomar notas con el fin de tener algo que leer después. A la hora de aprender, aprendemos a través de la vista y de una visión detallada. No solemos recordar las cosas que oímos. Memorizamos bien, visualizamos con detalles y almacenamos lo que vemos de forma rápida. Normalmente, no somos partidarios de una escucha activa y si hay desorden visual, nos distraemos, pero si hay ruido, no. Por último, este tipo de alumnos se siente cómodo con actividades como contar historias a través de imágenes o dibujos, ejemplificar vocabulario con imágenes, crear textos o cómics, leer y conocer visualmente a un personaje...

---

<sup>6</sup>Disponible en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html> (último acceso: 27 de agosto de 2019)

Por otra parte, las personas auditivas se guían por sus grabaciones mentales. No enlazan conceptos con ideas de forma tan fácil como las personas visuales. El sistema auditivo es muy importante dentro del aprendizaje de otras lenguas y dentro de la música. Un alumno auditivo entiende e interioriza mejor la información cuando el profesor explica oralmente y cuando ellos mismos pueden comentar o explicar esa información a otras personas. Son alumnos que se distraen y hablan solos. Tienen una mayor facilidad para escuchar, hablar y expresarse. Aprenden a través de la escucha y repitiendo una y otra vez. Por ello, prefieren diálogos que descripciones, imágenes o dibujos. Se distraen siempre que haya ruido. Estos alumnos prefieren llevar a cabo actividades como debates, preguntas entre los alumnos, escuchar audios, escribir dictados, leer oralmente, grabarse...

Por último, las personas kinestésicas relacionan la información con los movimientos y sensaciones. Este sistema es más lento que los dos anteriores. Necesitamos más tiempo para aprender dónde están las teclas del ordenador sin pensar que para memorizarlas. La ventaja que apunta la autora es que si sabemos o conocemos algo con nuestro cuerpo, no lo olvidaremos tan fácilmente, es decir, aprendemos a nadar o a montar en bicicleta y no se nos olvidará nunca, pero si memorizamos algo, sí podemos olvidarlo.

Este tipo de alumnos necesita más tiempo de procesamiento que los otros alumnos y no es que sean más lentos, es que tienen una forma diferente de aprender. Necesitan estar en movimiento continuamente, incluso cuando estudian pueden andar o pasear para saciar esa necesidad, por lo que dentro del aula necesitarán moverse y levantarse. Tocan las cosas, se mueven bastante y tienden a gesticular. Como aprenden tocando y haciendo, físicamente se involucran en las actividades o tareas. Como contra podemos apuntar que se distraen si los métodos de enseñanza son visuales o auditivos únicamente. Por último, las actividades que prefiere este tipo de alumnado son juegos role-play, asociar sonidos con gestos o posturas, la cooperación, anotar las sensaciones que nos producen ciertas cosas, leer y dibujar lo que asociemos a ello...

Ana Robles (s.f.: 1) afirma que los profesores tendemos a utilizar un sistema de representación en clase en detrimento de los otros dos, pero lo cierto es que debemos equilibrarlos. Debemos introducir actividades visuales (escribir en la pizarra, usar fotos o vídeos, añadir fotos en los textos...), actividades auditivas (dar instrucciones

oralmente, dictar, leer en alto...) y actividades kinestésicas (acompañar las explicaciones y corregir con gestos, leer y expresar emociones al respecto, potenciar la cooperación...).

En torno a la selección y distribución de la información, podemos diferenciar entre alumnos activos (partidarios de realizar actividades, dinámicas y cooperar con sus compañeros), alumnos reflexivos (analizan y observan sin actuar), alumnos teóricos (analizan y prefieren las actividades estructuralistas y mecánicas) y alumnos pragmáticos (enlazan la teoría con la práctica rápidamente y prefieren trabajar con contenidos que se correspondan con la vida real).

Como defienden Eva M<sup>o</sup> García y Victoria Khraiche (2013: 3), aunque cada estudiante se especializa en un estilo de aprendizaje, no quiere decir que no pueda usar estrategias propias de los otros estilos. Si combinamos los estilos, se realizará un aprendizaje más significativo. Normalmente, los estudiantes no alfabetizados, neolectores o analfabetos funcionales procedentes, sobre todo, de la zona subsahariana o de África central, donde sus lenguas son fundamentalmente orales, tienden a ser alumnos auditivos y kinestésicos; por su parte, los estudiantes europeos o de Asia Central, que tienen una educación media o superior, prefieren un estilo más visual.

Por otro lado, la autora M<sup>o</sup> Jesús Llorente (2015: 6-7) hace una distinción entre las estrategias de aprendizaje basándose en los estudios de O'Malley y Chamot (1990). Diferencia entre estrategias metacognitivas, a través de las cuales los alumnos observan su proceso de aprendizaje, saben qué aprender y cómo hacerlo, a la vez que planifican su aprendizaje y saben evaluarlo; estrategias cognitivas, en las que los estudiantes utilizan herramientas de aprendizaje e imágenes mentales, repeticiones o deducciones para memorizar; por último, estrategias sociales y afectivas, basadas en la interacción con otros estudiantes y en fomentar aquellas actitudes que mejoran el aprendizaje, como cooperar, motivarse, pedir ayuda o controlar las emociones.

Según la experiencia de esta autora (2015: 7-9), los inmigrantes se sirven, sobre todo, de estrategias sociales y afectivas (pedir ayuda ante palabras desconocidas, pedir que repitan si no han entendido algo, pedir que hablen para poder escuchar más el español...), aunque las estrategias cognitivas, tales como la memorización o la deducción, también afloran bastante dentro del aula a través de actividades como la

repetición de palabras en voz alta por ejemplo. Debemos fomentar las estrategias sociales y afectivas y llevarlas al aula con cuidado, ya que hay alumnos que no conciben la puesta en marcha de una clase donde el juego y la interacción entre los compañeros sea el sustento del aprendizaje.

## **5. El profesorado de español para inmigrantes: breve acercamiento teórico**

Profundizaremos en este apartado en una de las teorías que más recogen los estudiosos tratados en nuestro trabajo: la importancia de la formación de profesores en el ámbito de ELEI.

Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2008: 25), como la mayor parte de los autores trabajados que se mencionan al respecto, opinan que el profesor de español para inmigrantes debe formarse en el ámbito de la enseñanza de idiomas para saber trabajar la interculturalidad, adaptar los contenidos curriculares a estos sujetos, saber evaluar y, sobre todo, para conocer las necesidades de sus alumnos en la nueva sociedad, es decir, qué datos deberán conocer, qué papeles rellenar, cómo funcionan los organismos públicos... Como defienden Eva M<sup>o</sup> Ortiz y Victoria Khraiche (2013: 12), no solo es importante estar formados en el ámbito de ELE, sino que también debemos formarnos en el ámbito de ELE-Inmigrantes, pues, como ya hemos apuntado en apartados anteriores, es bastante diferente.

Pilar Candela (2003: 4) defiende que los profesores debemos estar cualificados para desarrollar la competencia lingüística y cultural (técnicas de aprendizaje y la habilidad para enseñar cursos de lingüística y cultura adaptados a nuestros alumnos), la competencia general como profesores (gestionar la clase, aptitud interpersonal, cooperar con el centro y otras instituciones, habilidad para llevar una clase donde los alumnos no consigan tener la misma capacidad de aprender, manejar recursos...) y la competencia metodológica (motivar, crear un buen clima, potenciar la autonomía y creatividad, tratar los diferentes estilos de aprendizaje, pensar en la personalidad de cada uno, crear objetivos, elegir el método de enseñanza, materiales, técnicas, estrategias, actividades, ayudar a los alumnos, evaluar...).



