



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**“El reto de la segunda lengua en la población
inmigrante y refugiada: una propuesta de
intervención desde los aspectos culturales”**

ALUMNA:

MARÍA MOLDÓN FOLGADO

TUTOR/A:

M^a TERESA CALDERÓN QUINDÓS

2016/2017

AGRADECIMIENTOS

Gracias Teresa, por el cariño y la paciencia, por hacer de este proceso algo fácil y llevadero.

A Irene, Ymen, Minerva y toda la familia de Accem. Por hacerme sentir una más antes, durante y después del tfg, por recibirme con los brazos abiertos siempre que he necesitado ayuda; y sobre todo, por adentrarme en esta aventura que es la ayuda al inmigrante.

A mis padres. Hoy soy lo que soy gracias a vosotros, no he podido tener un mejor ejemplo a seguir. Por esforzaros tanto para que pueda estudiar, por educarme como lo habéis hecho, por quererme incluso los días que no me quiero ni yo.

A las chicas, todas ellas. Por aguantarme no solo estos cuatro meses, sino durante cuatro maravillosos e intensos años. Por hacer de la experiencia universitaria algo increíble. “Bendita universidad”.

Gracias de corazón.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se fundamenta sobre la crisis humanitaria de los refugiados tras la guerra de Siria. Desarrolla una propuesta de intervención socioeducativa en la que pretende dar respuesta a una de las necesidades básicas del colectivo refugiado una vez instalado en el país de acogida: la formación en el nuevo idioma. De este modo, se propone un programa de inmersión lingüística en el idioma español que va más allá de la mera clase teórica; se perfila desde los aspectos sociales y culturales de la sociedad española permitiendo a los participantes conocer en mayor profundidad la realidad a la que se enfrentan, favoreciendo la interacción con la comunidad de acogida y fomentando su integración.

Palabras clave: refugiado, inmersión lingüística, integración social, aspectos culturales, interculturalidad.

ABSTRACT

This End-of-Degree Dissertation is based on the humanitarian crisis of refugees after Syrian Civil War. It develops a project for socio-educational intervention which aims at satisfying the refugees' needs when they get to the host country; i.e. training in the new language. In this way, this work provides a program for linguistic immersion in the Spanish language that goes beyond the mere theoretical class; it emerges from the social and cultural aspects of Spanish society allowing participants to know in greater depth the reality they are facing, favoring interaction with the host society and facilitating their integration.

Key words: refugee, language immersion, social integration, cultural elements, cross-culturalism.

PREFACIO

El presente Trabajo de Fin de Grado “El reto de la segunda lengua en la población inmigrante” se presenta para la obtención del título de graduado en Educación Social. Para la ejecución del mismo se han puesto en práctica una serie de competencias características de la titulación. Estas son:

Competencias generales:

1. Instrumentales:

G1. Capacidad de análisis y síntesis

G2. Organización y planificación

G5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional

2. Interpersonales:

G8. Capacidad crítica y autocrítica

3. Sistémicas:

G13. Autonomía en el aprendizaje

G15. Creatividad

G19. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional

Competencias específicas:

E4. Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.

E20. Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.

E22. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.

E42. Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
2.1. NORMATIVA Y ANTECEDENTES.....	7
2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
3. DISEÑO DE LA PROPUESTA.....	17
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	17
3.2. OBJETIVOS.....	20
3.3. DESTINATARIOS.....	20
3.4. CONTENIDOS.....	20
3.5. METODOLOGÍA: EL ENFOQUE POR TAREAS.....	23
3.6. ACTIVIDADES.....	27
3.7. TEMPORALIZACIÓN.....	32
3.8. RECURSOS.....	33
3.9. EVALUACIÓN.....	34
4. CONCLUSIONES.....	38
5. BIBLIOGRAFÍA.....	40
6. ANEXOS.....	43
6.1. ACTIVIDADES.....	44
6.2. RECURSOS WEB.....	64
6.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	65

1. INTRODUCCIÓN

El conflicto de Siria ha desencadenado la mayor crisis humanitaria del mundo desde la II Guerra Mundial. La movilización de millones de sirios hacia los países próximos al conflicto y Europa ha generado una urgencia social sin precedentes, en la que la integración de estas personas en sus nuevas sociedades de acogida es el objetivo más importante. Desde esta perspectiva destaca el desconocimiento del idioma anfitrión, factor de riesgo que puede derivar en situaciones de exclusión. Por lo tanto, el presente Trabajo de Fin de Grado pretende abordar dicho problema desde la perspectiva de la Educación Social, desarrollando una propuesta de intervención sociolingüística en la que se aspira a alcanzar una integración real de estas personas en la sociedad española.

El trabajo se articula de la siguiente manera:

En el *primer apartado* se justifica la elección del tema, abordando los aspectos más importantes. Seguidamente, se realiza una recopilación de la legislación en materia de refugio y asilo e integración social y lingüística a nivel europeo, nacional y autonómico. El último punto de este primer apartado aborda la fundamentación teórica, en la cual se recogen diferentes conocimientos adquiridos durante la carrera que han orientado la realización del trabajo.

El *segundo apartado* presenta el diseño de la propuesta socioeducativa, en el que se establece el contexto de intervención y se recogen aspectos como la metodología empleada, la secuenciación de actividades a realizar, los diversos instrumentos de evaluación y los recursos necesarios para su implementación.

Finalmente, en el *último apartado* se exponen las conclusiones de dicho trabajo, en el que se realiza un análisis del impacto deseado y su posible extrapolación a otros colectivos.

Por último, es necesario señalar que se ha procurado utilizar palabras genéricas en relación a la perspectiva de género –recomendada por directivas europeas-; en aquellos casos que no ha sido posible, se ha optado por el uso del genérico masculino para agilizar la lectura y el ahorro lingüístico.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde el año 2011 se inició una guerra civil que acabó convirtiéndose en asunto de urgencia mundial debido a la crisis humanitaria que generó. Millones de personas abandonaron de forma masiva Siria para huir de la destrucción y la muerte. “Lo que comenzó como un levantamiento pacífico contra el presidente Bashar al Asad se convirtió en una brutal y sangrienta guerra civil que ha arrastrado a potencias regionales e internacionales. El conflicto ha dejado un saldo de más de 250.000 personas muertas y ha provocado que más de 4,5 millones de personas huyan del país, es uno de los mayores éxodos en la historia reciente.” (BBC Mundo, septiembre 2016). El conflicto de Siria es considerado la mayor tragedia humanitaria tras la II Guerra Mundial, ciudades como Alepo han sido completamente destruidas, y hospitales y escuelas son a menudo objetivos militares.

La Unión Europea, junto a los Estados limítrofes al conflicto, se han convertido en los principales proveedores de ayuda humanitaria. Los grandes dirigentes europeos han reconocido la magnitud del problema, no se trata de una crisis nacional, ni de refugiados, sino de derechos humanos. En el año 2014 Siria se convirtió por vez primera en el principal exportador de personas refugiadas (3,88 millones), desbancando a Afganistán tras 33 años liderando el pódium; en 2016 el número de personas exiliadas procedentes de este país alcanzó la cifra de 4.843.285 y el desplazamiento interno de 7.6 millones (Eurostat, 2016). Turquía se ha convertido en el principal receptor de refugiados sirios, seguido de Alemania y Suecia. En 2015, se recibieron en la Unión Europea 1.321.600 solicitudes de protección internacional, triplicando las 626.960 de 2014; más de un tercio son acogidas en Alemania (476.510). Una de cada tres personas refugiadas en Europa son sirias. (Accem, 2015)

En el caso español se registraron casi 15.000 solicitudes de protección internacional -el 1% total de la Unión Europea-. Aumentando un 150% la cifra del año anterior. (Ministerio del Interior, 2015) El perfil del refugiado ha ido variando con los años, ha pasado de ser mayoritariamente varones solos a grupos familiares extensos con menores a cargo. (Cruz Roja, 2015)

En todo proceso migratorio existen una serie de factores que lo convertirán en una experiencia estresante –e incluso de pérdida- como supone todo cambio. En este

cambio, se llevará a cabo un esfuerzo de adaptación por parte de la persona inmigrante a las nuevas condiciones de vida. Este esfuerzo de adaptación se denomina “estrés del emigrante”. (Fco. Collazos y otros, 2008)

De este modo, se han realizado estudios sobre la situación de los refugiados en España detectando que los principales factores de riesgo más frecuentes son la falta de ingresos, el desconocimiento del idioma español y la ausencia de domicilio (Cruz Roja, 2015).

Dentro de estos tres factores mencionados se hace especial énfasis en el desconocimiento del idioma. Conocer y dominar la lengua de acogida es fundamental para las personas inmigrantes, pues ello le permitirá establecer relaciones interpersonales, acceder a los recursos existentes, entender la legislación, las normas y costumbres... En definitiva, la comunicación constituye la vía más importante para adquirir conocimientos de una cultura, los cuales resultan imprescindibles para integrarse en una sociedad.

Por el contrario, el desconocimiento del idioma lleva consigo prácticas perjudiciales como la automarginación o la formación de guetos con personas en su misma condición, derivando en situaciones de exclusión social. Es por ello que se considera el aprendizaje del idioma de acogida como un elemento de gran importancia en el proceso de adaptación del refugiado al nuevo contexto social.

Este aprendizaje se producirá en diferentes contextos: de una forma informal mediante la interacción con el entorno; y de manera más formal en el aula. En este último es donde juega un papel muy importante la Educación Social; la mayoría de cursos de inmersión lingüística en español para inmigrantes son realizados en el ámbito no formal, en centros privados y asociaciones sin ánimo de lucro, donde el educador social es un trabajador clave al poseer conocimientos y competencias específicos -de su profesión- que facilitarán el aprendizaje al señalado colectivo.

2.1. NORMATIVA Y ANTECEDENTES

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), en su artículo 14, reconoce el derecho de asilo en cualquier país en caso de persecución. Será en la Convención de Ginebra de 1951 sobre el *Estatuto de los Refugiados*, en el que se

establece la definición de refugiado en su artículo 1, entendida como “una persona que, debido a un miedo fundado de ser perseguido por razones de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un grupo social determinado u opinión política, se encuentra fuera de su país de nacimiento o residencia habitual y no puede, o debido a tal miedo, no está dispuesto a servirse de la protección de aquel país o regresar a él por temor a ser perseguido”; reconociendo así, el deber de protección a toda persona que huye de cualquier tipo de persecución o que está amenazada de daños graves. También fija la legislación pertinente y derechos y deberes tanto de Estados firmantes como de los refugiados en su proceso de acogida. En la actualidad, son 148 los Estados Parte de la Convención y/o de su Protocolo de 1967.

Entre los derechos de los refugiados recogidos en la Convención de 1951 (artículos 12-30), cabe destacar: el derecho a ser provisto de papeles que acrediten su identidad y el derecho a ser tratados como ciudadanos en plena igualdad de trato que los nacionales en referencia a derechos como la práctica libre de religión, el acceso a la justicia, la educación básica y a la asistencia pública, la protección de la propiedad intelectual, etc.

Existe una prohibición de repatriación forzosa o <<*no refoulement*>> en el artículo 33 del *Estatuto del Refugiado*, en el cual se asegura el veto a cualquier Estado de “poner en modo alguno a un refugiado en las fronteras de los territorios donde su vida o su libertad peligre”. Si retrocedemos dos artículos, se puede observar que además de la prohibición de repatriación, el Estado no podrá penalizar a ningún refugiado por entrar de manera irregular en el país si está demostrado que corre riesgo al permanecer en el de origen.

En relación a la Convención de Ginebra se redactó el *Protocolo de Dublín* (1990), el cual busca racionalizar los procesos de postulación de asilo entre los Estados Parte. Su objetivo principal es prevenir varias solicitudes de asilo de una misma persona en diferentes países; de este modo dictamina que será el Estado en el que el solicitante arribe por primera vez a Europa el que deba tramitar dicho proceso. En 2003, el acuerdo será reemplazado por el Reglamento N° 343/2003 o *Dublín II*; este nuevamente fue actualizado en 2013 por el reglamento *Dublín III* aprobado por el Parlamento Europeo y el Consejo de la UE. En este momento, el Estado responsable de tramitar la solicitud de asilo será aquel que posea un papel predominante en la “entrada o residencia del solicitante en la UE” (Sistema Europeo Común de Asilo – SECA, 2014). En este

aspecto se creó el denominado Eurodac, una base de datos en la que se recogen las impresiones dactilares de los solicitantes de asilo en la Comunidad.

La integración de inmigrantes y refugiados es un proceso multifacético en el que se ven involucrados varios indicadores (ingresos económicos, empleo, vivienda, educación...) entorno a los que se han elaborado numerosos estudios. Sin embargo, a menudo estos análisis no han mostrado especial interés a la variante lingüística, elemento especialmente importante en asentamientos de largo plazo (Consejo de Europa, n.d.). El idioma no debe de ser reducido a la mera idea de una vía de comunicación para encontrar vivienda o empleo, sino también como material para la construcción de identidades culturales. Desde esta perspectiva, el Consejo Europeo ha desarrollado el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) donde se plasma la importancia de aprender la lengua de acogida en el proceso de inmigración europeo. El Marco sirve como referente en la elaboración de programas educativos, orientaciones curriculares, etc. bajo la idea de enseñar, conocer y comprender las lenguas europeas como medio de unidad entre los miembros de la Comunidad. Es decir, defiende la riqueza del plurilingüismo como medio para el “entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y la diversidad cultural” (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2002). En otras palabras, el plurilingüismo debe entenderse bajo las ideas del pluriculturalismo.

En la misma línea el Comité de Ministros, en su *Recomendación núm. R (84) 18 sobre la formación de docentes en educación para la comprensión intercultural, en particular en un contexto de migración*, considera que para llevar a cabo la tarea de impartir docencia, los profesionales deben adoptar un enfoque intercultural y basarse en la conciencia del enriquecimiento que constituye la comprensión intercultural y del valor y la originalidad de cada cultura. Haciendo de la dimensión intercultural una característica de la formación inicial y permanente de los docentes, capacitándoles de tal manera que:

- tomen conciencia de las diversas formas de expresión cultural nacionales y migrantes,
- reconozcan las actitudes y estereotipos etnocéntricos para poder eliminarlos,
- asuman su papel como agentes activos del proceso intercultural, desarrollando y utilizando estrategias para abordar, comprender y prestar la debida consideración a otras culturas,

- tomen conciencia de las causas y efectos económicos, sociales, políticos e históricos de la migración.