Es cierto que, como apuntan Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (s.f.: 1), hay ciertas instituciones o asociaciones que ofertan cursos para especializar en el ámbito de ELEI a los profesores. Autoras, como Lourdes Miquel (2003: 3), apuestan por que la Administración destine más ayudas para preparar a los profesores o voluntarios en este campo. Bajo nuestro punto de vista, las instituciones o los centros deben reconocer la importancia de la labor de los profesores de lenguas extranjeras o segundas lenguas, pues no la puede desempeñar cualquier profesional no especializado en este ámbito. Por ello, deben impulsarse más cursos y métodos de especialización, y valorarse institucionalmente la importancia social de estos profesionales.

Lourdes Miquel (2003: 3) señala que lo ideal sería que detrás de los voluntarios estuviese un profesor especializado que realizase una programación didáctica adaptada a las necesidades de los estudiantes y que sea experto en este campo de enseñanza. Asimismo, esta autora (1995: 6) también señala un factor importante y muy arraigado dentro de la sociedad: ser español no te da la capacidad de enseñar nuestra lengua, por lo que hay que formarse.

Por todas estas razones plasmadas anteriormente, entre otras que ya hemos tratado en capítulos anteriores, se impulsó el *Manifiesto de Santander*<sup>7</sup>(VV.AA.) en el año 2004, creado por especialistas en ELE, tales como personal de centros, administración, universidades, formaciones, sindicatos, ONGs... En él se reivindica un plan para organizar, regular y evaluar la enseñanza del español a los inmigrantes y refugiados y se trataban temas como el que estamos desarrollando en este apartado del corpus, la formación de los profesores. Por su parte, en 2006 se reunieron en la Universidad de Alicante varios autores y crearon las *Propuestas de Alicante* (VV.AA.)<sup>8</sup>, donde se hizo hincapié en cuestiones sobre los contenidos curriculares, en la formación de los profesores, de nuevo, y en la integración de asignaturas de esta índole en las carreras universitarias para mejorar la formación de los docentes. En torno a esta última afirmación conforma una crítica Pilar Candela (2003: 4), ya que aunque se introdujeron asignaturas sobre ELEI en algunas carreras, como Filología o Magisterio, ciertas materias que trataban el tema de la interculturalidad en el aula, solo en algunos másteres

---

<sup>7</sup>Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm) (último acceso: 21 de agosto de 2019)

<sup>8</sup>Disponible en: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf> (último acceso: 21 de agosto de 2019).

especializados aparecen asignaturas sobre la enseñanza del español a inmigrantes. Como podemos ver, han pasado ya casi dos décadas y aunque ha podido haber ciertas mejoras, la enseñanza de ELEI continúa con muchas de las carencias que tanto el *Manifiesto de Santander* como las *Propuestas de Alicante* reivindicaban.

## **6. Comparación de manuales y materiales**

### **6.1. Aproximación teórica**

En apartados anteriores de nuestro trabajo, dedicamos un capítulo a la comparación entre alumnos de ELEI y alumnos de ELE. Pudimos llegar a la conclusión de que aunque ambos grupos son alumnos que vienen de otros países, con otra cultura y otra lengua, había grandes factores que los diferenciaban: sus necesidades más urgentes para aprender esa lengua, sus objetivos en cuanto a nuestra lengua y nuestra sociedad, su situación socioeconómica... Por esta razón, en este capítulo hemos decidido hacer una breve comparación entre varios manuales de cada tipo, con el objetivo de extraer nuestras propias conclusiones acerca de si los manuales de ELE son válidos para el aula de español destinada al colectivo inmigrante, y, como objetivo final, caracterizar al colectivo inmigrante como un alumnado con unas necesidades muy concretas.

Hay autores que consideran que los manuales de ELE pueden ser útiles para inmigrantes y refugiados, como es el caso de Lourdes Miquel (2003: 8), Marcin Sosinski y Elena Luna (2008: 280) o Susana Pastor (2004: 6), aunque todos ellos hacen hincapié en la afirmación de Lourdes Miquel (1995: 6) sobre la adaptación de los contenidos que aparecen dentro de esos manuales, es decir, debemos eliminar aquellas imágenes que puedan resultar humillantes o molestas, aquellas actividades que recojan ciertas técnicas de aprendizaje que nuestros alumnos no manejan, como los tipo test, las gráficas, etcétera, y suprimir los ejercicios donde aparezcan los típicos estereotipos culturales.

Asimismo, Lourdes Miquel (1995: 5) señala que, en ocasiones, es significativa la mezcla de los materiales propios de los docentes con los creados por las editoriales, pues estos últimos presentan múltiples ventajas a los inmigrantes como la ordenación de los contenidos curriculares de menor a mayor dificultad, la utilización de diálogos de personas nativas o hispanohablantes que obedecen a los objetivos comunicativos de los

inmigrantes, la importancia del uso comunicativo de la lengua, la aparición de contenidos socioculturales y, sobre todo, de imágenes, documentos o fotografías. No obstante, afirma que debemos ser bastante selectivos a la hora de organizar el material, ya que partimos de la base de que los manuales de ELE están fabricados para personas alfabetizadas y con conocimientos del mundo occidental.

Cabe destacar la postura de Eva M<sup>o</sup> García y Victoria Khraiche (2013: 11), pues en la propuesta de programación didáctica que desarrollan defienden que los contenidos curriculares elegidos por inmigrantes no deben diferenciarse extremadamente de los de una clase de ELE con estudiantes estándar:

“En cuanto a los contenidos concretos de cada nivel, esbozaremos tan solo algunas ideas, ya que realmente no difirieron mucho de los que se pueden desarrollar en otros contextos de enseñanza de ELE. Esta es precisamente la conclusión más destacable: los contenidos escogidos pueden y deben ser muy similares para cualquier estudiante, sea cual sea su perfil (resaltamos esta cuestión porque es frecuente caer en los estereotipos). Así las cosas y según nuestra experiencia, para desarrollar una unidad sobre los transportes, por ejemplo, podremos hablar también de aviones, y no de pateras; y si queremos fantasear con una casa ideal entre sonrisas, buscaremos mansiones de lujo en la playa, y no pisos compartidos por desempleados crónicos. Esto, que parece una obviedad, no siempre es lo habitual en los manuales manejados en las aulas de inmigrados.” (2013: 11)

Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández (2008: 16) sostienen que a los inmigrantes se les prepara para tener la competencia básica del español que les permita hablar en su vida cotidiana, mientras que a los estudiantes de ELE los dividen en niveles y les integran una mayor cantidad de contenidos. Por lo tanto, en los inmigrantes se mide menos el nivel de la L2, por lo que los materiales que utilizamos con unos no se ajustan realmente a las necesidades inmediatas de los otros. Además, señalan (2009: 5) que hay autores que defienden que, por ejemplo, la gramática no es algo fundamental que se deba tratar con inmigrantes, pero lo cierto, según los autores recientemente mencionados, es que esta es necesaria y todo depende de la forma en la que la llevemos al aula.

Por su parte, otros autores, como Luque Moya (2015: 6-7) defienden que no podemos utilizar las mismas técnicas, estrategias, métodos o recursos que con los estudiantes de ELE.

Como vemos, la crítica se encuentra dividida entre tomar un camino u otro, por lo que a continuación intentaremos extraer nuestras propias conclusiones.

## **6.2. Análisis y comparación de manuales de ELE y de ELEI**

Varios son los motivos que hemos ido anunciando a lo largo de nuestro trabajo acerca de las diferencias que se tienden a establecer entre la enseñanza de español a extranjeros y a inmigrantes. En el apartado anterior hemos señalado la profunda implicación de muchos de los estudiosos en opinar sobre si los materiales o manuales que utilizamos con estudiantes de ELE sirven para aquellos otros estudiantes que vienen de países más lejanos y con necesidades y condiciones de vida totalmente diferentes.