La normativa nacional es bastante escasa. Así mismo se puede mencionar la *Ley 12/2009, del 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria*, a través de la cual se regulan aspectos como la aprobación/denegación de la protección subsidiaria, el procedimiento en la tramitación de solicitudes o los derechos y deberes de los beneficiarios de la misma. Por otro lado, la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* establece las competencias del Gobierno como órgano responsable en la política de inmigración y de las administraciones públicas como órganos de asistencia del primero. Podemos destacar dentro de esta ley la consideración del aprendizaje del conjunto de lenguas oficiales como factor esencial de integración de los inmigrantes (art. 2 ter.), estableciendo como deber de los poderes públicos la promoción del acceso de los extranjeros a enseñanzas que mejoren su integración social (art. 9).

A pesar de hacer referencia a la importancia del aprendizaje del idioma en la integración de la población extranjera, no existe legislación específica sobre la inmersión lingüística. Bien es cierto que existen resoluciones desde la Dirección General de Migraciones por las que se convocan subvenciones para la integración de personas inmigrantes; sin embargo, estas resoluciones se centran exclusivamente en aspectos sociales y laborales, y no abarcan las competencias lingüísticas –paradójicamente- tan necesarias para la consecución de las primeras.

Las disposiciones existentes en el BOCyL siguen la línea del BOE en términos de escasez, pero, a diferencia de la normativa nacional, la autonómica contempla de forma más específica la materia del idioma. En este aspecto, se puede encontrar en el BOCyL la *Ley 3/2013, de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León* por la que establece el aprendizaje de la lengua castellana bajo el objetivo de promover una adecuada integración escolar y social donde los poderes públicos serán los encargados de su promoción. Del mismo modo, existe la *ORDEN CYT/253/2013, de 3 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones destinadas a incrementar la impartición de cursos de español para extranjeros en modalidad presencial*; en ella se enfatiza el valor del castellano como el rasgo más importante en la identidad de la Comunidad Autónoma,

por ello la Junta de Castilla y León impulsará su uso en todos los ámbitos (educativo, cultural y administrativo). Los beneficiarios podrán ser centros privados y universidades que impartan cursos de español como lengua extranjera, los cuales harán uso de la financiación para material didáctico –y traducción del necesario-, contratación de personal docente y promoción de los cursos. La limitación de dichos cursos se encuentra en que está destinada exclusivamente al alumnado de los centros beneficiarios y no a toda la población extranjera en general.

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La Asamblea Parlamentaria hace referencia en su *Resolución 1972* (2014) sobre el beneficio que constituyen los inmigrantes para las sociedades de acogida europeas como fuente de enriquecimiento cultural y demográfico, por lo que resulta necesario establecer una inmigración legal. Sin embargo, para beneficiarse plenamente de todas las oportunidades ofrecidas por los inmigrantes legales, los países de acogida deben asegurar su exitosa integración en la sociedad, considerándola como un proceso bidireccional donde instituciones y ciudadanos están implicados. En este contexto, se han observado diversas situaciones entre las que destacan la infrarrepresentación de inmigrantes y sus descendientes en enseñanzas de nivel superior, así como problemas relacionados con la falta de conocimientos lingüísticos. Por consiguiente, la Asamblea recomienda a los estados miembros -entre otras muchas cosas- la promoción de la educación, donde se puede destacar el fomento de la competencia en el idioma del país anfitrión.

La Educación Social se considera clave en este tipo de procesos educativos. Debemos de ser conscientes de que aunque se trate de un proceso de formación en el idioma, un profesor con conocimientos meramente lingüísticos –como ocurriría con un filólogo- resultaría ineficaz en este tipo de situaciones dado que no poseerá herramientas para hacer frente a necesidades propias de un colectivo en riesgo de exclusión. Es por ello que un educador social con conocimientos en competencia del idioma resultaría la mejor opción para impartir este tipo de formación, pues, este poseerá herramientas, metodologías y criterios pedagógicos adaptados al contexto y a la realidad social a la

que se enfrenta. Por no mencionar que, de entrada, poseerá una mayor sensibilidad hacia este colectivo especialmente vulnerable.

Es por ello que a continuación se recogerán dichas herramientas y metodologías propias de la Educación Social, demostrando los conocimientos adquiridos durante la carrera.

- **Aprendizaje a lo largo de la vida**

Muchas veces se cae en el error –en este, y otros muchos aspectos- de dar excesiva atención a la educación formal destinada a los primeros años del ciclo vital, dejando en un segundo plano a la formación para personas adultas. En este sentido, estaríamos hablando de la primera generación de inmigrantes. Irónicamente son ellos los que poseen una mayor necesidad de apoyo lingüístico, pues serán quienes necesiten acceder a los recursos existentes y deban encontrar un trabajo para sostener a sus familias. Los hijos por su parte, como alumnos de escuelas nacionales, reciben constantemente *inputs* por parte de la comunidad educativa que reforzarán el aprendizaje del idioma y cultura de acogida, favoreciendo su integración. Es por ello, que resulta clave en la integración de la comunidad inmigrante y refugiada sentar las bases de una educación lingüística destinada a todas las etapas del ciclo vital.

“Todos aprendemos a lo largo de la vida, independientemente de quiénes somos, dónde vivimos y si vamos o no a la escuela” (Torres, R. M., n.d.). El *aprendizaje a lo largo de la vida* (UNESCO, 1976) defiende la idea de que el aprendizaje se da a lo largo y ancho de la vida, es decir, no dejamos de aprender cuando alcanzamos la edad adulta y no se limita al sistema escolar. Va más allá. Es por ello que recalca la importancia de la educación no-formal e informal, pues la escuela es solo uno de los muchos sistemas de aprendizaje existentes.

La *educación no-formal* (Delors, 1996) lo que pretende es: ofrecer una formación equivalente a la formal a aquellas personas que no han podido acceder a esta, educar a los colectivos excluidos para favorecer su participación activa en la sociedad, concienciar y capacitar a los procesos educativos, promover la igualdad de oportunidades, favorecer el cambio social, etc. Para lograr todo ello, hace uso de diversos ámbitos donde realizar su actuación, desde ayuntamientos hasta universidades,

a través de la animación sociocultural, educación para la salud, educación ambiental, etc.

En estos tiempos globalizados la educación no formal y la educación permanente son factores que deben estar en constante desarrollo, evolucionando junto con todos los cambios para salir del estancamiento cultural, social y económico en el que nos encontramos.

Por otro lado la *educación informal* (Delors, 1996) engloba todo aquel proceso educativo que se recibe fuera de un aula. En este sentido, agentes sociales como la familia, los medios de comunicación y la comunidad juegan un papel decisivo en la formación de la persona. Quizás el aspecto más importante de la educación informal es que constituye un tipo de conocimiento que proporciona un tipo de aprendizaje altamente efectivo, pues brinda herramientas que no se consideran en la educación formal y/o no-formal. Desde esta perspectiva, se considera a la educación informal como una de las mejores vías para desarrollar competencias que requieren más práctica que teoría, como son la informática, la cocina o, precisamente, el idioma.

- **Constructivismo Social y Psicológico**

Dado que estamos hablando de refugiados, debemos de ser conscientes de que estas personas, independientemente de su edad y nivel cultural, llegan a nuestro país con un bagaje social y cultural muy diverso al nuestro. En otras palabras: ya poseen estructuras mentales consolidadas, lo que influirá enormemente en su proceso de aprendizaje. Por lo que resulta de gran interés resaltar la importancia de este aspecto en el desarrollo del proceso educativo. De esta manera se puede hablar del *constructivismo*, una corriente pedagógica que pone en estrecha relación la adquisición de nuevos conocimientos con los que ya se poseen.

El constructivismo asume que no se crea conocimiento de la nada, sino que todo conocimiento viene dado por uno anterior. Esta perspectiva enfatiza la importancia de las experiencias previas de la persona y sus estructuras mentales, pues cuando aprenda algo nuevo incorporará ese conocimiento a red de conocimientos anteriores, haciéndolo suyo. De esta manera el aprendizaje es activo y subjetivo, ya que cada persona aprenderá en base a sus experiencias.

En este sentido, Piaget (1952) nos habla del Constructivismo Psicológico. Desde esta teoría el aprendizaje es meramente personal. Este nos ayuda a comprender la realidad, donde el innato “deseo de saber” nos empuja a encontrar explicaciones de aquello que nos rodea. Para ello, la persona hará uso de los esquemas que ya posee con anterioridad es decir, con los que ya ha establecido algún tipo de relación con el medio. En lo referente a aprendizajes académicos, se trata de favorecer un aprendizaje a través del descubrimiento, la experimentación, el pensamiento crítico y el cuestionamiento continuo.

Por otro lado, el Constructivismo Social afirma la teoría del constructivismo y añade un nuevo factor a la ecuación: la importancia del entorno social en el aprendizaje. Vigotsky (1978) enfatiza el rol del maestro¹; los alumnos aprenden “naturalmente” y son capaces de aprender de forma autónoma diferentes contenidos dependiendo de su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que requerirán de la ayuda de un adulto o pares más aventajados. Es por ello que para Vigotsky el maestro es fundamental en el aprendizaje por ser facilitador del desarrollo de estructuras mentales, del mismo modo que cobra especial importancia la interacción social en el aprendizaje, es decir, el aprendizaje resulta más efectivo cuando se realiza de forma cooperativa. Para fomentar esta interacción tanto entre estudiantes como con el maestro es necesario propiciar las relaciones interpersonales a través del lenguaje, considerando el proceso de conocimiento como una construcción social y no individual.

Como sabemos la escuela, la familia y la comunidad forman los tres bloques centrales en la formación del educando. En el proceso de aprendizaje de un refugiado la comunidad de acogida jugará un importante papel; la comprensión del entorno y el establecimiento de una relación de reciprocidad con este, serán aspectos claves en su proceso de integración. Con ello se hace referencia a la integración social y cultural de los refugiados con la comunidad local. Este aspecto les permite a los primeros participar en la vida social de su nuevo país, lo que repercutirá en el establecimiento de redes sociales de apoyo haciendo que el temor a conductas discriminativas disminuya considerablemente.

¹ Como sabemos, tanto Vigotsky como Piaget y otros autores, realizaron sus estudios dentro del ámbito escolar, lo que hará que en sus teorías y corrientes pedagógicas se hable de maestro y alumnos. Al tratarse este de un trabajo de Educación Social, no se podrá hacer alusión a maestro, sino educador pues la educación formal es solo uno de sus muchos ámbitos de acción. Por lo que de ahora en adelante se hablará de educador en vez de maestro, y de educandos/as o usuarios/as en vez de estudiantes o alumnos.

La integración en la sociedad local es un engranaje de vital importancia en el aumento de la calidad de vida del refugiado. En ocasiones, la posibilidad del retorno al país de origen no es viable, en cuyo caso a los refugiados se les puede permitir permanecer indefinidamente en el país donde han encontrado condiciones de seguridad (ACNUR, 2017). Es por ello se les anima, tanto a refugiados como a autóctonos, que interactúen entre ellos, creando vínculos que favorezcan el bienestar del refugiado, haciendo que se sienta parte de ella.

El establecimiento de estos vínculos –afectivos o no- propiciarán el ensayo del idioma por parte del refugiado, haciendo más comprensible para este la realidad en la que se encuentran. Con el tiempo posibilitará que incluso puedan llegar a obtener la residencia permanente o la ciudadanía –en aquellos casos donde su estancia en el país de acogida pueda ser permanente-, dejando de ser refugiados.

- **Andamiaje (Bruner)**

En la misma línea que el constructivismo de Vigotsky (1978) se articula el Andamiaje de Bruner (1976).

Bruner desarrolló la idea del “aprendizaje por descubrimiento” recogiendo y analizando las ideas del psicólogo ruso que defendía la idea de que era el educador quien entablaba las bases del aprendizaje, pero solo junto con el esfuerzo del educando se construía el conocimiento. De este modo, derivó la idea de que un adulto o un igual aventajado podrían servir de ejemplo al educando ya fuese mediante motivación o copia del mismo. A esto lo llamó “aprendizaje por descubrimiento”, donde el tutor guía a los educandos hacia los conceptos pero son estos quienes los construyen de forma autónoma.

En esta línea Bruner continúa analizando el proceso del aprendizaje y lo compara con la construcción de un edificio. Realiza una metáfora comparando el andamio que sujeta la construcción del edificio a medida que avanza en altura, con las ayudas que realiza el educador al educando mientras este se desarrolla cognitivamente. Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el educador va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. Esto significa que el educando será capaz de realizar tareas o actividades que requieran competencias o habilidades por encima de su nivel gracias al apoyo (andamiaje) proporcionado por el educador o tutor. Desde la

perspectiva del estadounidense, lo que el educador ofrece es sólo ayuda, siendo el verdadero artífice del aprendizaje es el educando, aunque sin su impulso no hubiese sido posible.

El andamiaje sigue una línea inversa al nivel de conocimiento del educando; es decir, al comienzo de la construcción del aprendizaje el educando será altamente dependiente de la persona que le enseña, sin embargo, a medida que el proceso avanza, este se vuelve más autónomo y por tanto requerirá de menos atención –a menos nivel más ayuda, a más nivel menos ayuda-.

Por último se puede afirmar que el educador eficaz será aquel que posea formación acerca del conocimiento del educando y a la metodología adecuada, así como ser crítico y reflexivo pues será la realidad educativa con la que trabaje la que le indicará qué tipo de ayuda en concreto debe prestar.

- **Pensamiento crítico**

Un aspecto que se considera clave en el colectivo inmigrante y refugiado –y muchos otros en riesgo de exclusión-, es el desarrollo de una conciencia crítica. Un proceso didáctico que incluya este aspecto capacitará a los participantes en el proceso de educación de competencias que les permitan entender la nueva realidad en la que se encuentran y sean capaces de transformarla. Dotarles de una conciencia crítica, a través de la motivación basada en la interacción entre educador-educando, así como entre iguales, fomentará la participación y la resolución autónoma de sus propios problemas.