¿Cuál es el verdadero camino que debemos tomar como docentes?, ¿mantener, adaptar o crear materiales nuevos? En respuesta a estas cuestiones hemos decidido hacer una comparación general entre algunos materiales de ELE y de ELE-Inmigrantes que nos han parecido interesantes seleccionar para nuestro trabajo. Estableceremos una serie de diferencias y conclusiones habiendo tomado como medio de comparación unos criterios que desglosaremos a continuación.

En torno a los criterios de elección de materiales, cabe mencionar que un análisis para otro tipo de trabajo en mayor profundidad, como una tesis doctoral, exigiría establecer una serie de criterios más específicos, más allá del nivel de los materiales.

Los manuales con los que hemos decidido trabajar son de nivel A1. En cuanto a los manuales de ELE, nos hemos decantado por cinco de las editoriales más importantes y populares dentro de este ámbito: *Sueña*, *Bitácora*, *Nuevo Prisma*, *ELE Actual* y *Método*; en cuanto a los manuales y materiales de ELE-Inmigrantes, hemos escogido aquellos que por facilidad de acceso hemos podido encontrar en bibliotecas y en la web. Vamos a trabajar con *Encuentros*, *Horizontes*, materiales de la Fundación Sierra Pambley, el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* de Santillana en colaboración con la Cruz Roja, materiales referentes al *Diploma Letra* y algunas unidades de muestra del *Proyecto Forja*.

Los criterios de comparación que hemos establecido son los siguientes: modelo de estudiante al que va dirigido, contenidos tratados las unidades didácticas, los objetivos, la metodología, las técnicas y actividades de aprendizaje, la estructuración

gráfica del material y la comparación entre dos contenidos fundamentales en toda programación: léxico y gramática.

### **6.2.1. Contenidos tratados en las unidades didácticas**

El criterio que más llama la atención cuando abrimos cualquiera de los manuales de ELE que hemos escogido es que los temas muchas veces no obedecen a las necesidades comunicativas de los inmigrantes. Como ya comentamos dentro del corpus teórico, los inmigrantes aprenden español con carácter urgente porque necesitan saber la lengua de la sociedad de acogida para arreglar sus papeles, encontrar trabajo, vivienda, saber relacionarse con las personas que le rodean, etc., por lo que no les importa tanto otros temas “menos urgentes” que sí podemos ver en unidades de manuales para estudiantes estándar que aprenden el español como una afición más.

Además, los manuales de ELE están dirigidos a un público más “occidental”, que tiene un estatus económico superior a los inmigrantes, por lo que los temas que aparecen en estos manuales obedecen también a estas características. Así, nos encontramos temas como irse de fiesta o de tapas (*Método*, unidad 5 y 7; *Sueña*, unidad 3; *Nuevo Prisma*, unidad 9), ir de viaje por diferentes partes del mundo a lugares de lujo y resorts (*Sueña*, unidad 5; *Nuevo Prisma*, unidad 6; *Bitácora*, unidad 9; *Método*, unidad 10), ir de compras (*Método*, unidad 6; *Bitácora*, unidad 2)... Es decir, lugares o situaciones que no siempre van a estar al alcance de los inmigrantes por la situación socioeconómica en la que viven la mayoría de ellos en su llegada a España.

A su vez, nos parece interesante destacar que algunos de los temas tratados con alumnos de ELE pueden herir la sensibilidad de los inmigrantes, pues se hace hincapié en el tema de la familia (*Ele Actual*, unidad 5; *Método*, unidad 9; *Sueña*, unidad 3), las relaciones personales (*Nuevo Prisma*, unidad 5; *Método*, unidad 2; *Bitácora*, unidad 8), los recuerdos de la infancia y de la adolescencia (*Sueña*, unidades 8 y 9), los planes de futuro (*Sueña*, unidad 10), profesiones (*Ele actual*, unidades 3 y 13; *Método*, unidad 4; *Nuevo Prisma*, unidad 2)...

No debemos olvidarnos que muchos de los alumnos de las clases de ELEI son refugiados que llegan a nuestro país huyendo de la guerra y de una crisis política y social que ha destrozado sus vidas, por lo que ciertos recuerdos o situaciones pueden

aflorar en ellos sentimientos negativos dentro del aula. Muchos de ellos, incluso, han perdido a sus familiares, todas sus posesiones, no tienen trabajo (o si lo tienen, no son las profesiones que aparecen en esas unidades) y no saben qué les deparará el futuro, por lo que estos temas ya están presentes en su realidad diaria y no conviene aflorarlos dentro del aula. Es cierto que los creadores de materiales buscan este tipo de temática para desarrollar contenidos gramaticales como los pasados, el futuro o cierto tipo de léxico, como el de la familia o el de las posesiones materiales (casa, coche, moto...), pero no siempre es la mejor forma de llevarlo a este tipo de estudiantes.

Asimismo, los contenidos socioculturales son fundamentales hoy en día en el ámbito de la enseñanza de ELE, porque gracias a las aportaciones de los últimos años le hemos dado a la cultura dentro de la enseñanza el papel que se merece. Lengua y cultura van unidas, por lo que no debemos tender a separarlas tampoco en el ámbito de ELEI.

Sin embargo, la cultura en los manuales de inmigrantes se separa bastante de la que vemos en los manuales de ELE. Por ejemplo, en *Bitácora* encontramos multitud de apartados referentes a la cultura del mundo hispanohablante en general, tanto geografía y cultura española como de la zona de Hispanoamérica (personajes famosos, ciudades importantes, viajes lejanos...) que no tienen por qué ser de urgente interés para los inmigrantes en los primeros momentos de aprendizaje. Igualmente, el uso de personajes conocidos como recurso para actividades de práctica de distintas destrezas (como los *roleplay* para la práctica de la expresión oral) puede ser conflictivo o difícil para el docente en el aula de ELEI. Nos encontramos en ocasiones con alumnos que no tienen los mismos referentes que el docente, y que por tanto no conocen a los personajes que se plantean, lo que dificulta la realización de ciertas actividades.

En los manuales de inmigrantes se tiende más a enseñar factores culturales tales como los saludos entre diferentes culturas (*Horizontes*, unidad 1; *Encuentros*, unidad 1; *Diploma letra*, unidad 1; *Proyecto Forja*, unidad 1; *Sierra Pambley*, unidad 1), los tratamientos formales e informales (*Horizontes*, unidad 1; *Diploma letra*, unidades 1 y 3; *Sierra Pambley*, unidades 1 y 2), los símbolos, señales y carteles urbanos o las siglas urbanas (*Horizontes*, unidad 2), los billetes de tren o de autobús (*Horizontes*, unidad 3; *Encuentros*, unidad 4; *Proyecto Forja*, unidad 2), las normas de los medios de transporte en nuestro país (*Horizontes*, unidad 3), los horarios en España (*Horizontes*, unidad 4; *Encuentros*, unidades 3 y 4; *Diploma letra*, unidad 4; *Santillana y Cruz Roja*,

unidades 3, 9 y 11), ejemplos de comunicación no verbal como la aprobación y desaprobación por medio del movimiento corporal (*Diploma Letra*, unidad 1)...