El pensamiento crítico, como sabemos, es un proceso por el cual la persona analiza y evalúa la realidad en la que se encuentra, en concreto aquellas opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas. Ser crítico no significa poseer una actitud negativa constante, sino que no se acepta la opinión de la sociedad de entrada, poseyendo ideas individuales que defenderán o se opondrán a esta. De este modo, se considera de interés el desarrollo de una conciencia crítica por parte del colectivo refugiado pues les ayudará a tomar decisiones por sí mismos, a no aceptar aquello que no comparten pero, sobre todo, a transformar la realidad si ellos lo desean. Es decir, con ello se pretende que los refugiados no sean meros espectadores sino que se

conviertan en sujetos activos de su propia situación, favoreciendo el proceso de inclusión en la sociedad de acogida al tomar parte en esta.

Freire, desde su modelo comunicativo-crítico, defiende la idea de establecer la práctica del diálogo como medio hacia la libertad. Rompe con la antigua tendencia de comunicación unidireccional o “educación bancaria”, donde el receptor no posee la oportunidad de vincular los conocimientos a sus propios contextos o experiencias vitales. De este modo desarrolla “una pedagogía que faculte críticamente a docentes y estudiantes” donde hablar no se reduce meramente a utilizar una lengua, sino compartir experiencias y hacerlas lugar de encuentro (Revista EDU-FISICICA, n.d.). Para ello, es necesario establecer una nueva concepción epistemológica del lenguaje y crear una nueva vía de comunicación en la que se tengan en cuenta aspectos como el contexto socio-cultural del estudiante, sus intereses y necesidades y su manera de construir la historia y la cultura. “Así para Freire la alfabetización es el proceso mediante el cual la persona se convierte en autocrítica” (Giroux, 1993), entendiendo como alfabetización – en este caso lingüística- como un proyecto emancipador y no una habilidad técnica.

3. DISEÑO DE LA PROPUESTA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La intervención socioeducativa se llevará a cabo en la ONG Accem ya que es una asociación especializada en el colectivo inmigrante y refugiado. Para la elaboración de esta propuesta se ha participado en diferentes actividades: en las clases de español, en el voluntariado de actividades de ocio (concretamente deporte) y se han mantenido reuniones con Irene Sánchez, la directora de la entidad.

Accem (<http://www.accem.es/es>) es una organización no gubernamental y no lucrativa especializada en el trabajo vinculado al derecho de asilo y las migraciones, pero su acción se extiende a cualquier colectivo en riesgo de exclusión. Trabaja por la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, promoviendo la inserción de todas las personas independientemente de su nacionalidad, sexo, raza, religión, opinión política o grupo social.

Su acción se basa en la convicción de que todas las personas tenemos derecho a una vida digna. Tanto sus valores como principios definen esta acción. Estos son (Accem, 2014):

Valores:

- *Diversidad*: defiende la diversidad cultural como fuente de riqueza social.
- *Justicia social*: lucha por la protección de los derechos y libertades fundamentales, así como por el derecho a una vida digna y la igualdad de oportunidades.
- *Compromiso*: entiende que la respuesta de los problemas sociales se alcanza mediante la implicación y la participación de la ciudadanía.

Principios:

- *Interculturalidad*: trabajan por la convivencia y el encuentro intercultural, desde el respeto a todas las identidades y la defensa de los derechos humanos.
- *Participación social*: fomentan el protagonismo activo en la sociedad en condiciones de igualdad.
- *Complementariedad*: la mejor forma de optimizar recursos y avanzar en la consecución de sus objetivos es a través de la cooperación con otras entidades e instituciones.
- *Innovación*: ofrecen respuestas innovadoras y eficaces a las necesidades sociales detectadas a partir del estudio y análisis de la realidad.
- *Transparencia*: apuestan por la transparencia en la gestión de recursos garantizando credibilidad y profesionalidad.

La entidad realiza programas y proyectos que buscan, como objetivo final, la inserción real y efectiva de sus usuarios, haciendo énfasis en aquellas personas en especial vulnerabilidad como: mujeres, menores, víctimas de tortura, de trata con fines de explotación laboral o sexual y de tráfico de personas, o con dificultades especiales de adaptación. Estas acciones y programas se desarrollan entorno a cinco área de trabajo:

1. Atención Directa: A través de los programas de Acción Directa se conocen y atienden las necesidades de los usuarios; se informa y orienta sobre los recursos existentes más acordes a su situación e incluso se realiza un acompañamiento para facilitar el acceso a dichos recursos.

2. Acogida: Accem cuenta con importantes recursos de acogida para personas inmigrantes y refugiadas, desde centros de acogida a viviendas tuteladas. La atención a estas personas es integral y personalizada, intentando que su inserción en la sociedad sea lo más ágil y efectiva posible, promoviendo y fomentando la autonomía de las personas.
3. Formación: Poseer una formación adecuada es esencial para la inserción social y laboral, por lo que ofrece una amplia oferta formativa adaptada a las necesidades de cada persona.
Accem va un paso más allá y proporciona también formación a profesionales y entidades que tengan contacto directo con inmigrantes.
4. Inserción sociolaboral: Accem apuesta por el empleo como vía más fiable y efectiva para la integración social de las personas inmigrantes. Desde esta perspectiva, se facilita formación e información acerca del mercado laboral, fomentando la igualdad de oportunidades en el acceso y mantenimiento del empleo.
5. Participación y movilización: En esta área, se promueve el intercambio cultural entre la población inmigrante y la autóctona a través de diferentes programas y actividades, con la idea de prevenir actitudes racistas y xenófobas, concienciar a la sociedad y favorecer el entendimiento y la cohesión social.

En Valladolid, Accem desarrolla diversos programas dentro de estas cinco áreas de intervención. Dentro del área de formación podemos destacar los programas de Educación para inmigrantes y Alfabetización y castellano para inmigrantes; estos buscan formar a la persona inmigrante o refugiada en el idioma castellano como medio para alcanzar el objetivo último de integrar a estas personas en la sociedad de acogida. Ambos programas se complementan mutuamente y dan respuesta a las necesidades detectadas en el colectivo.

El presente trabajo se incluiría dentro del área de intervención 3. *Formación*, en concreto “formación en la lengua española” pues lo que se pretende a través de su implantación es que el colectivo refugiado adquiera competencias lingüísticas en nuestro idioma a través de los aspectos culturales, favoreciendo desde un doble enfoque su integración social en la comunidad española.

3.2. DESTINATARIOS

Los destinatarios del proyecto serán usuarios de Accem con el perfil de persona refugiada beneficiaria del régimen de asilo o protección subsidiaria, mayor de 18 años, alfabetizada, que posea un nivel básico del español (nivel A2) o superior.

Al tratarse de un proyecto en fase experimental y de nueva implementación, el número de participantes será reducido para trabajar adecuadamente. Así mismo, este número puede variar dependiendo del momento y los recursos existentes.

3.3. OBJETIVOS

Objetivo general: Alcanzar la integración social efectiva de la persona refugiada en la sociedad de acogida.

Objetivo específico: Formar al colectivo refugiado en el idioma español como segunda lengua.

Objetivos operativos:

- Conocer los recursos culturales y sociales existentes en la comunidad de acogida y fomentar su uso.
- Promover la interacción entre el colectivo refugiado y la población local.
- Comprender y saber expresarse de forma oral y escrita en el idioma español adecuadamente en cualquier contexto social o cultural.
- Desarrollar el espíritu crítico y reflexivo de los usuarios, convirtiéndoles en sujetos activos de la realidad en la que se encuentran.

3.4. CONTENIDOS

Una vez delimitados los objetivos que pretendemos alcanzar, es necesario concretar los contenidos que harán posible la realización de las tareas a desarrollar para el aprendizaje de la lengua española. Estos son:

Aspectos comunicativos	
Módulo I	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral: <ul style="list-style-type: none"> a) La interacción comunicativa. Formas de expresión, respeto del turno de palabra, comprensión oral. b) Comunicación oral básica: Formas de presentación formal e informal, expresar y pedir opinión, consultar direcciones, entablar conversación. c) Narración oral: descripción de personas, animales, objetos, lugares, acontecimientos, etc. Expresión de sentimientos, opiniones, estados de ánimo, y de salud (consulta médica). d) Comunicación y comprensión de instrucciones (recetas direcciones...). - Comunicación escrita: <ul style="list-style-type: none"> a) Comprensión de textos sencillos.
Módulo II	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral: <ul style="list-style-type: none"> a) Estrategias y normas para la comunicación oral: participación, exposición clara. - Comunicación escrita: <ul style="list-style-type: none"> a) Comprensión de textos narrativos e informativos.
Módulo III	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación oral: <ul style="list-style-type: none"> a) Usos sociales de la lengua. Identificación de las variantes adecuadas según el contexto y posición. - Comunicación escrita: <ul style="list-style-type: none"> a) Interpretación de documentos oficiales cotidianos (impresos, facturas, nóminas...) b) Utilización de recursos y fuentes de información escrita (libros periódicos, enciclopedias, etc). - Reflexión sobre la lengua: <ul style="list-style-type: none"> a) Identificación y uso correcto de los tiempos verbales: presente, pasado y futuro.
Aspectos socio-culturales	
Módulo I	<ul style="list-style-type: none"> - La identificación personal. <ul style="list-style-type: none"> a) Datos personales: presentación, país de procedencia, fecha de

	<p>nacimiento, edad, dirección, situación social/laboral...</p> <p>b) Los saludos y las presentaciones.</p> <p>- El consumo y los servicios básicos.- Los espacios y servicios del entorno: tiendas y mercados (secciones, alimentos, el tique, normas de relación); los servicios sanitarios (tipos, la cita médica, la cartilla); la escuela (de los niños y de los adultos); los servicios administrativos (la Administración laboral); los lugares para el ocio y tiempo libre.</p>
Módulo II	<p>- Las relaciones personales.- Las relaciones de amistad, de pareja y laborales. Las aficiones personales y la ocupación del tiempo de ocio. Los factores que intervienen en las relaciones.</p> <p>- La organización social: servicios públicos, medios de información, ocio y tiempo libre.</p>
Módulo III	<p>- Viajes y medios de transporte.- Itinerarios geográficos; planificación de un viaje o actividad (horarios, billetes, alojamiento...). Tipos de medio de transporte, ventajas e inconvenientes del uso de los diferentes medios.</p> <p>- Cocina tradicional y hábitos alimenticios.</p> <p>a) Gastronomía y hábitos alimenticios; la dieta equilibrada y saludable; aportes de los diferentes alimentos.</p> <p>b) Hábitos de vida saludables.</p> <p>- Medios de información y comunicación.- Tipos, características, lenguaje y funciones; análisis de la información.</p>
Ámbito de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)	
Contenidos:	<p>- Uso de las tecnologías de la información y comunicación como instrumento de aprendizaje y recurso social.</p> <p>- Internet. Internet como medio de comunicación. Navegación por la web. Búsqueda de información.</p>

Cuadro 1: Contenidos del proyecto

Fuente: adaptación de ORDEN EDU 1666/2005, BOCyL (2005)

3.5. METODOLOGÍA: ENFOQUE POR TAREAS.

“Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo”, Aristóteles (siglo III a.C.)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) considera que la manera correcta de enseñar y aprender una lengua es bajo la consideración de un futuro ciudadano que desempeñará una serie de tareas. Es decir, no considera la lengua como un conocimiento curricular aislado, sino que abarca a su vez recursos cognitivos, emocionales y volitivos del participante como agente social.

Desde esta perspectiva se considera el aprendizaje de una lengua extranjera debe ir más allá de las unidades didácticas, fomentando su uso real a través de los recursos necesarios para una comunicación efectiva y puesta en práctica en diferentes situaciones comunicativas. La tarea se entiende como todas aquellas actividades que el educando se irá encontrado en su vida cotidiana, como agente activo de su sociedad. De este modo, esta metodología de enseñanza-aprendizaje comunicativa parte de una visión global e integradora del uso del lenguaje, enfatizando la dimensión *instrumental* de la lengua sin descuidar la dimensión formal (Estaire, S., 2007). Actualmente constituye una metodología muy desarrollada que ha demostrado tener excelentes resultados en la enseñanza de español como la lengua extranjera (COMPROFES, 2011).

Quizás sea esta la opción más adecuada cuando se trabaja con el colectivo inmigrante y refugiado, pues sus intereses y necesidades debidos a su situación acaban imponiendo un planteamiento que resuelva situaciones de la vida cotidiana como pueden ser gestiones administrativas, tratamientos de salud, acciones de ocio...

Por consiguiente, la metodología del presente trabajo estará basada en el enfoque por tareas. Para entender este procedimiento, debemos abordar en primer lugar qué significa el concepto “tarea”, para ello se han extraído diferentes definiciones de varios autores que han servido de referencia para el presente trabajo:

Desde su perspectiva, Long (1985) define tarea como “(...) cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo de ocio o en cualquier otro momento”. Como se observa, esta primera definición no plantea una visión lingüística. Ni si quiera técnica.

Podemos rescatar la definición que realiza Breen (1987): “(...) cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. Se considera pues que tarea se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas (...)”. En este caso, al contrario de Long, se observa que el autor incluye en su definición consideraciones pedagógicas, diferenciando de este modo tareas “pedagógicas” y tareas “cotidianas”, del mundo real, diarias.

Por último, Nunan (1989) aporta una definición de tarea basada en la perspectiva de enseñanzas de idiomas, en este sentido define las tareas como “(...) una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Asumiendo como acertadas todas estas ideas y partiendo del propósito específico del presente proyecto, realizo una definición propia de lo que constituiría una tarea en este marco de acción. De este modo, se entiende por tarea *aquella acción que busca la adquisición de competencias lingüísticas por parte de la población diana que la realiza, bajo la atención desviada hacia la consecución de un objetivo asociado a la vida cotidiana.*

En este sentido, para alcanzar los objetivos propuestos en un proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico, se deberán realizar una serie de actividades concretas, que constituirán la denominada tarea. Es necesario que para que la tarea sea asimilada correctamente por el participante y el producto sea alcanzado, esta tenga un marcado carácter procedimental. La realización del producto es la causa y el motivo de la tarea, por ello el producto debe estar relacionado con los intereses y necesidades de los educandos.