Es decir, se tiende a dar mayor importancia, siguiendo con la terminología de Amelia Blas (2004: 33), a la cultura con minúscula en detrimento de la Cultura con mayúsculas más enfocada a Occidente. Podemos ver un ejemplo en *Sueña*, donde en la unidad inicial se enseñan las presentaciones y aparece un ejercicio de relacionar personajes famosos de España con sus nombres y apellidos, cosa con la que los inmigrantes pueden sentirse perdidos al proceder de otras culturas. Esto no quiere decir que la Cultura con mayúsculas nunca vaya a ser importante para nuestro alumnado inmigrante, pero es cierto que, sobre todo, en los primeros meses es más importante el tratamiento de la otra por su necesidad de aprender cuanto antes lo que vayan a necesitar de forma cotidiana.

Por otro lado, existen ciertos temas en los manuales de ELE que sí son importantes para el colectivo inmigrante, como los medios de transporte, los horarios públicos, los horarios en nuestra cultura..., pero llama la atención que en ciertas editoriales como en *Ele actual* aparezca el tema de los horarios públicos en la unidad diez, casi al final del manual, cuando es una de las urgencias que los inmigrantes pueden tener nada más llegar a nuestro país. Otro ejemplo lo podemos ver en *Nuevo Prisma*, donde el tema de los medios de transportes aparece en la unidad seis, o en *Método*, donde se anteponen situaciones comunicativas de ocio y tiempo libre a situaciones fundamentales que deben conocer los estudiantes, como ir al médico.

También es de especial importancia el tratamiento que se hace de los extranjeros o del turismo en nuestro país, pues en los manuales de extranjeros se nombra a británicos, alemanes, franceses... (*Bitácora*, unidad 2, donde incluso vemos actividades de rellenar informaciones del texto tales como “los turistas son sobre todo de Francia, Alemania y Gran Bretaña”, “los que más dinero gastan son...”, “compran, sobre todo, ...” ), mientras que en los manuales de inmigrantes se menciona a chinos, senegaleses, polacos o marroquíes en todas las unidades.

Quizá los autores de estos manuales pretenden a través de este tipo de ejemplos acercarse al público al que realmente va dirigido el material. De esta manera, si en una clase en la Cruz Roja, por ejemplo, hay alumnos senegaleses, les va a resultar más

interesante sentirse identificados con el personaje del libro que es de su país que con un alemán.

### **6.2.2. Objetivos**

Otro de los criterios que puede servirnos de base para comparar unos manuales y otros son los objetivos que se persiguen en cada uno de ellos. Los inmigrantes obedecen a objetivos comunicativos más inmediatos y específicos (saludar, despedirse, saber presentarse, tratamiento en una entrevista de trabajo, cómo rellenar formularios, cómo manejarse con los transportes de la ciudad y los servicios públicos...), objetivos que a veces pueden coincidir con los estudiantes estándar que engloban los manuales de extranjeros, pero que no siempre lo hacen. Por esta razón, los inmigrantes persiguen unos objetivos comunicativos más concretos que los extranjeros.

Es cierto que los manuales de ELE tienden a guiarse por las propuestas del PCIC y por el MCER, por lo que los contenidos que aparecen en los diferentes niveles suelen ser comunes, y lo que varía es el enfoque que hace su autor a la hora de trabajar esos contenidos. Por ejemplo, en el nivel A1 es normal que aparezca el tratamiento de las profesiones y el trabajo, pero cada autor puede enfocarlo de una manera. Así, en *Método* aparece en la segunda unidad, mientras que en *Ele actual* lo encontramos en la unidad trece.

Llama la atención que, por el contrario, en los manuales de inmigrantes los contenidos casi siempre sean los mismos y suelen estar ordenados y tratados más o menos de la misma forma, es decir, siguiendo casi siempre el mismo orden o secuenciación en las diferentes unidades. De esta manera, las unidades siempre englobarán los mismos temas: presentaciones, ciudad, transporte, compras, salud, vivienda, empleo y documentación. La razón de que las programaciones de ELEI sean más sencillas y monótonas que las de ELE es que el aula de inmigrantes, como ya comentamos en el corpus teórico, está formado por un conjunto de alumnos que tienen las mismas necesidades comunicativas y que necesitan solventarlas urgentemente, pues son asuntos con los que van a tener que tratar en su vida diaria desde sus primeros meses de llegada.



### 6.2.3. Metodología

La metodología es un importante criterio diferenciador que también debemos comentar. No hay mucha diferencia en los métodos utilizados, pues es cierto que tanto unos manuales como otros se rigen a través de métodos que priman el uso comunicativo de la lengua y la importancia del aprendiente como agente social y autónomo y hablante intercultural. Vemos ejemplos del enfoque comunicativo (*Horizontes*), el enfoque por tareas (*Diploma letra*) o el orientado a la acción (*Nuevo Prisma*), pero lo cierto es que la gran diferencia radica en el tratamiento de las destrezas que se hace en los manuales de ELE y en los de ELE-Inmigrantes.

Normalmente, los manuales de ELE están destinados a personas alfabetizadas, y lo podemos comprobar rápidamente si abrimos la primera página de las primeras unidades, donde normalmente se pide al alumno que lea y escriba desde el primer contacto con la nueva lengua. Como vemos, se da por hecho que el alumno sabe leer y escribir, por lo que el material va destinado a un público alfabetizado. Esto choca en muchas ocasiones con el tipo de aula con población inmigrante que podemos encontrarnos, ya que muchos alumnos no están alfabetizados y solo han desarrollado la vertiente puramente oral de su lengua materna.

En estos casos, hay que darle una mayor importancia a los aspectos visuales y a los orales, propios de los materiales específicos de inmigrantes, que a los escritos y a las lecturas de los manuales de ELE. Esto no quiere decir que dentro de las clases con inmigrantes debamos dejar de lado por completo las destrezas escritas, pues en algunos de los manuales que vamos a comparar más adelante aparecen ejercicios de esta índole, pero lo que hay que cambiar es su tratamiento dentro del aula.

Por último, otro aspecto fundamental es que los manuales de inmigrantes incluyen técnicas de aprendizaje y actividades que para este tipo de alumnado no tiene por qué resultarle familiar. Es decir, la mayoría de sus lenguas y culturas son muy memorísticas y se sirven de este procedimiento no solo al aprender una lengua, sino en su vida cotidiana, como ya comentamos en el corpus teórico. A la hora de aprender y de convivir en nuestra sociedad van a tener que desarrollar otras técnicas, como, por ejemplo, aprender conceptos gramaticales y entenderlos, desarrollar lo lúdico dentro del aula, procedimientos como resumir, deducir, deletrear, parafrasear, dictar... y actitudes

como el respeto a lo diferente, la aceptación de otros patrones culturales diferentes a los suyos (turnos de habla, formas de saludos, la igualdad dentro del aula, etc.). Estos aspectos podemos verlos de igual manera en los manuales de extranjeros, pero es cierto que las culturas occidentales ya están acostumbradas a estas técnicas y actividades porque nuestro sistema escolar nos las transmite desde pequeños, mientras que los inmigrantes no.

#### **6.2.4. Aspectos visuales**

Acabamos de mencionar que son importantes los elementos visuales dentro del aula de inmigrantes, pero también lo son dentro de los manuales de ELE. El intercalar texto e imágenes, fotografías, tablas... nos ayuda a favorecer el aprendizaje de los alumnos de cualquier ámbito. Es mucho más atrayente una página con varias fotos que se vayan intercalando entre las diferentes explicaciones y actividades que una página solamente adornada con letras, pues provocaría poca motivación y aburrimiento en el alumnado.