Para favorecer la comprensión de los contenidos se utilizarán, dentro de esta metodología, diferentes procesos (Feliz, Sepúlveda y Gonzalo, 2008):

- *Resolutivos*, pues las tareas implica partir de un objetivo inicial que ellos/as mismos deben alcanzar, transformando la realidad que les rodea y mejorando su calidad de vida. (ej: resolución de problemas)

- *Reproductivos*, los aprendizajes obtenidos serán puesto en práctica en sus vidas, en su día a día; es decir, tendrán una aplicación directa en sus vidas. (ej: taller de cocina)
- *Constructivos y sociológicos*, los participantes elaboran su propio conocimiento, no son receptores pasivos, los construyen en base a sus conocimientos previos en interacción con el medio y analizando información exterior. (ej: debates y grupos de discusión)
- *Asimilativos*, a través de la comprensión de conocimientos, vivencias personales, orígenes... (ej: role-playing)

Existen ciertos conceptos asociados al enfoque por tareas que formarán una propuesta metodológica mucho más completa. Estos son el aprendizaje cooperativo y la motivación y autonomía de los educandos.

- **Aprendizaje cooperativo:**

El enfoque por tareas opta por una visión grupal y no individual del aprendizaje. Favorece el aprendizaje cooperativo construido en pequeños grupos, heterogéneos y equilibrados, donde todos sus miembros participan -asumiendo un rol- e interactúan entre ellos.

Por ello es fundamental que el educador forme a los educandos en los valores del trabajo en equipo y cooperación, donde el respeto del turno de palabra, la escucha activa y el diálogo son claves en la promoción del éxito.

El objetivo último del de este tipo de aprendizaje es el logro de la “interdependencia positiva” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Gracias a esta interdependencia, “los aprendientes se animan entre ellos, se apoyan, trabajan juntos para aprender, son responsables de sus éxitos como de sus fracasos, adquieren habilidades comunicativas y las utilizan para que los equipos funcionen mejor” (Urbano, 2004)

- **Motivación y autonomía de los educandos:**

La motivación es imprescindible para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, esta hará que los educandos se sientan involucrados y asimilen los conceptos de forma significativa.

El enfoque por tareas fundamenta la importancia de la motivación haciendo énfasis en el conocimiento de las necesidades e intereses de los educandos, permitiendo, incluso, que estos expresen sus experiencias, recuerdos, ideas o conocimientos, sintiéndose de esta forma parte del proceso educativo.

Por otra parte, el enfoque por tareas favorece la autonomía de los educandos desde su perspectiva de “aprender a aprender”, ya que la resolución de las actividades propuestas durante el proceso educativo hará que el educando desarrolle destrezas (toma de decisiones, responsabilidad, gestionar recursos, etc.) que le permitan resolver problemas de forma autónoma, sin ayuda de terceros. Para ello es fundamental que el educador les conceda la suficiente libertad para que puedan involucrarse.

El enfoque por tareas permitirá a los participantes adquirir habilidades resolutivas e investigadoras que podrán extrapolar a su vida personal mejorando su calidad de vida; supone una educación “hacia la libertad” como afirmaba el brasileño Paulo Freire (Revista EDU-FISICICA, n.d.).

En otras palabras, la formación que se va a impartir en este proyecto va a permitir a los refugiados participantes que rompan con el lastre que supone su situación, utilizando una metodología que les permita tomar conciencia sobre su realidad y sean capaces de transformarla. Todo ello trabajando la conciencia crítica, la motivación y la interacción con el educador y entre iguales.

Lo que se pretende es fomentar la participación social y la resolución autónoma de sus propios problemas. De este modo, se impulsará la participación de los usuarios en todo momento, construyendo un conocimiento común de forma colaborativa y cooperativa junto con el educador y sus pares. El trabajo en grupo es fundamental en este tipo de proyectos, la colaboración facilitará ya no solo la construcción de un conocimiento mucho más valioso, sino también la creación de lazos personales entre ellos, generando así una red social que podrá servir de apoyo en situaciones externas al aula.

Las actividades se realizarán en formato de sesiones, puesto que es importante que exista un orden para facilitar la comprensión de los conceptos a los educandos. En esta línea de acción, las acciones se adaptarán a la situación de cada momento, con un vocabulario que se adapte y sea comprensible por los usuarios. De este modo, las

sesiones se irán adaptando al nivel de los usuarios, comenzando por tareas relativamente sencillas y finalizando con tareas de una mayor complejidad.

En este proceso lo más importante es que el aprendizaje adquirido sea rico y valioso para el usuario, y pueda extrapolarlo a su día a día; aunque también son importantes los resultados –a nivel teórico- que se producen, estos quedarán relegados a un segundo plano.

Por lo tanto y para finalizar, en el proceso de formación planteado se van utilizar diferentes estrategias: comunicación, interacción entre iguales, ejecución de tareas, colaboración... Todos estos aspectos se recogen de manera que el educador sea un mero elemento de acompañamiento, facilitándoles los conocimientos base que impulsarán el aprendizaje autónomo de los participantes.

3.6. ACTIVIDADES

Las actividades que se realizarán durante el desarrollo del proyecto se han dividido por áreas de conocimiento (comunicación escrita, comunicación oral y aspectos socio-culturales). Estas son:

COMUNICACIÓN ESCRITA

La comprensión escrita permite a los educandos la descodificación de un texto (significado, formas gramaticales, etc). Los textos que se proporcionen en el aula, deben ser en todo momento comprensibles y significativos para los educandos, partiendo de su nivel lingüístico y de sus intereses y necesidades. Para ello, se comenzará aportando textos sencillos, de fácil comprensión –originales o editados por el educador-, y a medida que avance el curso, la dificultad irá aumentando y se incluirán nuevos aspectos como la comprensión oral o la expresión de ideas.

Las funciones comunicativas que se trabajarían en esta área de intervención son:

- Comprensión lectora de textos sencillos y complejos.
- Adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario.
- Uso de recursos y fuentes de información escrita.
- Interpretación de documentos oficiales cotidianos.

A continuación, se presentan tres estilos de actividades en orden de dificultad y realización, como ejemplo de tareas planteadas para cada uno de los módulos de trabajo:

1. *Textos de cada día*. Consiste en la lectura de textos cotidianos sencillos. El educador proporciona a los educandos una serie de textos que se pueden encontrar en su día a día (precios de los alimentos, carteles informativos, anuncios, señales de tráfico...). Estos los leerán y extraerán todo aquello que consideren de valor, como el vocabulario o la gramática.
2. *Cancionero*. A través de la música española, se pretende enseñar vocabulario y formas gramaticales a los usuarios. Se les proporcionará la letra de la canción escogida con espacios en blanco que deberán de rellenar con la(s) palabra(s) correcta(s).

Inicialmente se escuchará la canción sin realizar ningún ejercicio, solo para prestar atención la letra; una vez escuchada se repetirá tantas veces como el educador estime para que los participantes puedan rellenar los huecos.

Además, se pueden escoger canciones que traten temas que se quieran abordar en clase; ya sean valores, formas de vida, problemas sociales, etc. Una vez completada la primera tarea, se incita a los usuarios a que expresen qué les ha transmitido la canción, qué creen que quiere decir el/la cantante, qué opinan, etc.

3. *Aula abierta*. Buscar artículos de periódico, revistas, etc. en los cuales se hable sobre temas actuales para posteriormente comentarlos en clase con los compañeros. De esta forma se trabajará la comprensión escrita y la expresión oral. Una vez que los educandos dominen la interpretación de textos más complejos, estos elegirán un tema de interés y deberán buscar textos de cualquier índole que aborden dicho tema. En la sesión siguiente se expondrán y se pondrán en común para toda la clase, creando una gran hemeroteca.

COMUNICACIÓN ORAL

La comunicación oral aborda tanto la comprensión como la expresión oral. La comprensión oral constituye la primera destreza comunicativa que adquiere cualquier persona que comienza a aprender un nuevo idioma; mientras que la expresión oral supone un nivel superior de conocimiento lingüístico pues involucra producción por parte del educando. El fin último de la expresión oral es alcanzar fluidez y creatividad

en las conversaciones del sujeto, para ello se experimentan tres fases de aprendizaje: de imitación –a través de modelos prefijados-, expresión controlada y, por último, expresión autónoma (Raugel, M, 1977). De este modo, se irán realizando actividades que impliquen un acompañamiento que irá descendiendo a medida que se avance en el tiempo y en conocimientos.

Las funciones comunicativas que se trabajarían en esta área de intervención son:

- Comunicación oral básica. Expresión oral de situaciones cotidianas.
- Expresión de opiniones, acuerdo/desacuerdo, descripciones.
- Desarrollo de la competencia sociolingüística.
- Uso de recursos y fuentes de información escrita.
- Identificación y uso correcto de los tiempos verbales: presente, pasado y futuro.

A continuación, se presentan tres actividades en orden de dificultad y realización, como ejemplo de tareas planteadas para cada uno de los módulos de trabajo:

1. *Role-playing*. A través del cual se ensayan y trabajan diferentes situaciones que se pueden encontrar en el día a día: realizar la compra, preguntar por una dirección, buscar alojamiento, expresar síntomas en la consulta del médico...

Se comenzará con actividades dirigidas por el educador, donde los recursos de apoyo estarán permitidos (guiones, esquemas); conforme se avance en la actividad y las destrezas lingüísticas vayan perfeccionándose, se suprimirán los apoyos y los participantes deberán realizar la tarea por sí mismos, hasta el punto de que alcancen la improvisación.

2. *Debates y grupos de discusión*. Realización de debates a partir de los cuales se trabajarán aspectos como el desarrollo del espíritu reflexivo, los valores democráticos o la comprensión oral y escrita.

Para ello se realizarán diferentes sesiones en las cuales primeramente se dividirá el grupo en dos posiciones “a favor” y “en contra”, después deberán buscar información (ya sea mediante internet, libros, artículos de prensa, etc.) sobre la temática para poder debatir con argumentaciones sólidas sus diferentes posturas. Algunos ejemplos de temas del debate: “el papel de la mujer”, “la importancia de la alimentación saludable”, “fronteras: ¿sí o no?”

3. *Tertulias*. A partir de las tertulias lo que se pretende es que los participantes adquieran destrezas a la hora de construir frases y mantener una conversación fluida

y de larga duración. Las tertulias pueden ser de muy diversa índole, el comienzo del curso los temas será propuestos por el educador pero los educandos pueden ir proponiendo temas que a ellos les interese, construyendo de esta forma, el conocimiento entre todos. Algunos temas a tratar en las tertulias pueden ser: Presentación: Conocernos mejor: quienes somos, de dónde venimos, qué nos gusta hacer, etc.; Diferencias y similitudes entre la cultura española y la de procedencia; Ciencia y tecnología...

ASPECTOS CULTURALES Y DE OCIO

El aprendizaje de un idioma va más allá de sus meras formas gramaticales y semánticas, busca alcanzar la comunicación con los demás, la interacción. Como sabemos, el idioma es uno de los muchos elementos que conforman la cultura. Estas actividades están encaminadas al conocimiento de los recursos culturales de la ciudad, así como a conocer la cultura e historia del país. En ellas se realizarán sesiones formativas como actividades en el exterior.

Las funciones comunicativas que se trabajarían en esta área de intervención son:

- Comprender y expresar direcciones, productos y servicios.
- Adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario.
- Uso de recursos y fuentes de información escrita.
- Interpretación de documentos oficiales cotidianos.
- Desarrollo de la competencia sociolingüística.

A continuación, se presentan cuatro dinámicas de aula en orden de dificultad y realización, como ejemplo de tareas planteadas para cada uno de los módulos de trabajo:

1. *Conoce Valladolid.* Se realizarán sesiones formativas sobre la ciudad de Valladolid para que los participantes conozcan la ciudad, dónde está situada, número de habitantes, su historia, qué recursos posee, etc. para que construyan una imagen aproximada de la ciudad. Para que llame la atención de los usuarios y puedan construir una imagen más real de la ciudad, se incluirán numerosas fotografías de todo aquello de lo que se hable, haciendo énfasis en los aspectos más importantes que puedan ser objeto de trabajo en sesiones posteriores.

Dentro de esta área de trabajo se incluirán actividades como:

- Realizar un mapa ilustrado de la ciudad indicando los puntos de interés.
 - Describir la ciudad –o elementos de esta- ante la clase.
 - Buscar datos curiosos o históricos de la ciudad.
2. *Cinefórum*. A través del visionado de películas completas o fragmentos, se trabajará la adquisición de vocabulario, estructuras gramaticales y, sobre todo, aspectos culturales. Se elegirán películas que aborden temas o situaciones específicas que se quieran tratar (aspectos históricos: guerra civil española; aspectos sociales: la importancia de la familia en la cultura española; aspectos culturales: la gastronomía). Posteriormente, en la misma sesión o en otra distinta, se realizará un comentario sobre la película en grupo o individualmente. Algunos aspectos a analizar pueden ser:
- Personajes. Quién y con quién. Describir a los personajes y la relación entre ellos.
 - Argumento. ¿De qué trata la película? Se puede hacer tanto de forma grupal comentándola todos juntos de forma oral, como individual realizando una breve narración o redacción de la sinopsis de la película visionada.
 - Contexto. ¿Cuándo? ¿Dónde? Reflexionar acerca de la ambientación de la película, qué aspectos culturales refleja, etc.

Una variación dentro del cinefórum sería la de ir a una sesión de cine. Esta actividad sería llevada a cabo por completo por los usuarios, teniendo estos que buscar la cartelera, elegir qué película ver y comprar las entradas en taquilla (con acompañamiento por parte del educador).