Aunque los elementos visuales son propios de ambos manuales, la gran diferencia radica en que en los manuales de ELE tiende a haber más equilibrio entre las imágenes y la parte textual, aunque existen excepciones como *Bitácora* donde prima mayormente el contenido visual; por su parte, en los manuales de inmigrantes se produce un desequilibrio entre lo visual y lo textual, ya que debemos tener en cuenta que al tratarse de alumnos en su mayoría no alfabetizados es importante el uso de imágenes ilustrativas de los contenidos que deben aprender (una foto de un sol saliendo por el horizonte como ejemplo de decir “buenos días” como vemos en la unidad 1 de los materiales de la Fundación Sierra Pambley), de cuadros, de animaciones, de diálogos y no de textos extensos, de fotografías, de documentos como el DNI, la tarjeta transportes...

Debemos utilizar contenidos visuales que sean sustanciales e interesantes para su día a día y no imágenes rebuscadas o propias de mundos más ajenos al suyo. Existen materiales, como los de la Fundación Sierra Pambley, donde prevalecen en mayor medida las imágenes, ya que recogen la vertiente oral de la lengua a través del uso de imágenes y fotografías como sustento de las explicaciones (cualquiera de las once unidades puede servirnos como ejemplo). Bajo nuestro punto de vista, estos materiales

son muy socorridos, sobre todo, en las primeras semanas de clase cuando los alumnos no manejan absolutamente nada de español y los elementos visuales sirven como soporte de entendimiento para los alumnos.

#### **6.2.5. Léxico y gramática**

Otro criterio importante de distinción entre unos manuales y otros es el tratamiento del léxico y la gramática. En nuestra opinión, la gramática es una parte fundamental de cualquier lengua, por lo que debe enseñarse tanto en ELE como en ELEI. La parte más difícil de llevar la gramática al aula es la propia introducción y enfoque de los contenidos gramaticales, pues en el aula de inmigrantes vamos a tratar con estudiantes que han estudiado gramática pocas veces o ninguna, ni siquiera en su lengua materna, y ni siquiera entenderán el porqué de su aparición dentro de la programación del curso.

Los manuales de ELE tienen un mayor nivel de profundización de la gramática en el nivel A1 que en los manuales y materiales dedicados a ELEI. De esta manera, podemos ver en la unidad 1 de *Sueña* una gran cantidad de contenidos gramaticales: presente de indicativo de *vivir, estar llamarse, apellidarse, ser, tener y hablar*, pronombres personales sujetos, el verbo *ser* + adjetivos de nacionalidad, género y número de los adjetivos, pronombres interrogativos (*cómo, dé donde, qué, a qué, cuántos, cuál...*), los números del 1 al 100, tú/ usted, pronombres demostrativos, artículo y formas contractas *al* y *del*.

En cambio, en la unidad uno de *Horizontes* nos encontramos únicamente con el presente de indicativo de *ser, llamarse, hablar, vivir y tener*, género y número, los pronombres personales y los pronombres interrogativos *qué, cómo, cuál y de dónde*; en otros materiales de inmigrantes como los de Sierra Pambley el contenido gramatical es mucho más reducido aún, como podemos ver en la unidad 1 donde el léxico es el principal campo de atención (números, nombres y apellidos, presentaciones, días de la semana, colores, nacionalidades...) y de gramática solo encontramos el presente del verbo *llamar*, el verbo *ser, comer, escribir y hablar*, los pronombres interrogativos (*qué, cuándo, dónde, cómo, quién, cuánto y por qué*) y los pronombres personales.

### **6.3. Análisis y comparación específica de materiales y manuales de ELE-Inmigrantes**

Para concluir nuestro trabajo dedicaremos un apartado a la comparación de materiales y manuales destinados exclusivamente a ELEI. El principal objetivo que queremos alcanzar es demostrar cómo los autores de estos materiales buscan cubrir las necesidades básicas de los inmigrantes con aquellos contenidos curriculares que con más urgencia necesitan aprender, así como también demostrar que evidencian todos los aspectos fundamentales para el alumnado inmigrante que comentábamos en el corpus teórico: adaptarnos a la realidad del alumno, fomentar la interculturalidad, impulsar el uso comunicativo de la lengua y experimentar los diferentes estilos de aprendizaje. .

Los materiales con los que vamos a trabajar son el manual *Encuentros*, el manual *Horizontes*, materiales de la Fundación Sierra Pambley, el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar* de Santillana en colaboración con la Cruz Roja, y materiales referentes al *Diploma Letra*. En este último caso, solo hemos podido conseguir la guía del profesor.

Para hacer el análisis de materiales escogeremos un contenido curricular que aparezca en todos los manuales y contrastaremos la forma en la que se ha tratado en uno y en otro. En este caso, nos ha parecido interesante coger un contenido gramatical, el imperativo, ya que nos ha llamado la atención investigar sobre cómo tratan la gramática los autores de ELEI.

El imperativo es un contenido gramatical que utilizamos en exceso los españoles. Normalmente, se estudia como un modo gramatical que expresa una orden o mandato, pero lo cierto es que la pragmática juega un importante papel dentro de este modo, pues, por ejemplo, tendemos a pedir las cosas con el imperativo (“¡dame la sal!”) y no estamos dando una orden. Esto, en muchas ocasiones, ocasiona problemas en los estudiantes de español. Por esta razón, nos ha resultado interesante incluirlo como elemento de contraste al sentir la duda de cómo los autores han tratado este contenido gramatical.

De esta manera, en el manual *Encuentros* aparece en las unidades dos, siete y ocho. En la lección dos se introduce el imperativo regular e irregular a través de una

tabla donde se conjugan los verbos *leer, completar, escribir, traer y decir*. Como actividad para practicar tienen que escuchar un diálogo entre un hombre y una secretaria de la Oficina de Extranjeros donde aparecerán formas en imperativo. Posteriormente, realizarán una actividad donde deberán escuchar, de nuevo, las indicaciones de la secretaria y señalarán qué formas en imperativo han escuchado. Por último, se pide que completen una tabla con otros imperativos que han podido ver en los enunciados de la unidad.

Por su parte, en la lección séptima aparece de nuevo. Esta vez se explican las funciones de este modo gramatical, es decir, expresar órdenes, pero se hace un apunte bastante importante, pues se indica que el imperativo en español no expresa descortesía. Además, se conjugan los imperativos afirmativos de los verbos *tomar, beber y subir*. Como actividad para practicar el imperativo se propone escuchar un diálogo entre una madre y su hijo donde utilizarán el imperativo, pero también otras formas para expresar órdenes como “¿puedes...?”, calificada como una fórmula cortés. En el ejercicio se pide que en una tabla identifiquen qué forma es más cortés y cuál menos.

Por último, en la unidad octava se explica el imperativo ligado a las direcciones para indicar un lugar. De esta manera, aparece una tabla donde se conjugan en imperativo los verbos *ir, seguir, torcer, cruzar y coger*. Para practicar realizarán una actividad donde escucharán un diálogo entre dos personajes donde uno pregunta por una dirección y la otra persona lo ayuda. Deberán completar los huecos que faltan del diálogo con las formas del imperativo de los cinco verbos que aparecen conjugados en la tabla de la misma página y que hemos indicado anteriormente. Asimismo, aunque se intercalan varios ejercicios donde no se practica el imperativo sino otros contenidos, como expresar necesidades, obligación..., en la página siguiente aparece otra actividad por parejas donde se les entrega unas indicaciones sobre cómo llegar a un lugar de la ciudad y un alumno deberá explicarle al otro cómo podrá llegar a ese destino, por lo que utilizará el imperativo (“ve...”, “cruza...”).