3. *Taller de cocina*. Uno de los elementos esenciales de una cultura es su gastronomía. La actividad consiste en, tras conocer a groso modo la gastronomía española, realizar uno de los platos más típicos siguiendo con detenimiento la receta. Para ello, se seguirán una serie de pasos (todo ello bajo el acompañamiento del educador):
1. Buscar la receta en la web o un libro de cocina,
 2. realizar la compra en el supermercado
 3. y por último, cocinar el plato. Este último paso se realizaría en las cocinas de los centros o viviendas tuteladas que la asociación posee y donde estarían viviendo actualmente los usuarios.

Otra manera de conocer la gastronomía española y adquirir vocabulario sería el elegir un restaurante de la ciudad entre todos y dentro de este un menú.

4. “*Valladolid a pie de calle*”. Una vez que los usuarios conozcan a groso modo el contexto en el que se encuentran (en este caso, la ciudad de Valladolid), se les pedirá que organicen salidas y excursiones a los diferentes puntos de interés cultural de la ciudad. Ello incluirá la búsqueda de dichos recursos culturales, horarios, ubicación, precio de entradas (si existiese) e, incluso, la adquisición de las entradas para todos los compañeros.

Para ello, se realizarán sesiones formativas sobre los métodos de búsqueda en internet. Se les enseñará los múltiples usos del navegador y sus infinitas aplicaciones. Se hará énfasis en aquellas páginas web que proporcionen información acerca de la ciudad y sus recursos (Ayuntamiento de Valladolid) y en cómo buscar y contratar los servicios deseados (comprar entradas, reservar visitas guiadas, etc.). De esta forma no solo conocerán los recursos existentes “a golpe de click” sino que además adquirirán vocabulario al consultar dichas páginas.

Algunos sitios de interés cultural de la ciudad son: Museo Nacional de Escultura, Catedral de Valladolid e Iglesia de Santa María la Antigua, Museo de la Ciencia, Casa de Zorrilla, Casa de Colón, Casa de la India, Museo Oriental...

ANEXO 1: Fichas de actividades a realizar

3.7. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se realizará durante nueve meses, siguiendo aproximadamente el calendario de un curso escolar. De este modo, empezará el 3 de octubre de 2017 y finalizará el 21 de junio de 2018, abarcando 37 semanas, aproximadamente 104 horas.

Consciente de las características del colectivo, se realizaran sesiones (dos a la semana) de una duración intermedia. Contarán con el tiempo suficiente como para que el educador pueda trabajar con detenimiento cada contenido y sea asimilado correctamente –así como para completar las actividades-, pero este no será excesivo pues puede agotar mentalmente a los usuarios debido a su dificultad para comprender el idioma. Por estos motivos, la duración de las clases será de hora y media.

Así mismo, la duración del periodo de enseñanza de los contenidos, podrá variar en función del ritmo de aprendizaje de grupo, siempre que se adecúe al tiempo estimado para cada módulo. En otras palabras, se podrá asignar una mayor dedicación a aquellos aspectos en los que los usuarios presenten dificultades, siempre y cuando se cumplan los plazos estimados y se trabajen todos los contenidos del programa.

3.8. RECURSOS

- **Recursos humanos:**

El profesional que llevará a cabo el proyecto será un/a educador/a social. Este será el responsable del proyecto, encargándose de este modo, de la coordinación, ejecución y evaluación.

Para ello, es imprescindible que sea un profesional cualificado, pues solo de esta manera será capaz de hacer frente y resolver de forma eficaz las diferentes situaciones que se produzcan, así como ofrecer un servicio adecuado a las personas a las que va destinado el proyecto.

En todo momento se establecerá una relación de colaboración y comunicación con otros profesionales de la asociación Accem para enriquecer el proceso. En todo momento, se establecerá una línea directa de comunicación con la responsable de las clases de español -a las que asistan los participantes- para adecuar diferentes conceptos en ambos procesos de enseñanza-aprendizaje y así enriquecer y facilitar el proceso a los usuarios.

- **Recursos materiales:**

Al realizar la intervención socioeducativa dentro de la Asociación Accem esta será la que se encargue de proporcionar las instalaciones y el material necesario para su correcto desarrollo.

En cuanto a las instalaciones, será necesario la disponibilidad de un aula luminosa y espaciosa, dotada del mobiliario pertinente a un aula de enseñanza: sillas, mesas, pizarra... Del mismo modo, es conveniente que el aula posea además, con medios audiovisuales ya que las TICs son un recurso fundamental en el desarrollo del proyecto. Algunos de estos medios son:

- Ordenadores equipados (ratón, teclado, conexión a internet gratuita)
- Proyector o pizarra digital
- Fotocopiadora

ANEXO 2: Recursos web

Teniendo en cuenta la situación social, laboral y económica de los destinatarios del proyecto, resulta necesario dotarles todo recurso material inevitable para la realización de las tareas planteadas más allá del mobiliario del aula. En este sentido se hace referencia a cualquier tipo de material de oficina (lápices, bolígrafos, cuadernos o folios, etc.)

- **Recursos económicos:**

Como es lógico, el proyecto no supondrá ningún coste económico para las personas destinatarias. Contará con la financiación de Accem destinada de dichos proyectos. De este modo, será el Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad mediante sus ayudas y subvenciones el que financiará dicho proyecto.

3.9. EVALUACIÓN

La evaluación es una de las etapas de mayor importancia en la aplicación de cualquier programa o proyecto. Esta indicará si el proyecto ha sido bien planificado, si es eficaz y eficiente, si los usuarios han respondido correctamente y si las actividades han estado bien planteadas; todo ello en función de la consecución –o no- de los objetivos establecidos.

Existen numerosas definiciones de evaluación:

“Es la determinación de la medida en que un programa logró uno o más de sus objetivos, las razones por las cuales no los alcanzó y la relación existente entre los efectos del programa y una amplia diversidad de variables y características del programa.” (Perloff, Perloff y Sussna, 1976)

“Es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa, con el fin de tomar decisiones sobre él” (Fernández Ballesteros, 1995)

Desde una perspectiva más específica, se define por evaluación en Educación Social como “el proceso de valoración y toma de decisiones sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos en una intervención socioeducativa. Dicho proceso deberá ir precedido de un análisis y diagnóstico de la situación a evaluar y de la obtención de datos mediante las técnicas e instrumentos pertinentes.” (González, X. y Lucas, S. 2015)

La evaluación del presente proyecto será global (inicial, procesual y final), interna y participativa.

- Evaluación global: Se planea como una evaluación que contempla todos los momentos del proyecto, desde el inicio de su implementación –o momento cero– hasta la finalización del mismo. Según el momento de la aplicación se pueden distinguir tres momentos: evaluación inicial, procesual y final.
- Evaluación interna: Esto quiere decir que la evaluación es realizada por la propia entidad y agentes socioeducativos que llevan a cabo el proyecto. Desde esta perspectiva la evaluación será llevada a cabo tanto por el educador como por los propios participantes, dotándola de un enfoque participativo (evaluación participativa). Este elemento es de vital importancia en las intervenciones socioeducativas pues la perspectiva, aun siendo subjetiva, permite adecuar las estrategias y las actividades realizadas hacia los intereses y necesidades reales del colectivo.

Para la evaluación de cada una de estas fases y procesos se utilizarán diferentes métodos e instrumentos de recogida de datos. Estos serán:

- La **observación** de los educadores hacia los participantes. Se observarán comportamientos, formas de expresión oral, escritas, habilidades sociales, nivel de participación, etc.
- El **cuaderno de seguimiento**: en el cual el educador irá apuntando a modo de diario, el desarrollo de cada sesión teniendo en cuenta varios de aspectos como la fluidez de la sesión, dificultades experimentadas destacables, nivel de participación de los usuarios, si ha ocurrido algún tipo de incidencia o las sugerencias de los usuarios para posteriores sesiones. Este cuaderno puede tomar formato de diario o seguir algún tipo de estructura cerrada, a elección del educador.

- El **cuestionario de expresión social**. Para ello se utilizará la Escala Multidimensional de Expresión Social (Caballo, 1987) tanto a nivel motor como cognitivo. Se realizará una adaptación de dichas escalas incluyendo solo aquellos ítems que interese al educador analizar. Se realizará la misma evaluación tanto al inicio del curso como al final, para comprobar la evolución de los participantes. Debido a la dificultad que puede suponer el entendimiento de los ítems, el educador proporcionará apoyo en todo momento para facilitar su correcta traducción; e incluso, se puede optar por traducir dichas escalas al idioma nativo de los participantes.
- **Evaluación final** por parte del educador. En esta evaluación el educador al finalizar el proyecto, analizará el grado de alcance de los objetivos planteados al inicio de este. Lo hará tanto de forma individual por cada participante como de forma grupal. En ella evaluará cada objetivo establecido mediante una escala del 1 al 5, donde el 1 se considera la mínima puntuación y 5 la máxima.

Los objetivos que se pretenden evaluar son los siguientes:

- Conocer los recursos culturales y sociales existentes en la comunidad de acogida y fomentar su uso.
 - Promover la interacción entre el colectivo refugiado y la población local.
 - Comprender y saber expresarse de forma oral y escrita en el idioma español adecuadamente en cualquier contexto social o cultural.
 - Desarrollar el espíritu crítico y reflexivo de los usuarios, convirtiéndoles en sujetos activos de la realidad en la que se encuentran.
 - Objetivo general: Alcanzar la integración social efectiva de la persona refugiada en la sociedad de acogida.
-
- La **encuesta de satisfacción** una vez finalizado el proyecto. Esta se presentará como un método para conocer la perspectiva de los usuarios hacia el proyecto. En esta se evaluarán aspectos como:
 - Los contenidos han resultado apropiados y útiles.
 - La intervención del educador ha sido correcta y se ha adaptado a los intereses y necesidades de los usuarios.
 - Se han alcanzado los objetivos.
 - La organización del curso ha sido adecuada.

- Has experimentado mejoras en tu situación social.
- Observaciones

Del mismo modo que ocurre con la escala de expresión social, si se experimentan demasiadas dificultades en la comprensión de los ítems y la ayuda del educador no es suficiente, se puede optar a la traducción de la misma en el idioma correspondiente para asegurar la correcta comprensión de esta por parte de los participantes.

ANEXO 3: Instrumentos de evaluación

Como se puede observar, la evaluación no hace énfasis en los aspectos académicos, sino en los sociales. Esto es debido a que el proyecto se articula como un elemento de apoyo a las clases de español realizadas por Accem; persigue una mejora cualitativa antes que cuantitativa, donde la integración social y el aumento de la autoestima por parte del usuario poseen un mayor valor que la adquisición de cualquier conocimiento lingüístico.

4. CONCLUSIONES

Las personas que toman la decisión de abandonar su país de origen -ya sea por razones económicas, humanitarias o de cualquier otra índole- e iniciar una nueva vida en uno extranjero, se enfrentan a un arduo proceso que requiere el desarrollo de numerosas competencias para la adaptación al nuevo entorno. Este proceso de adaptación, supone un reto de crecimiento personal y social para la persona que emigra; entre estas competencias destaca la adquisición del idioma de acogida, pues será el eje de toda integración: permitirá al sujeto crear relaciones sociales con la comunidad, acceder a un empleo, comprender los diferentes servicios y recursos existentes, etc.

Las numerosas entidades e instituciones que trabajan con el colectivo refugiado imparten clases de español a sus usuarios como método de integración social; estas se configuran como un elemento de apoyo sobre las administraciones públicas que no pueden dar respuesta a tales necesidades. El problema reside en la falta de legislación en materia de inmersión lingüística por parte del Gobierno español y la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

La propuesta de intervención desarrollada en el presente trabajo se articula en base a las principales necesidades detectadas y líneas de actuación que establece la Unión Europea en materia de refugio y asilo, concretamente en lo referente a integración lingüística. Se ha querido hacer énfasis en la relación entre inmersión lingüística y aspectos culturales, pues será mediante la interacción entre refugiado y la sociedad de acogida cuando el aprendizaje de dicho idioma se asimile de forma efectiva en el usuario, la realización de actividades cotidianas permitirá interiorizar los conceptos e incluirlos en sus estructuras mentales. Con ello se pretende conseguir que las personas beneficiarias de régimen de asilo y/o protección subsidiaria que lleguen a nuestro país adquieran competencias en materia del idioma español de una forma diferente e innovadora, donde la interacción con el medio adquiere mayor importancia que el aprendizaje de conceptos y reglas gramaticales.

De este modo, se pretende que los beneficiarios del proyecto puedan establecer redes de contacto y apoyo en la nueva sociedad en la que se encuentran, convirtiéndose en agentes activos de esta y no en meros espectadores; en otras palabras, que se conviertan en ciudadanos de la sociedad española.

En lo referente al impacto esperado, según los últimos datos del Ministerio del Interior, apenas han sido reubicados algo más de mil refugiados sirios en España (Accem, 2016) a pesar de su compromiso por acoger a 17.000 personas de estas características. Actualmente, pese a los intentos del Ayuntamiento de Valladolid, no reside ningún refugiado sirio en la ciudad. Esto es debido a que los refugiados, a pesar de dominar el francés o el inglés, una vez ubicados en España se encuentran con la imperante necesidad de conocer el idioma español para poder integrarse; esto, añadido a la lenta resolución de las solicitudes por parte del Estado español desanima a los sirios a acudir al país. No obstante debemos confiar en que esta situación cambie, tanto a nivel provincial como nacional.

Por el momento, podemos extrapolar el diseño de intervención al colectivo inmigrante, que también requiere de proyectos y programas de formación en español. Según los datos del Instituto Nacional de estadística (INE), la población extranjera durante el primer semestre de 2016 se situó en 4.396.871, destacando las nacionalidades rumana y marroquí. Acotando el radio de actuación, en Castilla y León se encuentran 128.633 personas inmigrantes empadronadas en la comunidad (Junta de Castilla y León, 2016), suponiendo el 5,26% de la población total. En el caso de Valladolid, podemos hablar de la cifra de 6.372 personas inmigrantes (Junta de Castilla y León, 2016). Por lo tanto, el número de personas beneficiarias del proyecto de intervención dentro de Valladolid, Castilla y León e incluso España, rondan esa cifra. Se ha optado por aportar datos muy generales pues como sabemos, Accem es una organización que se encuentra en todo el territorio nacional, pudiendo extrapolar el diseño a cualquiera de sus oficinas.

Como se ha dicho anteriormente, el beneficio que supone la implantación de dicho proyecto es que los participantes se conviertan en agentes activos de la sociedad a través del conocimiento del idioma y los servicios y recursos existentes; en otras palabras, se busca la autonomía y autosuficiencia del usuario, que sean capaces de desenvolverse por sí mismos en la sociedad de acogida sintiéndose parte de ella, alcanzando una integración efectiva.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. NORMATIVA

ACNUR. Estatuto del Refugiado (1951).

LEY 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. (BOE 31/10/2009)

LEY 3/2013, de 28 de mayor de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León. (BOCyL 05/06/2013)

LEY ORGANICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (BOE 12/01/2000)

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, 10 de diciembre).

ORDEN EDU/1666/2005, de 13 de diciembre, por el que ordenan los niveles I y II de la enseñanza básica para personas adultas y se establece su currículo. (BOCyL 21/12/2005).

ORDEN CYT/253/2013, de 3 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras par la concesión de subvenciones destinadas a incrementar la impartición de cursos de español para extranjeros en modalidad presencial. (BOCyL 22/04/2013)

Unión Europea. Protocolo de Dublín (1997).

5.2. BIBLIOGRAFÍA

Accem. (2014). *Manual del voluntario en la intervención con personas refugiadas e inmigrantes* (Amábar, S.L.). Madrid.

ACNUR. (n.d.). *La integración de los refugiados en la Unión Europea*. Oficina Europea del ACNUR.

Comisión Española de Ayuda al Refugiado - CEAR. (2016). *Las personas refugiadas en España y Europa*. CEAR.

Comisión Europea. (2014). *Un Sistema Europeo Común de Asilo*.

- Committee of Ministers. (n.d.). Recommendation No. R (84) 18 on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration. Council of Europe.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Council of Europe. (2015). Adult Migrants: Integration and Education.
- Cruz Roja Española. (2015b). *Informe sobre la vulnerabilidad social* (Vulnerabilidad Social). Madrid, España: Cruz Roja Española.
- DELORS, J. (coord.): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.
- Estaire. (n.d.). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas.
- Feliz, T.; Sepúlveda, F.; y Gonzalo, R. (2008). *Didáctica general para educadores sociales*. Aravaca (Madrid): Mcgraw-hill/Interamericana de España.
- Language Policy Unit. (n.d.). Linguistic integration. Council of Europe.
- McHugh, M., C.; A.E. (2011). Improving Immigrants' Employment Prospects through Work-Focused Language Instruction. Migration Policy Institute.
- Nunan. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa* (University of Cambridge). Cambridge.
- Ortega, U., otros. (2016). Materiales para la clase de ELE 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortiz Casallas. (n.d.). Los aportes de Freire a la educación desde la comunicación. *Revista EDU-FISICA*.

Payer. (n.d.). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget.

Qureshi, A., C., F., & Tomás-Sábado J., A., M. (2008). Estrés aculturativo y salud mental en la población inmigrante. *Papeles Del Psicólogo*, 29(3), 307–3015.

Trujillo Sáez. (2002). Enseñanza del español como segunda lengua: el reto de la inmigración a la didáctica de la lengua. Universidad de Granada.

5.3. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Accem. (2015). Refugiados. Datos España y UE. Retrieved from

<http://www.accem.es/es/en-detalle/refugio/refugiados-datos-espana-y-ue>

7 preguntas para entender el origen de la guerra en Siria y lo que está pasando en el país. (2017, abril). *BBC Mundo*. Retrieved from

<http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-37451282>

6. ANEXOS

ANEXO 1: ACTIVIDADES

TEXTOS DE CADA DÍA

Temporalización: 60 minutos

Destrezas: Comprensión lectora.

Materiales necesarios: Fotocopias con los anuncios

Proceso:

- a) Se propone a los participantes una serie de anuncios. Los participantes tendrán que analizar detalladamente los diferentes anuncios (contenidos gramaticales y léxicos). Para ello cuentan con una serie de preguntas orientativas que servirán de apoyo para que puedan desenvolverse oralmente, siempre con la ayuda del educador.
- b) Los participantes deben localizar las diferentes formas verbales utilizadas y, partir de ello, deducir qué forma verbal predomina. Cuentan con un breve repaso del punto *se impersonal* y unos ejercicios prácticos que, dependiendo del ritmo de la clase, se pueden hacer oralmente o por escrito.
- c) A través de esta actividad se pretende que los participantes adquieran vocabulario sobre empleo y vivienda.

Actividad 1. Observa cada grupo de imágenes y responde a las preguntas:

GRUPO 1

**SE BUSCA VENDEDORA
CON EXPERIENCIA**

Se ofrece:

Buen sueldo + comisiones

Contactar al 9763883377

Se solicitará currículum
documentado y referencias

Se necesita personal para
venta de ropa

Tiempo completo

Ref. 70895684

Se ofrece fontanero con
conocimientos y
experiencia para cualquier
tipo de arreglo o
instalación.

Presupuesto sin
compromiso.

Tel: 754 372231

GRUPO 2

¡Somos dos y buscamos el tercero!

Se busca compañero de piso

Barrio de Chamberi, a dos minutos de las líneas 1 y 2 de Metro.

La habitación es luminosa y está amueblada.

El salón y el baño son compartidos.

Buscamos a una persona no fumadora y a la que le guste la convivencia.

PRECIO 200€/mes (gastos no incluidos)

Tel: 798564022

Se vende piso en Barajas

¡EXTERIOR AMUEBLADO Y JARDÍN!

Cuatro habitaciones, dos vanos completos, salón-comedor con terraza y jardín. Trastero, plaza de garaje y piscina comunitaria.

Superficie habitable: 98m² + 50m² de jardín

Tel: 659 265548

Se alquila casa en residencial GRANADA

Descripción: salón-comedor, cocina, 3 habitaciones y patio

Ubicación: Boulevard de la Constitución

Tel: 897 654 345

¿Qué te parecen los anuncios?

- ¿De dónde pueden haber salido?
- ¿Con qué temas están relacionados?
- ¿Crees que es útil esta manera de búsqueda tanto de empleo como de vivienda?
- ¿Existe en tu país?
- ¿Conoces otros métodos de búsqueda?

Actividad 2. Localiza en los anuncios todas las formas verbales. Una vez localizadas y reconocidas busca el sujeto de las mismas, ¿lo encuentras?

Recuerda:

Una oración es impersonal cuando no tiene sujeto

1. SE próximo a *ON* francés (verbos en 3º persona del singular)
2. SE pasivo

Ej: *Se citó a todos los interesados* (= UNA PERSONA citó a los interesados)

Se lo condenó a tres años de cárcel (= EL JUEZ lo condenó)

CANCIONERO

Temporalización: 30 minutos

Destrezas: Comprensión lectora, expresión escrita

Materiales necesarios: Pizarra, proyector, fotocopias con las actividades a realizar

Proceso:

- a) Inicialmente se hace una pequeña exposición sobre los géneros musicales en España, explicando su procedencia, los instrumentos más utilizados y artistas reconocidos internacional y nacionalmente.
- b) Seguidamente se les enseña una canción de un grupo. En este caso, será *Sólo se vive una vez* de Azúcar Moreno. Se hace una breve presentación sobre el dúo y se escucha la canción.
- c) Para realizar la actividad, se trabajará primero el vocabulario que pueda resultar de mayor dificultad y seguidamente deberán rellenar los huecos de la letra de la canción. La canción se repetirá dos o tres veces, según las consideraciones del educador.
- d) Cuando todo el grupo haya finalizado, se corregirá entre todos.

Actividad 1. Las siguientes palabras aparecen en la canción Solo se vive una vez, ¿qué crees que significan? Únelas con su definición:

Liberarse	Hablar en voz alta sobre un tema con diferentes opiniones.
Discutir	Radio que sirve para escuchar música, noticias o programas.
Transistor	Sensación en algunas partes del cuerpo que provoca risa.
Amargar	Ser libre.
Caramba	Provocar tristeza o enfado a otra persona.
Cosquillas	Expresión de sorpresa.

Actividad 2. Completa la letra de la canción con las formas del imperativo afirmativo y negativo correspondiente:

Escuchar – Apagar – Encender – Sentir – Dejar – Prepararse – Contar – Dar –
Quitar - Soltar

SOLO SE VIVE UNA VEZ

Si no quieres aguantar y te quieres liberar,

una frase te diré: “solo se vive una vez”.

Si no quieres discutir y te quieres divertir,

_____ bien: “solo se vive una vez”.

_____ el televisor, y _____ tu transistor,

y _____ unas “cosquillitas“ por los pies.

_____ pa’ bailar y _____ luego hasta tres.

One, two, three, ¡caramba!

_____ marcha al corazón, ¡qué caramba!

_____ al cuerpo vacilón, ¡qué caramba!

“Solo se vive una vez”.

_____ la represión, ¡qué caramba!

_____ el pelo a la pasión, ¡qué caramba!

Solo se vive una vez.

Si te importa “el qué dirán” y te quieren enrollar,

_____ bien: “Solo se vive una vez”.

Si te quieren amargar con problemas y demás,

no _____ convencer: “solo se vive una vez”

AULA ABIERTA

Temporalización: 90 minutos

Destrezas: Comprensión de textos narrativos e informativos, utilización de fuentes de información escrita, expresión oral.

Materiales necesarios: Periódicos, revistas, tijeras, pegamento, cartulina, rotuladores, bolígrafos.

Proceso:

- a) El educador, tras una charla sobre la actualidad con los educandos, propondrá que busquen información (noticias, reportajes, entrevistas, etc.) sobre el tema que hayan estado hablando sobre la sesión.
- b) Estos deberán buscar cualquier contenido que proporcione información sobre el tema, ya sea en formato papel o en vídeo. El educador será quien les facilite el material como revistas o periódicos (uno por participante), para que los participantes vayan conociendo el formato y se familiaricen con ellos, así como para conocer diversos métodos de búsqueda de información.
- c) Una vez recogida toda la información, en la misma sesión, se pondrá en común con todo el grupo. Cada participante deberá resumir el contenido de la misma y argumentando por qué se ha escogido esa y no otra.
- d) Dentro de cada contenido se analizarán aquellas estructuras gramaticales o vocabulario –normalmente típico de la prensa escrita- que se considere de difícil comprensión o de interés para el grupo. Esto se hará ya sea de forma autónoma por parte de los participantes a través de la ayuda de un diccionario o por parte del educador.
- e) Por último, se realizará un mural con la información que se haya obtenido.
- f) Cuando las destrezas en este campo hayan avanzado, serán ellos mismos quienes deban proponer un tema de interés y deban, autónomamente, buscar en su tiempo libre anuncios, entrevistas o artículos que ilustren dicho tema. Para que en la siguiente sesión se exponga en clase de la misma manera que se ha descrito anteriormente.



Actividad 1. Analiza atentamente el documento que te haya facilitado el educador y busca, entre sus hojas, información sobre los premios Goya 2017. Después, contesta a las siguientes preguntas para posteriormente contárselo oralmente a tus compañeros:

- ¿Qué es lo que cuenta la información que has seleccionado? Has un breve resumen.
- ¿Qué tipo de información es? Entrevista, artículo, opinión, reportaje... ¿Quién es su autor?

Actividad 2. Ahora entre todos, con toda la información que hayamos conseguido, contestad a las siguientes preguntas:

- ¿Quién era Francisco de Goya?
- ¿Quién o qué película ha sido galardonada con...?
 - Mejor película
 - Mejor actor principal
 - Mejor actriz principal
 - Mejor director/a
 - Actor/Actriz revelación
- ¿Quién otorga el premio?
- ¿Qué ganan los afortunados?

Actividad 3. Con toda la información sobre la mesa, deberéis realizar un mural reflejando las respuestas que habéis respondido en la Actividad 2.

ROLE-PLAYING

Temporalización: 20 minutos

Destrezas: comprensión oral, expresión oral

Materiales necesarios: reproductor de audio, tarjetas recortadas

Proceso:

- a) El educador comienza la actividad repartiendo una serie de tarjetas a los participantes, en las cuales está escrita una frase. Estos deberán leerla y comunicar sus dudas en caso de que las hubiera.
- b) Una vez comprendido el contenido de cada tarjeta, el educador reproduce un audio en el que se escucha una situación cotidiana: la compra de unos pantalones en una tienda de ropa. Los participantes deberán escucharla en silencio.
- c) Una vez escuchada tantas veces como estime el educador para su correcta comprensión, los participantes formarán un solo grupo y pondrán en común todas las tarjetas para colocarlas estas por orden de aparición en el diálogo.
- d) Cuando completen la actividad, en parejas, representarán la escena delante de los compañeros.
- e) Si los participantes poseen competencias suficientes en expresión oral, el educador les pedirá que en grupos de 3 personas representen (de forma improvisada) una situación semejante a la que se haya trabajado con las tarjetas.

Recortar las tarjetas y repartirlas entre los participantes para que ordenen el dialogo.

A: Hola, buenas tardes.	A: ¿Me los puedo probar?
B: Buenas tardes, ¿en qué puedo ayudarla?	B: Claro. Ahí detrás están los probadores
A: Estoy buscado unos pantalones como los del escaparate.	B: ¿Cómo le quedan?
B: Y... ¿de qué color?	A: Me quedan muy bien. Me gustan. Me los llevo.
A: Azules.	B: ¿Va a pagar con tarjeta o en efectivo?
B: ¿Qué talla tiene?	A: En efectivo, ¿cuánto es?
A: Una 38.	B: Son 40€.
B: Umm.... Déjeme ver... aquí tiene.	A: Vale, gracias.

DEBATE: ¿Es el fútbol un deporte de chicos?

Actividad 1: Reflexión

Temporalización: 25-30 minutos

Destrezas: Interacción oral, expresión oral, comprensión auditiva.