A continuación, analizaremos el manual *Horizontes*. En este caso, el imperativo aparece en la penúltima unidad, en la unidad ocho, y se explica en relación con el vocabulario y las instrucciones de trabajo. Nos encontramos con una tabla donde aparecen en imperativo los verbos *usar, coger, subir, hacer, poner y tener* y se plantea una actividad en la que deben convertir frases en imperativo en peticiones, órdenes o

advertencias como, por ejemplo, “¡habla más alto! → “tiene que hablar más alto.” Además, se plantea una actividad de comprensión auditiva donde deberán indicar quiénes son los emisores de un diálogo pero si nos fijamos en el texto, podemos ver como aparecen formas de imperativo y algunos de uso coloquial muy utilizadas como “mira” o “habla con ella.”

A su vez, se plantean otras dos actividades: en la primera, deberán escuchar una serie de frases (algunas en imperativo) y ordenarlas adecuadamente; en la segunda, se presenta un juego donde hay varias fichas con diferentes verbos (*hablar, poner, coger, llevar, usar, descargar, traer y abrir*) que los alumnos deberán utilizar para dar instrucciones a su compañero utilizando el imperativo como, por ejemplo, “habla más bajo, por favor.” Por último, al final de la unidad nos encontramos con una actividad donde se pide que el alumno escriba una nota a su compañero de trabajo con las situaciones comunicativas que se presentan (“limpiar la cocina y apagar el horno” por ejemplo), por lo que podrán utilizar también el imperativo, pues aparece en el ejemplo de muestra del ejercicio (“por favor, apaga todas las luces antes de salir del trabajo”).

Llama la atención que en *Encuentros* apareciese en una de las unidades iniciales, mientras que en este manual aparece casi al final. En *Horizontes* también se tratan las indicaciones de lugares en la segunda unidad, pero se enseña a los alumnos que deberán utilizar el presente (“sigues...”, “giras...”), en vez del imperativo, para dar direcciones a otra persona. Bajo nuestro punto de vista, el imperativo es mucho más utilizado en el español para indicar un lugar que el presente, por lo que realmente, en este caso, no se está enseñando el uso comunicativo del español que podrían encontrarse en la vida real.

En tercer lugar, tenemos el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*. El imperativo aparece en la unidad cinco, la ocho y la nueve. En la unidad cinco, titulada “en el tajo”, aparece la conjugación de los verbos *traer, quitar, colocar, llevar, limpiar* y *buscar*. Como podemos ver, de nuevo, aparece ligado al ámbito laboral. En la unidad quinta no se plantean actividades de práctica del imperativo, únicamente aparece este contenido gramatical en ciertos textos de ejercicios de comprensión lectora y auditiva. Por su parte, en la unidad ocho se plantea una actividad en la que los alumnos deberán ordenar unas instrucciones de trabajo (“coloca...”, “después, comprueba...”). Seguidamente, harán una actividad en pareja donde uno de ellos deberá pensar varias órdenes y dárselas a su compañero para que las realice de forma imaginaria. Como

condición en esta última actividad deberán utilizar los verbos que han estudiado en esa unidad: *embalar, abrir, empaquetar y almacenar*.

Por otro lado, este manual cuenta con fichas de repaso al final de los temas. En la ficha de *Repaso 3* podemos ver una actividad donde los alumnos, en parejas, practicarán oralmente el imperativo con usted (“¿pago las etiquetas?” / “sí, páguelas”). Además, también se pide en la misma actividad que los alumnos utilicen la imaginación y practiquen el imperativo con situaciones referentes al aula como, por ejemplo, “¿repito la frase?” / “sí, repítala” o “¿abro la ventana?” / “sí, ábrala.” Por último, se plantea una actividad donde aparecen verbos y sustantivos que se escriben de la misma manera (“factura” como imperativo y como sustantivo; “grapa” como imperativo y sustantivo) y deberán diferenciarlos. Como podemos ver, en este manual se potencian las técnicas de aprendizaje lúdicas y de interacción entre los compañeros dentro del aula.

Trataremos a continuación los materiales pertenecientes al *Diploma Letra*. Como ya comentamos anteriormente, solo hemos podido acceder a la guía del profesor donde aparecen también las tareas adscritas a los contenidos curriculares que los alumnos deberán llevar a cabo. El imperativo aparece en la primera unidad, donde se explican los imperativos afirmativos tanto de verbos regulares como de irregulares. En este caso, este contenido se relaciona, de nuevo, con las direcciones (“sigue todo recto y la segunda calle a la derecha”). También podemos verlo en la segunda unidad con la finalidad de aconsejar (“come más; estás muy delgado”), donde este modo gramatical aparece adscrito a una tarea donde deben mantener una conversación cara a cara en un contexto administrativo. Por último, aparece en la última unidad, la unidad cinco, y de nuevo, como imperativo afirmativo de verbos regulares e irregulares pero esta vez referidos a dar instrucciones (“escribe tu nombre y apellidos”, “dime tu nombre”, “póngase el casco”) y como imperativo con el atenuador (“por favor, envía esto por fax”). En esta unidad el contenido debe practicarse en una tarea donde realizan actividades que implican relacionarse socialmente con los compañeros de trabajo.

Por último, vamos a concluir este apartado con el manual de la Fundación Sierra Pamplé. En este caso, el imperativo aparece en la segunda unidad. Se explica el imperativo singular (*habla, trabaja, come*) y el imperativo plural (*trabajad, comed, escribid*) de verbos regulares, como los que hemos señalado, y de verbos irregulares (*ve,*

*sal, ven, haz, pon, di, ten y sé*). A su vez, se explica el imperativo negativo (no + presente de subjuntivo), por lo que deberán aprender la conjugación del presente de subjuntivo, la cual aparece desglosada en torno a tres verbos: *trabajar, comer y escribir*. Para la ejemplificación del imperativo negativo se sirven de diferentes imágenes: un perro corriendo (“¡no corras!”), un hombre gritando (“¡no grites!”), una mujer fumando (“¡no fumes!”), personas saltando (“¡no saltes!”)...

En este último manual no suelen aparecer actividades o tareas que los alumnos puedan realizar para practicar los contenidos que se explican, por lo que únicamente se sirven de explicaciones gramaticales para tratar el imperativo.

Como conclusión, podemos señalar que el imperativo aparece relegado en todos los manuales a las instrucciones para indicar una dirección o a las instrucciones de trabajo. Los expertos y estudiosos del tema reclaman estos contenidos como importantes e insustituibles en las programaciones didácticas de este tipo de estudiante. Por otra parte, las explicaciones teóricas que se hacen sobre este modo gramatical siguen en los cinco manuales el mismo curso: tablas con la conjugación de varios verbos regulares e irregulares coronados como los más importantes en el ámbito laboral y en las direcciones.

Nos llama la atención que las implicaciones pragmáticas que puede tener este modo gramatical no aparecen explicadas en ninguno de ellos, a excepción del manual *Encuentros* donde se aclara que este modo no debe interpretarse como descortés, pues los hablantes de español hacen un uso reiterado de él en su habla cotidiano sin esa finalidad. El imperativo se asocia a las órdenes, los mandatos y los consejos en los cinco manuales, pero este pequeño apunte solo aparece explícito en uno de ellos. En nuestra opinión, sería importante incluirlo dentro de las explicaciones teóricas para que se enseñe a los alumnos un uso comunicativo lo más real posible.



## 7. Conclusiones

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido caracterizar a los inmigrantes como colectivo, diferenciar sus necesidades como personas y como alumnos, y analizar cómo se observa y se formaliza esta diferencia en los materiales y manuales.

Para llegar a la consecución de este objetivo hemos analizado, en primer lugar, las características psicológicas y sociales del colectivo inmigrante. De ello hemos concluido que este tipo de alumnado posee unas condiciones de vida totalmente diferentes a los estudiantes “estándar” a los que solemos estar acostumbrados como docentes de ELE. Las guerras, las crisis políticas y sociales y la pobreza que han sufrido estas personas forman parte de su pasado y su presente, por lo que el tratamiento de este tipo de alumnado dentro del aula requiere una metodología específica y una delicadeza especial para abordar ciertos temas.