Materiales: ordenador, proyector, pizarra y rotuladores

Proceso:

- a) Se comienza proyectando un fragmento del video “¿Es el fútbol un deporte sólo de chicos?”, extracto del programa El Hormiguero 3.0.
- b) Sin dar información sobre el contenido del vídeo (y procurando no mostrar el título del mismo), se hace una primera proyección desde, aproximadamente, el minuto 1:39 hasta el minuto 2:40. En este momento se pausa el vídeo y se dirigen dos preguntas abiertas al grupo:
 - ¿Qué hemos visto en este vídeo?
 - ¿Qué pensáis que va a pasar ahora?
- c) Una vez que haya finalizado la proposición de ideas, se reanuda el vídeo y se compara el contenido de este con las predicciones de la clase, fomentando el debate todo lo que sea posible. Algunas posibles preguntas para avivar el diálogo pueden ser:
 - ¿Os ha sorprendido el final?
 - ¿Conocías a esta futbolista? ¿Es famosa en vuestro país? ¿Pensáis que es famosa en España?
 - ¿Qué hombres deportistas de élite conocéis? ¿Y mujeres?
 - ¿Creéis que existe infrarrepresentación de la mujer en el mundo del deporte?
¿Qué opináis sobre ello?

Actividad 2: ¡A debate!

Temporalización 60 minutos

Destrezas: Comprensión lectora, expresión oral, interacción oral

Materiales necesarios: Fotocopias

Proceso:

- a) Se divide el grupo en dos equipos: “a favor”, y “en contra”. Unos adquirirán una postura negativa sobre la igualdad de la mujer en el deporte, mientras que el otro equipo defenderá una actitud positiva. Cada equipo deberá elegir y organizar sus ideas y escribir conjuntamente un guión o esquema en el que apoyarse.
- Es aconsejable dejar tiempo suficiente (aproximadamente 20 minutos) a los equipos para que puedan organizar bien sus ideas. Mientras tanto, el educador se acercará a ambos grupos resolviendo posibles dudas y apoyando el proceso de aprendizaje.
- b) Para ayudar en su guión, el educador les proporcionará el siguiente cuadro, que servirá como apoyo a los participantes durante el debate:

Expresar acuerdo / Posicionarse a favor	Expresar desacuerdo / Posicionarse en contra
- Tienes razón	- Yo creo/pienso que no
- Pienso lo mismo (que tú)	- Yo no pienso lo mismo (que tú)
- Sí, es verdad/es cierto que...	- O, no es cierto que...
- Estoy a favor...	- No estoy de a favor...
- Estoy de acuerdo con...	- No estoy de acuerdo con...

(No)	es necesario es importante es bueno es posible es mejor	+ QUE	+ SUBJUNTIVO
------	--	-------	--------------

- c) Cuando los equipos hayan terminado de preparar su intervención, comenzará el debate. El educador adquirirá el rol de mediador, controlando que se respeten los turnos de palabra y se utilice la lengua meta.

TERTULIA

Temporalización 90 minutos

Destrezas: Expresión y comprensión oral. Interacción oral.

Materiales necesarios: no precisa

Proceso:

- a) Comienza la sesión con la presentación del educador al grupo. Les da la bienvenida a la sesión de tertulia y comenta las pautas para que esta fluya sin incidentes: respeto del turno de palabra, no alzar la voz, ninguna aportación es mejor/peor que las demás...
- b) Una vez claras las reglas, se comienza con la tertulia. En esta sesión, al ser de las iniciales, el tema estará propuesto por el educador.
- c) Cuando se inicie la tertulia, el educador realizará la figura moderador y dinamizador, haciendo que la sesión fluya y proporcionando apoyo en aquellas situaciones en las que los participantes no sepan expresar sus ideas o no comprendan a sus compañeros. Si así lo considera, el educador puede intervenir como un participante más, haciendo más rica la tertulia y conduciendo la sesión por donde el estime que es más adecuado.

CONOCE VALLADOLID

Temporalización 90 minutos

Destrezas: Comprensión y expresión oral, interacción oral; comprensión lectora, expresión escrita.

Materiales necesarios: Mapas de Valladolid, ordenadores con conexión a internet, folios, bolígrafos, rotuladores, tijeras.

Proceso:

- a) La actividad comienza con una sesión formativa sobre la ciudad de Valladolid. En ella se explicarán los aspectos básicos históricos de su ciudad, comentando los grandes palacios y monumentos así como los personajes históricos más importantes.
- b) Para la tarea se formará pequeños grupos para que en durante su desarrollo se trabajen los aspectos comunicativos. El educador proporcionará un mapa de Valladolid a cada grupo, y junto a él una lista de lugares que deben señalar en el mapa.
- c) Con la ayuda de internet deberán buscar estos lugares, informarse de qué son cada uno y dónde se sitúan, para posteriormente, reflejarlo en el mapa. Una vez localizados todos los puntos señalados, deberán escoger por consenso dos, los que consideren más importantes.
- d) De esos dos lugares deberán recopilar información de interés, tanta como crean precisa. Para ello, se hará una breve sesión de formación sobre las principales páginas web que deberán consultar (Ayuntamiento de Valladolid, Wikipedia, etc.). Una vez que hayan finalizado los grupos, estos deberán exponer al resto de compañeros qué lugares han situado en el mapa, haciendo énfasis en los dos lugares escogido como importantes, argumentando sus razones y relatando toda la información que han conseguido obtener.
- e) Para finalizar, en un nuevo mapa en blanco que proporcione el educador, todos los grupos se juntarán y deberán plasmar todos los lugares que han señalado anteriormente para formar un gran mapa de Valladolid a modo de mural en el que se vean reflejados los distintos puntos de interés a los que pueden acudir. Incluso, se pueden buscar fotografías de los edificios y monumentos más emblemáticos de la ciudad, recortarlas e ilustrar el mapa.

Actividad 1. En grupo y con la ayuda del navegador, deberéis buscar la dirección de todos estos lugares de interés de la ciudad de Valladolid que se enumeran a continuación y posteriormente situarlos en el mapa.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
<ul style="list-style-type: none"> - Museo Nacional de Escultura - Catedral de Valladolid - Playa de las Moreras - Monumento a Colón - Plaza de Toros 	<ul style="list-style-type: none"> - Iglesia de San Pablo - Iglesia Santa María la Antigua - Plaza Mayor Valladolid - Palacio Santa Cruz - Museo de la Ciencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Palacio de Pimentel - Plaza de la Universidad - Campo Grande - Casa de Cervantes - Museo Oriental

Actividad 2. Ahora, debéis escoger entre todos dos de estos lugares, lo que consideréis más importantes, y buscar en el navegador toda la información que podáis.

Algunos datos que podéis buscar son:

- ¿En qué año se construyó?
- ¿A quién perteneció? ¿Quién es su arquitecto?
- ¿Qué función cumplía/cumple?

Ejemplo de ficha:

	<p>CATEDRAL DE VALLADOLID</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre: Catedral de Nuestra Señora de la Asunción de Valladolid - Arquitecto: Juan de Herrera - Estilo: herreriano y barroco - Construida en 1589 – Inconclusa (45%) debido a la falta de material - Debía ser la catedral más grande de Europa - Encargada por Felipe II - Alberga el Museo Diocesano y Catedralicio de Valladolid
---	--

CINEFÓRUM

Temporalización: 90 minutos

Destreza trabajada: Comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita

Materiales necesarios: proyector, pizarra, mapa político España, fotocopias con diálogos.

Proceso:



- a) Se presenta al grupo la película de *Ocho apellidos vascos* y se explica a grandes rasgos la trama de esta. Durante la explicación se hará énfasis en los aspectos culturales que deseemos trabajar para que los educandos estén atentos durante la sesión.
- b) Se proyectan diferentes escenas de la película, seleccionadas con el objetivo de que puedan comparar las dos regiones. El fin de esta actividad es contextualizar, compartir y ampliar los estigmas de España e incluso de las Comunidades Autónomas.
Se comienza con un mapa político de España, con banderas del País Vasco y Andalucía. Se explica dónde se encuentran cada una de las dos regiones y se analizan, a groso modo, aspectos culturales de ambas (gastronomías, clima, ropa, carácter de su población, etc.)
- c) Más tarde, en grupos de 3-4 personas, se analizarán los diálogos de diferentes escenas de la película que se hayan visionado. Esta actividad es doble: por un lado deberán transcribir y analizar el significado de las expresiones (con ayuda del educador, internet o diccionarios) para posteriormente explicárselo a la clase; y por otro, se trabajará la comunicación oral.
- d) Por último, se realizará una actividad que consistirá en poner en común entre todos los grupos las referencias culturales que hayan aprendido durante la sesión.

Ejemplo Diálogo: *En el bar sevillano....: unos chistecitos.* (3:47-5:09)

RAFA: a ver, un momentito. A ver, guardad un poquito de silencio sentarse, haced el favor, que me están pidiendo por aquí unos chistecitos¹, con todo el arte que yo tengo²... Y no hay cosa que desee más que dibujar una sonrisa en la cara de estas mujeres, que son las más guapas de Andalucía, olé, olé y olé.

Mira aquí va el primero. Esto son dos vascos que se encuentran y le dice el uno al otro, dice: “oye Patxi, que me he enterado que tu hija está en la cama con gonorrea”. Y el otro dice: “Y a mí que hostias? Mientras sea vasco!”

No, no aplaudáis, que me cortáis el ritmo de verdad, porque es que... está feo decirlo, pero que estoy clavando el acento vascuence, ¡eh!

Mira otro, esto son dos de Bilbao que se encuentran u el uno le dice al otro dice “oye, epa, que me he enterado (de) que te han tocado 100 millones en la lotería, ¡ahí va la hostia!” Y dice, “Pues lo que jugaba”

AMAIA: Muy graciosos los chistes la hostia son. De verdad, ¡eh! ¡Qué cachondo eres, qué arte tenéis aquí! Lo único, no sé, *pa* variar un poquito, digo, te podrías reír también de tu puta madre.

RAFA: Sin faltar³, eh, muchacha, que porque tú seas de las Vascongadas...

ARANCHA: Sí, de la familia Gonorrea soy, ¿no te jode? Vascongadas, dice... de verdad, la incultura de esta gente... panda de vagos, que solamente os levantáis de la siesta *pa* ir de juerga... ¿Qué pasa?

RAFA: ¿Por qué no te vas *pa* tu casa y te pones a levantar piedras o lo que sea que hagáis los vascos *pa* relajarnos, eh? Porque te noto un poquito tensa. Se acabó el cachondeo.

AMAIA: ¡A mí no me toques, españolazo⁴, que te denuncio! Gora Euskadi, me cago en *to*⁵. Que no me toques.

¹chiste ²ser bueno en algo ³faltar al respeto ⁴muy español ⁵expresión vulgar

TALLER DE COCINA: Aprende a preparar torrijas.**Sesión 1: La receta**

Temporalización: 30 minutos

Destrezas: Comprensión y expresión escrita.

Material necesario: Fotocopias con ejercicios

Proceso:

- a) Uno de los elementos más importantes de la cultura de un país es su gastronomía. A través de esta actividad, los participantes ampliarán sus conocimientos sobre la cultura española y podrán ejercitar aspectos gramaticales, como es la forma verbal del imperativo.

Los primeros minutos se destinarán a comprender y analizar los verbos más frecuentes utilizados en las recetas de cocina. Para ello, se realizará una sencilla actividad que consistirá en relacionar los verbos con su significado.

Actividad 1: Relaciona cada verbo con su significado.

1	Ecurrir		Echar en
2	Sacar		Partir, trocear
3	Sumergir		Poner un poco más
4	Servir		Cocinar con aceite
5	Verter		Quitar el líquido
6	Cortar		Introducir en un líquido
7	Batir		Combinar dos elementos
8	Añadir		Dar vueltas
9	Freír		Extraer de un sitio
10	Mezclar		Llevar a la mesa

- b) Una vez finalizada la primera parte de la tarea, se comenzará la actividad de la receta. Los participantes deberán completar los pasos de la receta utilizando el los verbos anteriormente aprendidos, tomando las imágenes como pista.

Actividad 2: Para conocer la elaboración de la tortilla española, rellena los espacios con el verbo de la actividad 1 que corresponde a cada imagen, usando la segunda persona del singular del imperativo.

Ingredientes:

- Una barra de pan del día anterior
- 4 huevos
- 1 litro de leche
- 1 taza de azúcar
- Un trozo de limón
- Una cucharada de canela
- 2 tazas de aceite de oliva.

Preparación:

1. _____ el pan en rebanadas de aproximadamente 2 centímetros.
2. En un cazo, _____ la leche, el azúcar, la canela y el limón.
3. Una vez que la mezcla esté caliente, _____ las rebanadas de pan en la mezcla durante 10 segundos.
4. _____ el aceite en una sartén y deja que se caliente.
5. Mientras se calienta el aceite, _____ los huevos.
6. A continuación, _____ las rebanadas de pan en los huevos batidos.
7. _____ las rebanadas de pan en el aceite caliente.
8. Cuando las rebanadas adquieren un color tostado, _____ de la sartén y colócalas sobre un papel absorbente.
9. Si te gustan más dulces, _____ más azúcar y más canela.
10. _____ las torrijas cuando estén frías.

c) Las sesiones 2 y 3 consistirán en: conocer con detenimiento los ingredientes de la receta, conocer los verbos más frecuentes a la hora de realizar la compra; y preparar la receta en casa.

VALLADOLID A PIE DE CALLE

Temporalización 90 minutos

Destrezas: Comprensión lectora, expresión oral, interacción oral

Materiales necesarios: ordenadores equipados con conexión a internet, proyector, papel, bolígrafos

Proceso:

- a) Una vez que los usuarios conozcan a groso modo la ciudad de Valladolid, se les pedirá que organicen salidas y excursiones a los diferentes puntos de interés cultural de la ciudad. Se iniciará la sesión haciendo una sesión de recordatorio y profundización sobre los recursos turísticos y de ocio de la ciudad acompañada por ejercicios de expresión y gramática en relación con el tema.
- b) Posteriormente, el educador les propondrá una ruta durante un fin de semana por Valladolid y estos deberán realizar el itinerario de viaje para poder completar con éxito el recorrido propuesto.
- c) Se formarán pequeños grupos que se encargarán de distintos aspectos de la excursión: horarios de visita, medios de transporte, etc. Cada uno irá completando la tarea y posteriormente se pondrá todo en común. Para ello, se ayudarán el navegador y las diferentes páginas web que proporcionen información acerca del turismo en Valladolid.
- d) El educador servirá de apoyo en todo momento resolviendo aquellas dudas que surjan durante la preparación de la salida.

Actividad 1. Vas a tener que organizar una excursión por Valladolid junto a tus compañeros. Para ello necesitarás recordar expresiones que manifiesten opinión. A continuación se presentan una serie de frases y deberás clasificarlas según su significado:

Valoraciones	Deseo de hacer algo	Quedar con alguien	Propuestas	Rechazar invitación. Excusa.
--------------	---------------------	--------------------	------------	---------------------------------

Está muy bien/ ¿qué te apetece hacer?/ vamos a comer fuera/ ¿cómo quedamos?/ me gusta mucho/ no me gusta nada/ me apetece ir a.../ ¿dónde vamos?/ no puedo, es que.../ me gustaría/ ¿a qué hora?/ me gustaría visitar.../ ¿qué haces hoy?/ ¿vamos al centro?/ qué aburrimiento/ ¿dónde cenamos?/ me gustaría, pero...

Actividad 2. Por grupos, debéis completar el siguiente cuadro con la máxima información posible. En este deben reflejarse, aspectos como:

- Horarios apertura/cierre
- Precio entrada (si lo hubiese)
- Dirección
- Más información

GUÍA DEL OCIO DE VALLADOLID			
Bares y discotecas	Museos y cultura	Cines	Turismo

Actividad 3. A continuación se propone una ruta por todo Valladolid durante todo un día. En grupos y con la ayuda del Guía del Ocio de Valladolid y el navegador web, debéis completar el itinerario para que se visiten todos los lugares señalados, indicando medios de transporte, horarios, precios, etc.

1. Llegáis a Valladolid bajo los atentos ojos de Colón.
2. Decidís visitar el museo donde Gregorio Fernández es protagonista. Y aprovecháis para conocer la historia sobre el bautizo de Felipe II.
3. Hacéis una pausa en un bar con nombre de escritor checo mientras admiráis una iglesia sin acabar.
4. Decidís dar una vuelta por “los pulmones de Valladolid”.
5. ¡Hora de comer! ¿Por qué no vamos de gourmets?
6. Mientras hacéis la digestión disfrutáis del espectáculo en las cómodas butacas del Calderón. Y no estoy hablando del estadio de fútbol...
7. Hace calor, así que decidís meter los pies en el agua un rato.
8. Hay concierto benéfico de Fito y Fitipaldis en la Sala LAVA, ¡vamos!
9. Hoy no cenáis, hoy vais de tapas. Para ello qué mejor que ir donde los ganadores del *Pincho de Oro*.
10. Finalizáis el día bailando en una discoteca que está en una calle muy “pasional”.

ANEXO 2: RECURSOS WEB

A continuación se presentan una serie de páginas web que es necesario que los usuarios conozcan y consulten para la realización de las diversas tareas planteadas.

ABC: <http://www.abc.es/>

Accem: <http://www.accem.es/es>

Ayuntamiento de Valladolid: <https://www.valladolid.es/es>

AUVASA (Autobuses Urbanos de Valladolid): <http://www.auvasa.es/>

Callejero de Valladolid: <http://www10.ava.es/callejerovalladolid/>

CanalCocina: <http://canalcocina.es/>

Cinesa Zaratán: <https://www.cinesa.es/Cines/Zaratan>

Cultura y Turismo – Ayuntamiento de Valladolid: <http://www.info.valladolid.es/>

El Mundo: <http://www.elmundo.es/>

El Norte de Castilla: <http://www.elnortedecastilla.es/>

El País: <http://elpais.com/>

Espacio Joven Valladolid: <http://www.espaciojovenvalladolid.es/>

Google: <https://www.google.es/>

Google Translate: <https://translate.google.es/>

Google Maps: <https://www.google.es/maps>

MetroLyrics: <http://www.metrolyrics.com/>

OCine Rio Shopping: <http://www.ocinerioshopping.es/>

Recetas.com: <https://www.recetas.com/>

Wikipedia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

WordReference: <http://www.wordreference.com/>

Youtube: <https://www.youtube.com/>

20 minutos: <http://www.20minutos.es/>

ANEXO 3: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE EXPRESIÓN SOCIAL (Caballo, 1987)

El siguiente inventario ha sido construido para proporcionar información sobre la forma como actúas normalmente. Por favor contesta las preguntas poniendo una X en la casilla apropiada, de 0 a 4, según tu propia elección:

- 4.- Siempre o muy a menudo (91 a 100 % de las veces)
- 3.- Habitualmente o a menudo (66 a 90% de las veces)
- 2.- De vez en cuando (35 a 65% de las veces)
- 1.- Raramente (10 a 34 % de las veces)
- 0.- Nunca o muy raramente (0 a 9% de las veces)

Responde aparte, en la hoja de respuestas. Tu contestación debe reflejar lo que más adecuadamente describe tu forma de pensar.

Parte Cognitiva (EMES-C):

- 1- Temo “dar la nota” en una reunión de grupo aunque con ello exprese mis opiniones personales.
- 2- Temo expresar opiniones personales en un grupo de amigos/as por miedo a parecer incompetente.
- 3- Pienso que si no estoy seguro/a de lo que voy a decir es mejor que no inicie una conversación porque podría “meter la pata”.
- 4- Temo hablar en público por miedo a hacer el ridículo.
- 5- He pensado que los demás tenían de mi una opinión desfavorable cuando expresaba opiniones contrarias a las de ellos/as.
- 6- Me preocupa hablar en público por temor a lo que los demás puedan pensar de mí.
- 7- He estado preocupado/a sobre qué pensarían las otras personas de mí si defiendiendo mis derechos frente a ellos.
- 8- Cuando expreso mi enfado por una conducta de mi pareja, temo su desaprobación.
- 9- Pienso que no es agradable recibir cumplidos y que la gente no debería prodigarlos tan a menudo.
- 10- Me preocupa notablemente el iniciar conversaciones con desconocidos cuando no hemos sido presentados.
- 11- Me importa bastante hablar en público por miedo a parecer incompetente.

- 12- Me importa bastante el expresar desacuerdo ante personas con autoridad cuando ello podría suponer una opinión desfavorable.
- 13- Si hago peticiones a personas con autoridad temo la desaprobación de esas personas.
- 14- He pensado que alguien que hace peticiones poco razonables solo puede esperar malas contestaciones.
- 15- Me preocupa notablemente que mi pareja no me corresponda siempre que le expreso mi cariño.
- 16- El rechazar hacer lo que mi pareja me ha pedido es una forma segura de sentirme luego culpable.
- 17- Me preocupa hablar en público por miedo a hacerlo mal.
- 18- Temó que la gente me critique.
- 19- Si pido favores a personas que no conozco o conozco muy poco temo causarles una impresión negativa.
- 20- Me preocupa bastante expresar sentimientos de afecto hacia personas del sexo opuesto.

Parte Motora (EMES-M):

- 1- Cuando un vendedor se ha tomado una molestia considerable en enseñarme un producto que no me acaba de satisfacer, soy incapaz de decirle que “no”.
- 2- Evito hacer preguntas a personas que no conozco.
- 3- Me aparto de mi camino para evitar problemas con otras personas.
- 4- Es un problema para mí mostrar a la gente mi agrado hacia ellos.
- 5- Me reservo mis opiniones.
- 6- Me resulta difícil hablar en público.
- 7- Soy incapaz de expresar desacuerdo a mi pareja.
- 8- Evito hacer preguntas en clase o en el trabajo por miedo o timidez.
- 9- Me resulta difícil hacer nuevos amigos/as.
- 10- Si un/a amigo/a traiciona mi confianza, expreso claramente mi disgusto a esa persona.
- 11- Soy capaz de expresar sentimientos negativos hacia extraños si me siento ofendido/a.

- 12- Si en un restaurante me sirven comida que no está a mi gusto, me quejo de ello al camarero.
- 13- Expreso mi punto de vista aunque sea impopular.
- 14- Me resulta difícil iniciar una conversación con un extraño.
- 15- Si una figura con autoridad me critica sin justificación, me resulta difícil discutir su crítica abiertamente.
- 16- Cuando conozco gente nueva tengo poco que decir.
- 17- Hago la vista gorda cuando alguien se cuela delante de mí en una fila.
- 18- Soy incapaz de hablar en público.
- 19- Cuando un dependiente en una tienda atiende a alguien que está detrás de mí, llamo su atención al respecto.
- 20- Cuando estoy en un grupo, tengo problemas para encontrar cosas sobre las que hablar.

Hoja de respuestas:

Por favor, lee atentamente cada pregunta y marca con un aspa (X) en la casilla correspondiente la contestación que más adecuadamente describe tu forma de pensar.

Parte Cognitiva (EMES-C):					
1	0	1	2	3	4
2	0	1	2	3	4
3	0	1	2	3	4
4	0	1	2	3	4
5	0	1	2	3	4
6	0	1	2	3	4
7	0	1	2	3	4
8	0	1	2	3	4
9	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4
14	0	1	2	3	4
15	0	1	2	3	4
16	0	1	2	3	4
17	0	1	2	3	4
18	0	1	2	3	4
19	0	1	2	3	4
20	0	1	2	3	4

Parte Motora (EMES-M):					
1*	0	1	2	3	4
2*	0	1	2	3	4
3*	0	1	2	3	4
4*	0	1	2	3	4
5*	0	1	2	3	4
6*	0	1	2	3	4
7*	0	1	2	3	4
8*	0	1	2	3	4
9*	0	1	2	3	4
10	0	1	2	3	4
11	0	1	2	3	4
12	0	1	2	3	4
13	0	1	2	3	4
14*	0	1	2	3	4
15*	0	1	2	3	4
16*	0	1	2	3	4
17*	0	1	2	3	4
18*	0	1	2	3	4
19	0	1	2	3	4
20*	0	1	2	3	4

Corrección e interpretación (Caballo, 1978):

- **Ítems que corresponde a cada factor de la EMES-C:** En lo que se refiere al cuestionario EMES-C, a mayor puntuación más frecuencia de pensamientos distorsionados y cuanto menor sea la puntuación en este cuestionario, menor será el nivel de habilidades sociales.
 - 1- Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores: (Ítems nº: 1, 2, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 17)
 - 2- Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones: (Ítems nº: 16)
 - 3- Temor a hacer y recibir peticiones: (Ítems nº: 13, 4, 19)
 - 4- Temor a hacer y recibir cumplidos: (Ítems nº: 9)
 - 5- Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y la iniciación de interacciones con el sexo opuesto: (Ítems nº: 10, 20)
 - 6- Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas: (Ítems nº: 5, 7)
 - 7- Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos: (Ítems nº: 8, 15)
 - 8- Preocupación por la impresión causada en los demás: (Ítems nº: 18)
 - 9- Temor a expresar sentimientos positivos: (Ítems nº: 2, 20)
 - 10- Asunción de posibles carencias propias: (Ítems nº: 3)

- **Ítems que corresponde cada factor de la EMES-M:** Proporciona una puntuación sobre la habilidad social global de la persona, así como la habilidad social específica para cada una de las dimensiones. Se establece que a mayor puntuación mayor habilidad social.
 - 1- Iniciación de interacciones: (Ítems nº: 2, 9, 14, 16)
 - 2- Hablar en público/enfrentarse con superiores: (Ítems nº: 6, 8, 15, 18)
 - 3- Defensa de los derechos del consumidor: (Ítems nº: 17, 19)
 - 4- Expresión de molestia, desagrado, enfado: (Ítems nº: 5, 10, 13)
 - 5- Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto: (Ítems nº: 7)

En las hojas de respuesta aparecen ítems señalados con un asterisco (*), en estos ítems se invierte la puntuación, es decir, si el sujeto ha contestado un “4” se le cambia la puntuación por “0”, si ha contestado un “3” se le cambia a “1”, si ha contestado un “1” se le cambia la puntuación a “3” y si ha contestado un “0” se le cambia a “4”. El “2” permanece inalterable.

Finalmente se suma la puntuación de todos los ítems y se obtiene una puntuación global del cuestionario, que nos da una idea de la habilidad social del sujeto en general, a lo largo de distintas situaciones.

EVALUACIÓN FINAL. Objetivos alcanzados.

El educador completará la siguiente tabla evaluando los objetivos, tanto de forma individual por cada participante como de forma general grupal. La completará al finalizar la intervención evaluando cada uno de los objetivos propuestos en el proyecto. Para ello valorará mediante una escala numérica del 1 al 5, en la cual:

1. Objetivo no alcanzado
2. Objetivo apenas cumplido
3. Objetivo cumplido de manera limitada (se acerca a la adquisición de los resultados esperados)
4. Objetivo cumplido
5. Objetivo cumplido satisfactoriamente

APELLIDOS, NOMBRE:		
Objetivo establecido:	Valoración cualitativa	Valoración cuantitativa
Conocer los recursos culturales y sociales existentes en la comunidad de acogida y fomentar su uso.		
Promover al interacción entre el colectivo refugiado y la población local.		
Comprender y saber expresarse de forma oral y escrita en el idioma español adecuadamente en cualquier contexto social o cultural.		
Desarrollar el espíritu crítico y reflexivo, convirtiéndose en sujeto activo de la realidad en la que se encuentra.		
Objetivo general: Alcanzar la integración social efectiva de la persona refugiada en la sociedad de acogida.		
Observaciones:		

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN. Valoración final del proyecto por parte de los/as participantes

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____ Localidad: _____

¡Ayúdanos a mejorar! Valora lo más honestamente posible los siguientes aspectos del 1 al 5. Siendo estos:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. NS/NC
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

	1	2	3	4	5
Los contenidos han resultado apropiados y útiles.					
La intervención del educador ha sido correcta y se ha adaptado a los intereses y necesidades de los usuarios.					
Se han alcanzado los objetivos.					
La organización del curso ha sido adecuada.					
Has experimentado mejoras en tu situación social.					
Observaciones. ¿Algo que añadir?:					

CUADRO DE SEGUIMIENTO

ACTIVIDAD	PARTICIPACIÓN			OBSERVACIONES	SUGERENCIAS
	Buena	Media	Mala		