Igualmente, en el caso de los adultos, en quienes nos hemos centrado en nuestro trabajo, debemos afirmar que ciertas características personales, tales como la edad, y otras afectivas, como la autoestima, la autoconfianza y la motivación, son factores que influyen notablemente en su proceso de aprendizaje y que, como docentes, debemos aprender a regular y potenciar dentro del aula.

En segundo lugar, hemos analizado las diferencias de los alumnos de ELEI con el alumnado de ELE, concluyendo que las necesidades, metas y objetivos de los alumnos de ELE difieren en gran medida de las de los alumnos inmigrantes. Estos tienen unas necesidades más urgentes y específicas de aprendizaje, por lo que necesitan que la programación didáctica y la planificación de las sesiones se estructuren en torno a una serie de contenidos curriculares necesarios de aprender, pues de un rápido desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas dependen muchos aspectos fundamentales en su vida cotidiana.

En tercer lugar, hemos trabajado el concepto de *interculturalidad*, pues instituciones encargadas de la enseñanza de segundas lenguas, como el MCER, fomentan la convivencia, la tolerancia y el respeto entre nuestra cultura y nuestra lengua con las lenguas y culturas del resto de personas que vienen a vivir a nuestro país. Este concepto también ha sido importante para alcanzar nuestro objetivo: los inmigrantes

tienen culturas, lenguas y formas de vida totalmente opuestas en ocasiones a las concepciones occidentales y que les diferencian enormemente de los estudiantes estándar.

Por consiguiente, hemos analizado los enfoques didácticos utilizados en el aula de inmigrantes y hemos concluido que en las programaciones de ELEI se debe impulsar, sobre todo, la vertiente oral de la lengua (si tenemos en cuenta que nuestros alumnos pueden no estar alfabetizados) y los métodos comunicativos. Bajo nuestro punto de vista, y como ya comentamos anteriormente, los factores afectivos son determinantes en el aprendizaje de estos alumnos, por lo que pueden sentirse inseguros o avergonzados a la hora de tratar estos métodos en niveles iniciales. Como docentes, debemos ser especialmente cuidadosos en la aplicación del enfoque comunicativo. No debemos, pues, ser estáticos y decantarnos por un método rígido, pues las especiales características y diversidad del alumnado inmigrante exigen en ocasiones la implementación de otros enfoques. La aplicación de un enfoque puramente estructuralista podría resultar beneficioso para el alumnado, pues muchos de los integrantes del aula utilizan técnicas propias de este enfoque en la vida real.

Además, la forma de entender el mundo y la enseñanza del alumnado inmigrante se rige por estilos y estrategias de aprendizaje diferentes a las utilizadas en el mundo occidental y en la enseñanza de ELE. Por ello, adaptarnos a sus costumbres y adentrarlos en las nuestras debe ser un objetivo principal para todos los docentes. En nuestra opinión, los alumnos inmigrantes tenderán a desarrollar estilos de aprendizaje más auditivos y kinestésicos, porque su forma de vida y la forma en la que han desarrollado su lengua materna se identifican más con las características que envuelven estos estilos. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, nos posicionamos a favor de la afirmación de M<sup>o</sup> Jesús Llorente (2015: 7-9) y apoyamos la creación de un equilibrio entre las estrategias cognitivas y las sociales y afectivas dentro de este tipo de aula.

Por último, para alcanzar el objetivo principal de este trabajo hemos realizado la comparación de materiales y manuales de ELE y de ELEI, que nos ha permitido demostrar que ambos colectivos tienen unas necesidades didácticas diferentes si comparamos la temática de las unidades didácticas, los objetivos, la metodología, el tratamiento de la gramática y el léxico y los aspectos visuales. Bajo nuestro punto de vista, el alumnado inmigrante necesita la creación de unos materiales específicos para

sus necesidades, aunque algunos de los contenidos de los manuales destinados a ELE podrían utilizarse con alguna adaptación dentro del aula de inmigrantes.

Como conclusión, podemos apuntar que hemos cumplido el objetivo establecido. El análisis del colectivo inmigrante y su caracterización psicopedagógica, así como la comparación de materiales de ELE y ELEI que hemos llevado a cabo, nos ha permitido diferenciar al colectivo inmigrante del resto de estudiantes de español, ya que precisa de unas necesidades didácticas totalmente diferentes.

Nos gustaría finalizar nuestro TFM volviendo a la reflexión con la que lo iniciamos. La migración favorece que “todas las naciones sean a la vez países de origen, tránsito y destino”. Como docentes y miembros de una actual sociedad de destino, debemos ser conscientes del valor social del aprendizaje de la lengua, el primer paso para que nuestros alumnos comiencen a formar parte de nuestra sociedad con el respeto y la dignidad que se merecen como seres humanos.

## 8. Referencias bibliográficas

AGUIRRE GARCÍA, M<sup>o</sup> Victoria (2014), *La enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados: Programación de un curso de nivel inicial*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Disponible en [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27873/6/TFM\\_Aguirre%20Garc%C3%ADa.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27873/6/TFM_Aguirre%20Garc%C3%ADa.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

BLAS NIEVES, Amelia (2004), *La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:087e50f9-b30f-4491-bd62-7e85b4e32f20/2007-bv-08-03ameliabl意思.pdf.pdf> [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

BROWN, H. Douglas (1991), *Breaking the Language Barrier*, Yarouth, ME: Intercultural Press.

CANDELA, Pilar (s. f.), «La formación de profesores de español a inmigrantes. Estado de la cuestión y posibles desarrollos», en *Actas del Encuentro «La enseñanza del español a inmigrantes»*, Biblioteca Virtual Cervantes. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/encuentro/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/default.htm) [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

DE ANDRÉS, Verónica (2000): «La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas», en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

DE LA FUENTE GARCÍA, Mario (2015), «La pragmática: el salvavidas del profesor de español para inmigrantes», en *Estudios humanísticos. Filología*, nº 37, págs. 81-102.

DELIA CABRERA, Carmen (2012), *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

DIMITRINKA G. Níkleva; LÓPEZ-GARCÍA, M<sup>o</sup> Pilar (2016), «Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales», en *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, vol. 9, n<sup>o</sup> 19, págs. 31-43. Disponible en <file:///C:/Users/usuario/Documents/UNED/inmigrantes2016.pdf> [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

GARCÍA MARTÍNEZ, Isidro (2002), «Enseñanza de español a inmigrantes en E.P.A.: una experiencia en la región de Murcia», Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Educación Permanente de Adultos. Disponible en [http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/adultos/7/secciones/4/contenidos/7/esp\\_inmig\\_1.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/adultos/7/secciones/4/contenidos/7/esp_inmig_1.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

GARCÍA MATEOS, Crescencia (2008), «La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender» (cap. II), en *Didáctica del español como 2<sup>o</sup> lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/didactica\\_inmigrantes/garcia01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/garcia01.htm) [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

\_\_\_\_\_ (2008), «Culturas, lenguas, estrategias y procedimientos del aprendizaje de la L2 por alumnos inmigrantes adultos», en *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 43-50.

GARCÍA ORTIZ, Eva María; KHRAICHE RUIZ-ZORRILLA, Victoria (2013), «Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua*, n<sup>o</sup> 13. Disponible en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/un-caso-extremo-de-clase-plurilingue-y-heterogenea.html> [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

GARCÍA PAREJO, Isabel (2004), «La enseñanza del español a inmigrantes adultos», en Sánchez, J. y Santos, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 1259-1277. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/garcia\\_parejo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm) [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

GARCIA, Pilar (2008), «Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas», en *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 35-42.

GÓMEZ DEL ESTAL, Mario (2008), «La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante», en *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 127-142.

HERNÁNDEZ, M<sup>o</sup> TERESA (2013), «Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en Español como Segunda Lengua (L2)», en *Dossier 35. Segundas Lenguas e Inmigración*. Ed. Maite Hernández y Félix Villalba. Disponible en [http://www.todoele.net/esliblio/EslBiblio\\_maint.asp?EslInmId=195](http://www.todoele.net/esliblio/EslBiblio_maint.asp?EslInmId=195) [Último acceso: 1 de septiembre de 2019]

VV.AA (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

JABONERO, Mariano y RIVERO, José (2009), *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI).

KRASHEN, Stephen (1977), «The monitor model for second language performance», en *Vienpointson English as second language*, ed. Burt&Dulay&Finocchiaro, Nueva York, Regents.

\_\_\_\_\_ (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

LLORENTE PUERTA, María Jesús (2015), «La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva», en *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, ed. Olga Cruz Moya, Granada: ASELE, págs. 559-569.

Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0559.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0559.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

LLORIÁN GONZÁLEZ, Susana (2011), «Hacia un sistema de referencia único: el papel del Marco Común de Referencia Europeo», en *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, ed. Inmaculada Ballano, págs. 13-34.

LUQUE MOYA, José Antonio (2015), «¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? », en *Actas del XII Encuentro Práctica de ELE (EPELE)*. Nápoles: Instituto Cervantes, págs. 78-88. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2015/09\\_luque.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

MIQUEL, Lourdes (2003), «Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes», en *Carabela 53*, «La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes». Madrid: SGEL, págs. 5-24.

Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/miquel.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel.htm) [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

\_\_\_\_\_ (1995), «Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados» En *Didáctica*, n.º 7, págs. 241-270. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/miquel.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm) [Último acceso: 27 de agosto de 2019]

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm) [Último acceso: 27 de agosto de 2019]

MARTÍN, Ernesto (2008), «Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de Segundas Lenguas a inmigrantes», en *II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, págs. 13-30.

MARTÍNEZ, Alfonso (2007), «Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes», en *Linred, V, Monográfico: La enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Disponible en [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico1\\_articulo1.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo1.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

MOLINA DOMÍNGUEZ, Mónica (2007): «Alfabetización de personas adultas extranjeras», en *Linred* [en línea]. Disponible en: [http://www.linred.es/numero5\\_anexo1\\_Art2.html](http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

MORENO, Concha; TUTS, Martina (2005), «Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza del español a personas inmigrantes», en *Glosas didácticas*, n.º 15. Disponible en <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-02.pdf> [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

MORGAN, Jane Arnold (2006), «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera», en *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 139. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm) [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

O'MALLEY, J. Michael y CHAMOT, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.



PALACIOS NAVARRO, José Manuel (2008), «El reto de la formación en el Programa de Interculturalidad», en *II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, págs. 113-133.

PASTOR CESTEROS, Susana (2008), «Publicaciones sobre Segundas Lenguas e Inmigración en España: estado de la cuestión», en *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas*, nº 2, ed. Félix Villalba y Maite Hernández, págs. 4-11. Disponible en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/investigaciones/Recursosbibliograficos.pdf> [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

\_\_\_\_\_ (2004), «La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», en *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, vol. 1, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, págs. 519-530. Disponible en <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/laespecificidadpastor.pdf> [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

PROPUESTAS DE ALICANTE (2006), en *II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*, Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf> [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

PUJOL BERCHE, Merche (2009), «Actuaciones interculturales del profesor en la enseñanza a inmigrantes adultos», en *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, vol. 2, págs. 709-720. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0709.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0709.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

ROBLES, Ana, «Aprender a aprender» (s. f.). Disponible en <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html> [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

RODRÍGUEZ LÓPEZ, ALICIA (2013), «Alfabetización de adultos neolectores en español como segunda lengua: propuesta para el desarrollo de la lectura y el aprendizaje de vocabulario», en *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, nº 36, ed.

Félix Villalba y M<sup>o</sup> Teresa Hernández.

SÁNCHEZ CARRÓN, Irene (2015), *Revisión crítica del enfoque comunicativo: estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura*, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Disponible en [http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Isanchez/SANCHEZ\\_CARRON\\_Irene\\_Tesis.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Isanchez/SANCHEZ_CARRON_Irene_Tesis.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

SOSINSKI, Marcin; LUNA RABANEDA, Elena (2008), «Apuntes para la enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados», en *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, ed. J.A. Moya Corral y M. Sosinski, Granada: Universidad de Granada, págs. 283-287. Disponible en [https://www.ugr.es/~hum430/Actas\\_XIII\\_Jornadas.pdf](https://www.ugr.es/~hum430/Actas_XIII_Jornadas.pdf) [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

TOCA MARÍN, Santiago (2008), «El aula: lugar de (des)encuentro. La gestión del aula de L2 para inmigrantes y la formación del profesorado», en *II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, págs. 53-68.

TORRE, Marijé (2008), «Alumnado inmigrante de incorporación tardía y enseñanza de lenguas: los primeros pasos», en *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 51-60.

VILLALBA, Félix; HERNÁNDEZ, Maite (s.f.), «Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación», en Centro Virtual Cervantes, disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/informe.htm#np17](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm#np17) [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

\_\_\_\_\_ (2003), «Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes», en *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*. Carabela, n<sup>o</sup> 53, Madrid: SGEL, pp. 133-160. Disponible en [http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/analisisdescriptivohernandez.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/analisisdescriptivohernandez.pdf) [Último acceso: 29 de agosto de 2019]

\_\_\_\_\_ (2000), «La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados adultos», en *Ofrim suplementos*, nº 5, págs. 131-155.

\_\_\_\_\_ (2008), «Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes», en *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XXVIII Congreso Internacional de ASELE*, Alicante: ASELE, págs. 80-90.

\_\_\_\_\_ (2008), «Sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a inmigrantes y su relación con el español como lengua extranjera (LE)», en *Frecuencia-L*, nº 35, págs. 58-62.

\_\_\_\_\_ (2005), «La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes», en *Glosas didácticas*, nº 15. Disponible en <https://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf> [Último acceso: 30 de agosto de 2019]

\_\_\_\_\_ (2005), «Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes», en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, pp. 163-184.

\_\_\_\_\_ (2008), «Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», en *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 13-14.

\_\_\_\_\_ (2008), «La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo», en *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 95-126.

### **Manuales y materiales:**

ANDRÉS, R., *et al.* (2002), [\*Aprendiendo un idioma para trabajar\*](#). Madrid: Cruz Roja y Santillana Formación.

GALVIN, I. *et al.* (1998), *Proyecto Forja*. Madrid: FOREM.

VV. AA. (s. f.), Recursos didácticos para el profesor de español. Página web del Diploma Letra. Disponible en: [http://www.diplomalettra.com/ensenar\\_recursos](http://www.diplomalettra.com/ensenar_recursos) [Último acceso: 1 de septiembre de 2019]

VV.AA. (s. f.), Aula E. Fundación Sierra Pampléy, León.

VV. AA. (2000), *Sueña 1*, Madrid: Anaya ELE.

VV. AA. (2005), *Encuentros*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

VV. AA. (2008), *Horizontes*, Madrid: Cruz Roja, Instituto Cervantes y Equipo de Idiomas SM.

VV. AA. (2016), *Bitácora 1*, Barcelona: Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas S.L.

VV.AA. (2018), *Método 1 de español*, Madrid: Anaya ELE.

VV. AA. (2018), *Nuevo Prisma: Curso de español para extranjeros*, Madrid: Edinumen.